

---

# Actividades de interacción y trabajo en grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto\*

por Rafael LÓPEZ ATXURRA y M.<sup>a</sup> Ángeles DE LA CABA COLLADO  
*Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea*

## 1. Introducción

La idea de que «se aprende con otros» se remonta a la Escuela Nueva y se ha convertido en uno de los tópicos más señalados en los escenarios europeos e internacionales. De hecho, las actividades de interacción, dentro y fuera del aula, se presentan como instrumentos para el aprendizaje de competencias de participación y ciudadanía: comunicación, toma de decisiones, capacidad crítica, resolución de conflictos y negociación (Kerr, 1999; Cogan y Derricot, 2000; Durr, Spajik y Ferreira, 2000; Hicks, 2001; Morris y Cogan, 2001; Print, Onstrom y Nielsen 2002; Marco Stiefel, 2002; Naval et al., 2002).

Sin embargo, aprender de la experiencia interactuando con otras personas y trabajando en equipo no es fácil (Arnaiz, 1987; Galton, 1992; Reynolds, 1997). De hecho, requiere afrontar numerosas dificultades, entre las que cabe destacar la

falta de materiales, y por tanto la gran cantidad de tiempo que implica su puesta en marcha, la extensión de los métodos pasivos, las presiones de tiempo, la falta de hábitos adecuados, etc. De todas las maneras, y a pesar de las dificultades que entraña, la importancia de saber trabajar en equipo y aprender de las experiencias compartidas se ha revitalizado, a lo largo de las últimas décadas, con la recuperación de viejos principios, tales como «trabajo cooperativo», «aprendizaje activo» y «aprendizaje a través de la comunidad». En este sentido, la literatura psicopedagógica surgida en torno a estas cuestiones nos aporta un conjunto de pautas importantes sobre las condiciones a tener en cuenta en el diseño de materiales curriculares.

Los planteamientos sobre trabajo cooperativo (Slavin, 1992; Kutnick y Rogers, 1994; Sharan y Kagan, 1985) matizan que los efectos positivos de la colaboración,

\* Este trabajo es parte de un proyecto de investigación subvencionado por la Universidad del País Vasco (1/UPV 00024.354-H-13892/2001.)

dependen, en gran parte, de las demandas de las tareas. De hecho, la cooperación no tiene lugar (Bennet y Dunne, 1992) cuando se lleva a cabo una tarea común que se realiza en grupo pero con resultados individuales, ni cuando las personas se limitan a juntarse y realizar su propia tarea, o simplemente a comentarla. Así pues, el aprendizaje puede ganar riqueza en contextos grupales pero, sin duda, es también más complejo y difícil, puesto que no basta pedir a la gente que trabaje en grupo. A la hora de hacerlo es importante tener en cuenta la experiencia previa y empezar por trabajar en parejas o en pequeño grupo (Schwartz y Polishuke, 1995). Además, desde estos planteamientos se subrayan dos aspectos considerados imprescindibles: 1) plantear la actividad de modo que haya interdependencia positiva entre los miembros del grupo, es decir que la aportación de todos y cada uno sea imprescindible para la consecución de la tarea y 2) establecer con claridad las responsabilidades, funciones y tareas que cada participante debe aportar al grupo.

De manera muy especial, la literatura hace hincapié en las variables relacionadas con la estructuración, profundidad y pautas del debate como claves en la eficacia del trabajo en grupo para favorecer el aprendizaje cooperativo (Galton y Williamson, 1992). Así por ejemplo, en el área de conocimiento del medio, algunos autores (Howe y Tolmie, 2000) señalan que investigar a través de la observación, la manipulación, la predicción y la observación o evaluar las ideas a la luz de la evidencia, podría favorecer tanto el

aprendizaje de conocimientos como de habilidades, siempre y cuando la tarea demande llegar a un acuerdo común. Parece que es necesario el diálogo, contrastando puntos de vista, en la línea piagetiana, pero que también es necesaria, la guía de un experto, en la línea vygotskiana, por lo cual se recomiendan actividades que incluyan dos tareas: a) debatir y llegar a un acuerdo; b) someter las posiciones consensuadas a la valoración de un experto, para darse cuenta de lo que se está haciendo, es decir para adquirir lo que se denomina conciencia metacognitiva, y sacar conclusiones.

Por su parte, las aportaciones sobre aprendizaje activo insisten en que, ya se trabaje individualmente o con otros, el aprendizaje se hace relevante en la medida en que se favorecen habilidades de autonomía y autorregulación (Niemi, 2002). Es decir, que las actividades deben estar diseñadas de tal forma que quien está aprendiendo pueda plantearse interrogantes, tomar iniciativa, planificar, reestructurar, experimentar, etc. En este sentido, son importantes las demandas para buscar el conocimiento de forma independiente en diferentes fuentes de información, incluidas las redes electrónicas, utilizar la información críticamente, discutir las posibles soluciones, realizar proyectos, elaborar nuevas soluciones a problemas, establecer objetivos, autoevaluarse.

Asimismo, es imprescindible no olvidar el papel de las mediaciones para el éxito de las tareas y, en esta línea, cabe destacar las siguientes condiciones (Emmer, 2002):

— Seguimiento. Parece probado que los trabajos que se desarrollan, ya sea dentro o fuera del aula, sin guía y sin ayuda, inciden negativamente en la implicación, la colaboración y la eficacia de la tarea. Por el contrario, aumentan cuando se supervisa.

— Facilitar información. Más allá del puro control del trabajo, proporcionar ayuda significa que el grupo dispone, a lo largo del proceso, de información sobre sus resultados y progresos.

— Graduación de la complejidad. Si una tarea es compleja y continua, se recomienda que sea completada y revisada por partes, puesto que los aplazamientos incrementan las dificultades y disminuyen la motivación.

— Uso de materiales cercanos y manipulativos.

Además de las pautas para el diseño y estructuración de las tareas, parece que es fundamental diseñar las actividades de manera que se ofrezcan, también, pautas de comportamiento, que hagan del trabajo en interacción con otras personas un contexto rico de aprendizaje. En esta línea, han ido aumentando las investigaciones que apuntan al entrenamiento en competencias sociopersonales de comunicación y resolución de conflictos, como una variable decisiva (Webb, 1983; Tacade, 1993; de la Caba, 2001) que condicionará, en gran parte, una adecuada preparación que garantice la colaboración y el aprendizaje.

Por otra parte, responder a los retos de las sociedades complejas de nuestro

tiempo supone abrir la escuela a los recursos educativos que ofrece la comunidad, ampliando los espacios de aprendizaje y los marcos de referencia. De esta manera, las instituciones escolares se pueden beneficiar de servicios y posibilidades de los que carece, mediante una adecuada coordinación, ampliando su potencial educativo.

Además, la comunidad tiene otro gran potencial de aprendizaje, mediante el denominado «aprendizaje a través de la experiencia» o «servicio a la comunidad» (Conrad, 1991; Johnson y Notah, 1999). Desarrollado por Dewey, sus fundamentos se remontan hasta los años veinte, con las propuestas de educación para la democracia a través de la educación cívica. Se pretende que la gente joven aprenda a través de la participación activa en experiencias de servicio organizadas para responder a alguna necesidad de la comunidad e integradas dentro del curriculum académico (proporcionar un tiempo estructurado para pensar, hablar o escribir acerca de las experiencias de servicio). En función del tipo de servicio prestado se distingue entre servicio directo, cuando la relación es cara-cara (tutorizar y ayudar en tareas escolares, preparar y servir comidas en comedores, visitar una residencia de ancianos o niños enfermos) y servicio indirecto, cuando no existe contacto con las personas a las que se beneficia (recoger comida para un banco de alimentos o un comedor, hacer postales para repartir en un hospital, recoger juguetes). También entran aquí las actividades que se limitan a la toma de conciencia de la existencia de

una necesidad social (por ejemplo, sensibilidad medioambiental).

Finalmente, cabría destacar que el trabajo de interacción con otros está condicionado por variables evolutivas que condicionan el aprendizaje (Fuentes, 1999). En este sentido, la etapa de primaria constituye el momento evolutivo ideal para consolidar habilidades de trabajo en grupo.

## 2. Objetivos

A pesar de las dificultades, hay una cierta unanimidad a la hora de enfatizar los elementos sociales del aprendizaje y su enorme potencial. De hecho, se insiste en que la escuela debe contribuir, a través del diseño del currículum y las actividades, a potenciar las competencias de trabajo en grupo, tal y como se puede apreciar en los objetivos de la última Reforma española (MEC, 1990).

TABLA 1: *Objetivos relacionados con la participación y el trabajo en grupo en la Reforma*

OBJETIVOS DE ETAPA: PRIMARIA	OBJETIVOS DE ÁREA: CON. DEL MEDIO
<p>— Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan.</p>	<p>— Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.</p>

El propósito fundamental de este trabajo es analizar cómo se recogen y plantean las actividades que requieren interacción social en los libros de texto del Conocimiento del Medio de Educación Primaria, con tres objetivos concretos:

En primer lugar, conocer la perspectiva general, delimitando tanto la presencia de ámbitos y escalas en que tienen lugar las actividades de interacción, frente a las individuales, como el porcentaje que representan sobre el conjunto total de actividades de cada proyecto editorial.

En segundo lugar, analizar la continuidad y progresión de las actividades a lo largo de la Educación primaria para ver si hay equilibrio y coherencia en la presencia de las actividades de interacción que se proponen en los distintos ciclos. En definitiva, nos proponemos delimitar cómo se organizan, distribuyen y secuencian las actividades y más concretamente, el peso específico que tienen en cada ciclo las actividades de interacción sobre el total de actividades grupales de primaria.

Finalmente, describir cualitativamente

te las demandas de las tareas y pautas que se ofrecen para la realización de los trabajos, así como la interacción escuela-comunidad que se promueve en las actividades.

### 3. Metodología

Se ha tomado una muestra de 24 libros de texto del conocimiento del medio constituida por 4 editoriales (Santillana, Bruño, Elkar y Erein) y los seis cursos de primaria (6.4=24). Todos ellos están publicados en la década de los noventa, con posterioridad a la reforma y se han elegido estas editoriales, aproximadamente el 25 % de las existentes, por estar entre las más utilizadas en la Comunidad Autónoma Vasca, de acuerdo a los estudios disponibles. Elkar y Erein son dos de las editoriales vascas con mayor

influencia en las escuelas de la comunidad, mientras que Santillana y Bruño son editoriales que están entre las cinco primeras del mercado español (Gimeno Sacristán, 1995) y con una importante resonancia también en el ámbito vasco. De hecho, Elkar junto con Santillana, Erein y Bruño poseen la mayor cuota en las escuelas de educación primaria vascas, superando el 75% del mercado (Isasi y Erriondo, 1996).

Inicialmente se revisaron, una por una, todas las actividades de los libros de texto de la muestra, para descartar todas aquellas que no estaban claramente formuladas como interactivas. Después, con las actividades que piden algún tipo de interacción de forma explícita se procedió a recoger información, en base a los siguientes códigos:

TABLA 2: Códigos de recogida de información

LUGAR	ESCALA	ACCION	CONTENIDO	PAUTAS	EDITORIAL	PAGINA
-------	--------	--------	-----------	--------	-----------	--------

En cuanto al procedimiento de análisis, de acuerdo a las tendencias de investigación de libros de texto (Beck y McKeown, 1991; Lebrún y otros, 2002) se ha seguido un doble proceso metodológico que nos ha permitido 1) cuantificar la presencia de las actividades de interacción y 2) describir cualitativamente la estructura de las actividades (Taylor y Bogdan, 1986; Ryan y Bernard, 2000).

Para los análisis cuantitativos se ha procedido a delimitar previamente las categorías de análisis (tabla 3). A partir de

ellas, se han calculado los porcentajes de aparición de las actividades de interacción frente a las individuales, así como la línea de continuidad existente a través de los diferentes ciclos de primaria. También se han delimitado los ámbitos, es decir el lugar o escenario de interacción, para estimar cuántas se desarrollan dentro y fuera de la escuela. Asimismo, se ha considerado la modalidad de interacción o escala de la actividad para precisar cuántas actividades se llevan a cabo en parejas (cara-cara), cuántas en pequeño grupo y cuántas suponen el trabajo conjunto en el aula.

TABLA 3: *Categorías para el análisis cuantitativo*

Tipos de actividad	Ámbitos	Escalas de interacción
—Actividades individuales	—Actividades en la escuela	—Actividades de pareja
—Actividades grupales y de interacción	—Actividades fuera de la escuela	—Actividades de pequeño grupo
		—Actividades de grupo-aula

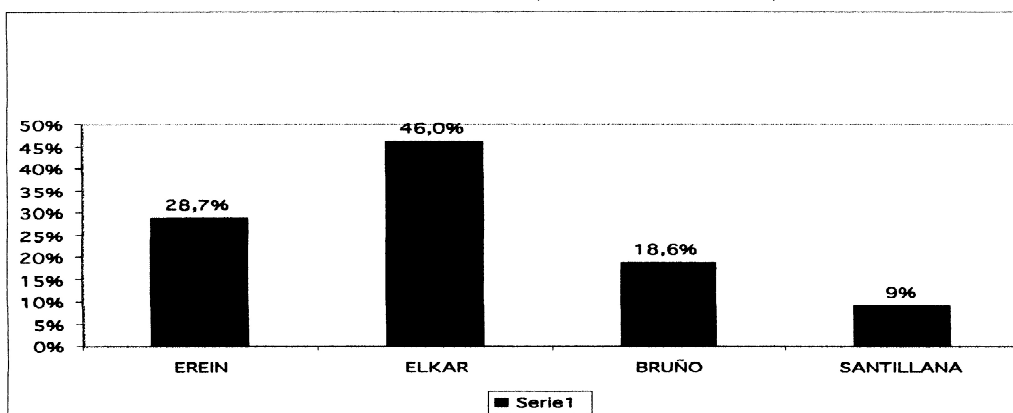
Por otra parte, puesto que no sólo interesa cuantificar el peso de las actividades grupales, sino también conocer el tratamiento y enfoque educativo que les dan los libros de texto, se ha concedido una gran importancia a la descripción cualitativa. En este sentido, se ha tenido en cuenta: 1) las consignas o pautas que dan los libros de texto para facilitar el desarrollo de la actividad (qué hacer, cómo hacer y cómo actuar) y 2) el horizonte social de participación que ofrecen a fin de observar la línea de continuidad existente entre escuela y comunidad.

El número de actividades de interacción que presentan los libros de texto en Educación Primaria es, en líneas generales, menor en todas las editoriales analizadas, en comparación con el número de actividades individuales. Sin embargo, el porcentaje de actividades grupales y de participación sobre el conjunto total de actividades varía ostensiblemente, tal y como puede apreciarse en el gráfico 1, según el proyecto editorial. En Elkar las actividades grupales alcanzan casi la mitad del total de actividades. Sin embargo, los porcentajes bajan en las otras editoriales, y en el caso de Santillana no llegan al 10%.

#### 4. Análisis y discusión de resultados

##### 4.1. Presencia porcentual de las actividades de interacción en Primaria

GRÁFICO 1: *Porcentaje de actividades grupales y de interacción sobre el total de actividades de la Educación Primaria (Conocimiento del Medio)*





## Actividades de interacción y trabajo en grupo en educación...

Esta perspectiva global puede ser matizada analizando el peso de lo grupal frente a lo individual en los diferentes cursos de primaria (tabla 4). Así, el porcentaje de actividades grupales y de interacción por curso sobre el total de actividades de cada curso es superior a la mitad en el caso de la editorial Elkar en tres cursos de primaria. En este caso, las actividades grupales y de interacción constituyen la nota distintiva de tercero, cuarto y quinto cursos. La editorial Erein, por su parte, otorga a las actividades grupales una presencia relevante en el

primer curso, llegando a un porcentaje del 40%, que decae a la mitad en el segundo curso. Sin embargo, en el resto de los cursos de primaria mantiene una presencia relativamente equilibrada. La editorial Bruño da más importancia a las actividades grupales en los dos primeros cursos, con un descenso acusado del porcentaje de presencia en los cursos intermedios de primaria y un ligero repunte en los dos últimos cursos. Santillana, a su vez, mantiene esta misma línea pero con un peso porcentual significativamente menor.

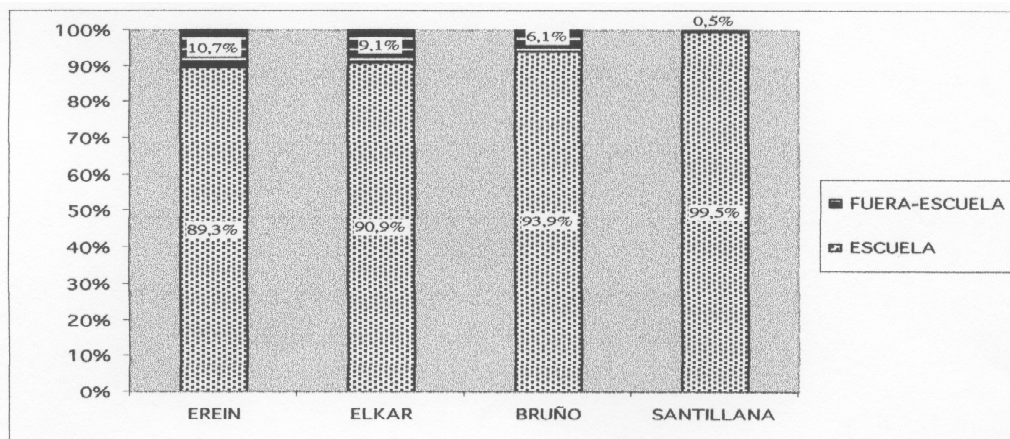
TABLA 4: Porcentaje de actividades de interacción por curso sobre el total de actividades de cada curso

Editorial	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Erein	40,1%	19,7%	31,3%	29%	29,7%	24,3%
Elkar	4,5%	34,7%	59,4%	53,8%	53,7%	44,2%
Bruño	33,3%	29,5%	5,8%	6,4%	12,9%	13,2%
Santillana	10,3%	14,3%	4,2%	6,1%	8,5%	9,8%

### 4.2. Distribución de las actividades de interacción dentro y fuera de la escuela

Como se aprecia en el gráfico 2, la inmensa mayoría de las actividades de interacción se desarrollan en el ámbito escolar, dentro del aula. Esta tendencia se puede apreciar en todas las editoriales analizadas y, de hecho, el porcentaje de actividades de grupo y participación diseñadas para ser realizadas fuera de la escuela ronda el 10% en el mejor de los casos (Erein-10,7%- y Elkar-9,1%-; Bruño -6,1%-; Santillana -0,5%-).

GRÁFICO 2: Porcentaje de actividades en el ámbito escolar y fuera de la escuela.



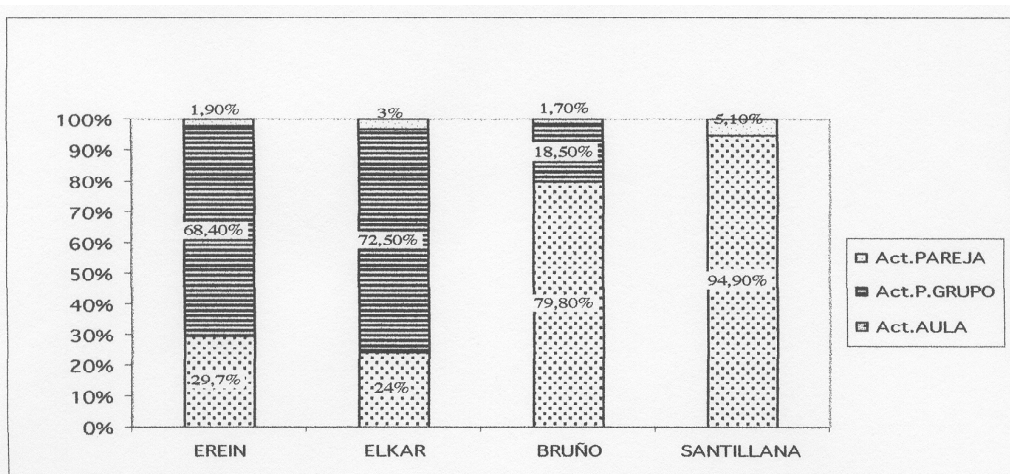
Finalmente, hay que destacar que se puede apreciar una tendencia común en las editoriales Erein y Elkar a aumentar este tipo de actividades en segundo y tercer ciclo de primaria. Bruño, aunque mantiene este tipo de actividades en todos los ciclos de primaria, concentra gran parte de ellas en el segundo ciclo, mientras que en Santillana apenas aparecen.

puestas para ser desarrolladas en las escuelas son de tres tipos, atendiendo a la escala: actividades de grupo-aula, actividades de pequeños grupos y actividades en pareja o cara a cara. Se pueden observar dos tendencias. Por un lado, los proyectos editoriales que priorizan las actividades de trabajo en pequeño grupo y, por otro, aquellos que, por el contrario, orientan la mayor parte de las actividades de interacción al grupo aula, con el fin de que sean realizadas entre todos los compañeros.

### 4.3. Escala de interacción de las actividades escolares

Las actividades de interacción pro-

GRÁFICO 3: Porcentaje de actividades grupales según tipos de interacción.





Aquellas editoriales que, precisamente, mayores porcentajes de actividades de interacción tienen, tal y como se ha visto en el apartado anterior, son, además, las que más actividades de grupo proponen. Tanto en Elkar como en Erein, las actividades desarrolladas en pequeño grupo constituyen casi tres cuartas partes del total de actividades de interacción (Erein, 68,4%; Elkar, 72,5%). Sin embargo, en los dos proyectos editoriales se dedica aproximadamente una cuarta parte del total de actividades (Erein, 29,7% y Elkar, 24%) a la realización conjunta en el seno del grupo aula, de manera que, en muchas ocasiones, suponen un complemento al trabajo previo realizado en pequeños grupos.

En una línea radicalmente opuesta se sitúa la otra tendencia, que da prioridad a las actividades realizadas conjuntamente en el aula. De todos modos cabe matizar este hecho, ya que en el caso de una editorial las actividades de grupo-aula (Santillana, 94,9%) constituyen la casi totalidad de las actividades de interacción y no se contempla las actividades de pequeño grupo. Sin embargo, en el proyecto de Bruño, si bien las actividades desarrolladas en el contexto de grupo-aula son las mayoritarias (79,80%), las actividades de pequeño grupo tienen también presencia (18,5%).

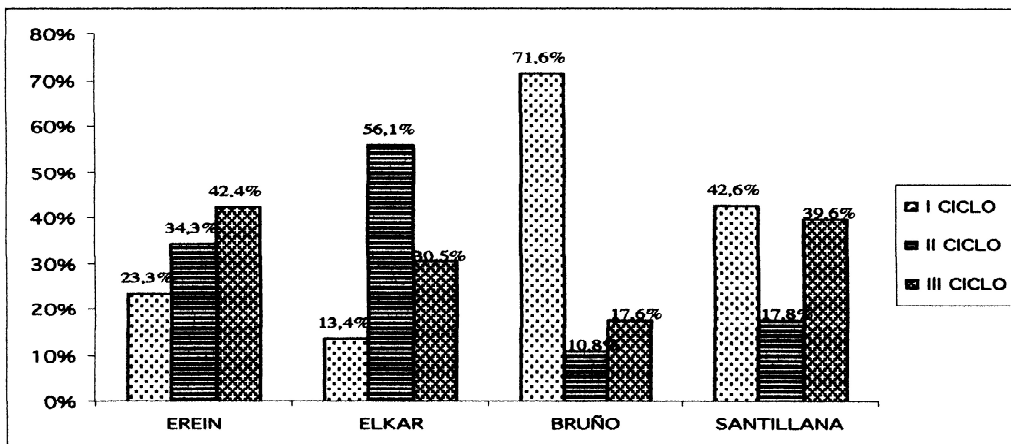
Finalmente, cabe destacar una tendencia mínima a proponer actividades para trabajar en parejas. Esta tendencia se observa de manera general en todos los proyectos editoriales, con pequeñas variaciones (Bruño: 1,7%; Erein: 1,9%; Elkar: 3%; Santillana: 5,1%).

#### 4.4. Peso específico y continuidad de las actividades grupales y de interacción

Uno de los objetivos claves del trabajo es delimitar cómo se estructuran y se secuencian las actividades de interacción en cada proyecto editorial. Para ello, se ha evaluado, el peso específico que tienen en cada ciclo las actividades grupales y de interacción en relación al total de actividades grupales de primaria. Así, se ha analizado la presencia y el equilibrio de lo grupal en los diferentes cursos y ciclos.

Los resultados muestran que no hay patrón homogéneo de continuidad, tal y como se aprecia en el gráfico 4. Es decir que los porcentajes dedicados a las actividades de interacción no se mantienen constantes a lo largo de los ciclos en ninguno de los proyectos editoriales.

GRÁFICO 4: Porcentaje de actividades grupales y de interacción de ciclo sobre el total de actividades de grupo e interacción de primaria (Conocimiento del Medio)



A la hora de precisar las tendencias o patrones existente, dentro de la línea dominante de discontinuidad, se encuentran casi tantas tendencias como editoriales:

- Línea de continuidad ascendente, con un incremento progresivo de las actividades de interacción a medida que se avanza en los ciclos (Erein).
- Tendencia a concentrar un mayor número de actividades en un ciclo determinado (segundo ciclo de primaria en Elkar y primer ciclo en Bruño). Cabe des-

tañar que en el caso de Bruño se da, además, una drástica reducción de las actividades de interacción en el segundo ciclo.

- Relativo equilibrio de los porcentajes dedicados en el primer y último ciclo, con un fuerte descenso en el segundo ciclo (Santillana).

Estas tendencias se pueden observar con más detalle en la tabla 5, donde se especifican los porcentajes de actividades grupales por curso con respecto al total de actividades grupales de la etapa de Educación primaria.

TABLA 5: Porcentaje de actividades grupales por curso.

Editorial	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Erein	16,4%	7%	15,9%	18,4%	21,3%	21%
Elkar	1%	12,5%	28%	28%	17,7%	12,8%
Bruño	36,3%	35,3%	5,3%	5,5%	7,1%	10,5%
Santillana	17,3%	25,4%	7,6%	10,2%	16,8%	22,8%

## 5. Análisis cualitativo

### 5.1. Pautas

Las pautas de cara a una tarea eficaz de grupo se presentan de forma heterogénea en los libros de texto, ya que las actividades pueden ofrecer diferentes tipos de consignas: qué hacer, cómo hacer y cómo actuar. El formato de pauta más abundante es el más sencillo, aquel que señala únicamente «qué hacer», indicando la consigna de la acción (p.ej. comentar) y el tema o contenido a tratar. Dentro de este formato sencillo, las editoriales fomentan la participación mediante la presentación de una batería de preguntas, más o menos numerosa, en torno a una cuestión que normalmente va complementada por alguna imagen. La secuencia de las preguntas ordena la temática de la discusión y conlleva, en algunos casos, la aportación de visiones personales, en la medida en que alguna pregunta facilita comentar sus vivencias. Se puede decir que la interacción tiene el carácter de mera yuxtaposición de informaciones o suma de respuestas individuales, ya sea sobre sus conocimientos personales o sobre un contenido disciplinar. Asimismo, se advierte que el nivel de interacción-participación en este caso es de baja intensidad, ya que no se exige planificar la tarea, no hay demanda de cooperación y muchas preguntas demandan respuestas sencillas (afirmación o negación) o exigen información puntual. En esta línea se puede afirmar que este tipo de pautas llevadas a cabo en actividades de grupo-aula, en caso de no estar regulada por el profesor, conducen a una participación espontánea de tipo coral o a un tipo de participación que dificulta

la intervención de los alumnos más tímidos.

Sin embargo, desde otro punto de vista hay que señalar que estas actividades, basadas en pautas con preguntas, fomentan un primer nivel de interacción. Así, este tipo de participación conlleva, en el mejor de los casos, el contraste y la comparación del mundo del yo con el mundo de los otros. Descubrir a los otros implica identificar las similitudes y diferencias en el seno del grupo. A partir de aquí se puede promover una actitud de apertura, una habilidad de contraste y un ejercicio de situación ante los otros que constituyen factores esenciales para la participación. Sin embargo, estas actividades, pocas veces, ofrecen la oportunidad de pasar de la mera yuxtaposición de informaciones a la tarea de consensuar (una definición,...) o decidir (una cuestión), que nos situaría ante unas pautas más orientadas a promover las habilidades de participación y cooperación.

Las actividades con consigna o pautas de «cómo hacer» están relacionadas habitualmente con tareas que conllevan el uso y manipulación de elementos materiales: experiencias científicas (pruebas de observación de laboratorio), tecnológicas (construcción de máquinas), artísticas (murales, decoración), culinarias (preparación de productos alimenticios, menús), procesos de reciclaje (papel) y elaboración de proyectos (salidas, elaboración de periódicos). Las actividades que giran exclusivamente sobre la interacción interpersonal, como las experiencias sociales (encuestas, debates) y lúdicas (juegos), también recogen pautas de cómo

hacer, aunque en menor medida, tal como ocurre con las actividades que están orientadas al despliegue de actividades cognitivas (análisis, clasificación).

El tipo de pautas varía en función de su forma de presentación. Lo habitual es que aparezcan indicaciones escritas acerca de la secuencia de las acciones de la tarea, a través de la formulación de diferentes pasos. Sin embargo, también se formulan mediante otros sistemas, como, por ejemplo, los dibujos que guían la acción o los espacios tabulados que han de ser rellenados. La naturaleza de la actividad también orienta la tipología de las pautas. Así, en las actividades lúdicas se ofrecen las reglas de juego, mientras que en la construcción de artilugios, en experimentos y en algunos juegos de mesa (de orientación) se ofrecen pautas a través de modelos previos con instrucciones y dibujos concretos indicando los pasos a dar en esos juegos o construcciones. En otros casos los pasos de la tarea están vinculados a la secuencia de la metodología científica (más en el caso de las ciencias físico-naturales que en las sociales), dando pautas para la observación que regulan la actividad de grupo. Este tipo de pautas ayudan, mediante consignas precisas, en el mismo proceso y modo de observación, en la recogida de información, mediante fichas, y también en su orden y clasificación, mediante tabla-cuadros. Las pautas de estudio en el área social se articulan en torno a guías de análisis con ítems que abarcan los diferentes aspectos del contenido a estudiar (la estructura del ayuntamiento por ejemplo). También se recogen pautas para la exposición de un informe (apartados, puntos

a tratar), que constituye la última fase de un trabajo científico.

Las actividades con consigna de cómo actuar se refieren a pautas organizativas, metacognitivas y actitudinales. Las pautas organizativas incluyen aspectos relacionados con los requisitos materiales de la tarea (recursos, disposición y uso), así como con la toma de decisiones sobre reparto de responsabilidades (materiales a traer) y la planificación del trabajo a realizar. Las formas de organización cooperativa que se tiende a emplear en los libros de texto son de tipo puzzle, tanto en las actividades de grupo-aula (cada grupo analiza una asociación del barrio) como en las de pequeño grupo (cada individuo trabaja un aspecto relacionado con un mural).

Las pautas metacognitivas se refieren a indicaciones sobre la toma de conciencia de lo que se quiere hacer, así como sobre el control, seguimiento, valoración y autorregulación del trabajo y de las formas de trabajo en grupo. Estos aspectos están muy bien tratados por las editoriales que los incorporan (Bruño, Erein, Elkar) en algunas actividades de tipo científico y en ciertos proyectos de trabajo comunes, aunque tienen un peso muy pequeño. Esta escasa presencia se advierte también en las pautas actitudinales (normas de conducta que se refieren a reglas de comportamiento en las tareas de grupo), apelándose a dichas pautas en algunas actividades relacionadas con debates y salidas.

En síntesis podemos señalar que las pautas normalmente van vinculadas o

expuestas en cada actividad, aunque también se dan casos en que se ofrecen pautas generales al comienzo del libro de texto, cuando se refieren a actividades que se van a encontrar a lo largo del curso en diferentes ocasiones, tales como las salidas al campo o las actividades de experimentación científica. La secuencia de las fases de las tareas habitualmente suele ser reducida, oscilando hasta un máximo de siete, siendo las más completas las actividades de tipo científico y los proyectos. Sin embargo, desde una perspectiva de conjunto hay que subrayar que no hay muchas actividades que den pautas de cómo hacer y cómo actuar.

## 5.2. Relaciones escuela-comunidad

Las actividades realizadas por los escolares fuera de la escuela constituyen en general actividades de comunicación en torno a encuentros, habitualmente cara a cara, con personas adultas. Estas personas amplían el horizonte de conocimiento y de socialización (personas del entorno próximo: familiares, profesionales expertos, y, en mucha menor medida, grupos). Se trata de actividades, en general, con consignas muy sencillas, tales como «preguntar» sobre una cuestión específica, «encuestar» o «entrevistar», tomando como base unas preguntas o guión para «observar».

La mayoría de las veces se trata de actividades que tienen un cierto carácter complementario, puesto que ni tan siquiera se pide una elaboración posterior de la información, o incluso opcional. En algunas ocasiones el planteamiento de la actividad contempla el trabajo individual y en unos pocos casos, que no alcanzan

el 10%, la información obtenida fuera del aula se plantea como plataforma para actividades grupales. En estos casos predomina la demanda de comentar en clase lo que se ha obtenido. Por ejemplo, comentar el uso que se da a los ordenadores, comentar los juegos que jugaban nuestros padres y abuelos o comentar cómo funciona un órgano de reuniones (consejo escolar, pleno del ayuntamiento). De manera casi extraordinaria, en alguna ocasión, la información obtenida se clasifica entre todos en el aula (profesiones habituales en el barrio) o se elaboran tablas para constatar realidades (número de habitantes del municipio, emigrantes) y denotar la evolución sobre los modos de vida (cómo eran las casas y cuántos vivían en ella en tiempos de los abuelos). Aunque en menor medida, aparecen también actividades grupales, a partir del trabajo realizado fuera del aula, que suponen procesamiento de la información, como por ejemplo hacer un mural (usos de las plantas medicinales que conocen los padres). Hay que destacar que las preguntas están mayoritariamente orientadas a la recogida de información y sólo de forma excepcional se pide recoger opiniones (ventajas y desventajas de los robots, opiniones sobre el transporte público).

La temática de trabajo de las actividades a realizar fuera de la escuela está mayoritariamente orientada al área de Sociales (historia personal y familiar, historia local, folclore y tradiciones, demografía, medios de transporte, sectores laborales, instituciones) y las transversales (medioambiental, consumo, ocio, salud, sexualidad), aunque también hay



unas pocas actividades con temática de Ciencias Naturales (animales, árboles y plantas) y Tecnología.

## 6. Cuestiones para la reflexión y conclusiones

— La Reforma da especial relevancia a las actividades de grupo, pero las editoriales siguen las líneas directrices en medida muy diferente. Mientras que en alguna editorial (Elkar) alcanzan casi la mitad del total de actividades, lo habitual es que predominen, en cuanto a peso porcentual, las actividades individuales.

— Se observan tendencias muy variadas en las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los libros de texto a través de la interacción con otros. Algunas editoriales dan prioridad al trabajo en pequeño grupo (Elkar y Erein) mientras que otras utilizan fundamentalmente el grupo-aula como contexto fundamental de interacción (Santillana y Bruño). Sin embargo, hay un denominador común: la escasa presencia de las actividades realizadas en pareja, en la misma línea que han señalado otras investigaciones de campo realizadas en el aula (Galton, 1992).

— No hay un reparto equilibrado de las actividades grupales a lo largo de los diferentes ciclos de primaria. La línea de continuidad ascendente, con un incremento progresivo de las actividades de interacción a medida que se avanza en los ciclos, solamente se halla presente en una editorial, cuestión que contrasta con las recomendaciones de la teoría.

— La literatura científica ha puesto de relieve que la riqueza de las actividades de interacción depende, en gran parte, de las demandas concretas y las pautas que se ofrecen. Mayoritariamente las actividades proponen pautas sobre «qué hacer», proponiendo guías, a través de una batería de preguntas. En cambio, son escasas las actividades que proponen pautas en relación a la distribución y el intercambio de la tarea o los roles a desempeñar, ya sea dentro del grupo o entre diferentes grupos dentro del aula, a pesar de que resulta un aspecto clave tal y como se ha señalado desde los enfoques de aprendizaje cooperativo (Slavin, 1992; Kutnick y Rogers, 1994; Sharan y Kagan, 1985). Hemos encontrado este tipo de pautas para la participación cooperativa en los pequeños proyectos manuales-decorativos del primer ciclo de primaria, en los cuales se les da consignas para la división del trabajo, de cara a conseguir el objetivo común, o en algunos proyectos de los ciclos superiores.

— Las pautas que hacen eficaz el debate tienen poca presencia en los libros de texto, a pesar de la insistencia sobre su importancia en la literatura científica. En muchas de estas actividades de debate la formulación se reduce a indicar el tema de debate para la búsqueda de una solución o contenido, favoreciendo una mera yuxtaposición de opiniones, con la consigna general de «comentar» o «debatir». Las demandas de valorar, contrastar opiniones, extraer conclusiones, llegar a un consenso que, supuestamente, son necesarias para que el trabajo en grupo sea eficaz son bastante minoritarias y constituyen más la excepción que

la forma habitual de proceder. Aún más escasas son las actividades de debate estructuradas en torno a materiales y documentos, en donde se contrastan puntos de vista divergentes, o que plantean problemáticas, dilemas o cuestiones para la resolución de conflictos.

— La importancia de los procesos metacognitivos, tan subrayada por la literatura científica sobre autorregulación en las dos últimas décadas, que hace referencia a definir los objetivos y las tareas, hacerse preguntas en las distintas fases del proceso, reflejar y controlar cómo se está aprendiendo o qué dificultades se tienen, elaborar síntesis o extraer conclusiones (Pintrich, 2000), contrasta con su escasez en los libros de textos, aunque hay esfuerzos interesantes de cara a su introducción en algunos proyectos de trabajo.

— Las actividades que se plantean para su realización fuera del ámbito escolar son, en general, minoritarias, de modo que el horizonte de apertura al mundo social adulto, queda reducido a un número corto de experiencias (familia, sectores del mundo laboral y en menor medida expertos en una temática o representantes de grupos o instituciones). Por otra parte, muchas de estas actividades tienen un carácter complementario, de modo que la integración escuela-comunidad, de cara al proceso de construcción social del conocimiento, queda limitado. Así, en los casos en que la actividad está orientada a recoger información o se reduce a comentar delante de los demás, sin contraste de opiniones ni debate, cabe preguntarse ¿hasta qué pun-

to se favorece aprendizaje activo y cooperativo si la elaboración de la información es mínima?. Sin embargo, también se hallan actividades que tratan que la información recogida, a través del encuentro con el mundo externo a la escuela, tenga un tratamiento más cooperativo mediante la elaboración de tablas, murales o conclusiones.

— Lo habitual en las actividades desplegadas fuera del aula es que la escuela demande de la comunidad informaciones que son el soporte para un trabajo académico de tipo escolar. En este sentido, los libros de texto no se abren a la comunidad para fomentar la participación e intervenir en las preocupaciones sociales o culturales del entorno. Son pocos los casos en donde se plantean propuestas operativas y que fomenten la intervención social de los alumnos en la mejora de la comunidad.

**Dirección de los autores:** M.<sup>a</sup> Ángeles de la Caba Collado. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de F.I.C.E. Tolosa Hiribidea, 70. 20009, Donostia-San Sebastián. Rafael López Atxurra. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela de Magisterio. C.) Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 24.IX.2003.

## Bibliografía

- ARNAIZ, P. (1987) *El aprendizaje en grupo en el aula* (Barcelona, Graó).
- BECK, I. y McKEOWN, M. G. (1991) Substantive and Methodological Considerations for Productive Textbooks Analysis, pp. 496-513, en SHAVER, J. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning* (New York, McMillan).
- BENNET, N. y DUNNE, E. (1992) *Managing classroom groups* (Devon, Simon and Schuster Education).
- CHILCOAT, G. W. y LIGON, J. A. (1998) 'We Talk Here. This is a School for Talking'. Participatory Democracy form the Classroom out into the Community: How Discussion was used in the Mississippi Freedom Schools, *Curriculum Inquiry*, 28: 2, pp. 155-183.
- COGAN, J. y DERRICOT, R. (2000) *Citizenship for the 21<sup>st</sup> Century: an international perspective on education* (London, Kogan Page).
- CONRAD, D. (1991) School Community Participation for Social Studies, pp. 540-551, en SHAVER, J.P. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (New York, McMillan).
- DE LA CABA, M. A. (2001) El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales, *Bordón*, 53:1, pp. 7-20.
- DÜRR, K.; SPAJIC-VRKAS, V.; FERREIRA MARTINS, I. (2000) Strategies for Learning Democratic Citizenship; Methods and practices, ECC. *The Europe of cultural co-operation*, <http://culture.coe.fr/postsummit/conference/ecit2000-16.3.htm>
- EMMER, E. T. y GERWELS, M. C. (2002) Cooperative learning in Elementary classrooms: teaching practices and lesson characteristics, *The Elementary School Journal*, 103:1, pp. 75-91.
- FUENTES, M. J. (1999) Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia, pp. 151-181, en F. LÓPEZ y otros (coord.) *Desarrollo afectivo y social* (Madrid, Pirámide).
- GALTON, M. (1992) Agrupamiento y trabajo en grupo, pp. 25-42, en C. ROGERS y P. KUTNICK (comp.) *Psicología social de la escuela primaria* (Barcelona, Paidós).
- GALTON, M.; WILLIAMSON, J. (1992) *Group work in the primary school* (London, Routledge).
- GIMENO, J. (1995) Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural, pp. 75-13, en J. G. MÍNGUEZ y M. BEAS (eds.) *Libros de texto y construcción de materiales curriculares* (Granada, Proyecto Sur).
- HICKS, D. (2001) *Citizenship for the future: a practical classroom guide* (Goaldming, World Wide Fund for Nature. U. K).
- HOWE, Ch. y TOLMIE, A. (2000) Hypothesis testing in science: group consensus and the acquisition of conceptual and procedural knowledge, *Learning and Instruction*, 10, pp. 361-391.
- ISASI, X. y ERRIONDO, L. (1996) Testuliburuak aukeran, *Jakin*, 93-94, pp. 133-150.
- JOHNSON, A. M. y NOTAH, D. J. (1999) Service Learning: History, Literature review, and a Pilot Study of Eight Graders, *The Elementary School Journal*, 99:5, pp. 453-467.
- KERR, D. (1999) Changing the Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, *Oxford Review of Education*, 25:1-2, pp. 275-290.
- KUTNICK, P. y ROGERS, C. (1994) *Groups in school* (London, Cassell).
- LEBRUN, J., LENOIR, Y., LAFOREST, M., LAROSE, F., ROY, G.-R., SPALLANZANI, C. y PEARSON, M. (2002) Past and current trends in the analysis of Textbooks in a Quebec context, *Curriculum Inquiry*, 32:1, pp. 51-83.
- MARCO STIEFEL, B (coord.) (2002) *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales* (Madrid, Narcea).
- MEC (1990) *Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- MORRIS, P. y COGAN, J. (2001) A comparative overview: civic education across six societies, *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 109-123.
- NAVAL, C.; PRINT, M. y VELDHIJ, R. (2002) Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform, *European Journal of Education*, 37:2, pp. 107-128.
- NIEMI, H. (2002) Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools, *Teaching and teacher education*, 18, pp. 763-780.
- PRINT, M.; ORSTROM, S. y NIELSEN (2002) Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms, *European Journal of Education*, 37 (2).

- REYNOLDS, M. (1997) *Groupwork in Education and Training* (London, Kogan).
- RYAN, G. W. y BERNARD, H. R. (2000) Data management and analysis methods, pp. 769-802, en DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. (eds) *Handbook of Qualitative Research* (California, Sage).
- SHARAN, S. y KAGAN, S. (eds) (1985) *Learning to cooperate, cooperating to learn* (New York, Plenum).
- SCHWARTZ, S. y POLLINSHUKE, M. (1995) *Aprendizaje activo* (Madrid, Narcea).
- SLAVIN, R. E. (1992) Aprendizaje cooperativo, pp. 247-269, en C. ROGERS y P. KUTNICK (comp.) *Psicología social de la escuela primaria* (Paidós, Barcelona).
- TACADE (1993) *Skills for the primary school child* (Penguin Books).
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Buenos Aires, Paidós).
- WEBB, N. (1983) Predicting learning from student interaction: defining the interaction variables, *Educational Psychologist*, 18 :13, pp. 33-41.

### Resumen:

#### Actividades de interacción y trabajo en grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto

El propósito fundamental de este trabajo es analizar cómo se recogen y plantean las actividades que requieren interacción social y trabajo en grupo. Para ello se ha elegido una muestra de libros de texto del Conocimiento del Medio de Educación Primaria. Después de codificar la información, se ha seguido un doble proceso metodológico, que nos ha permitido tanto describir cualitativamente la estructura de las actividades grupales, como cuantificar su presencia. Los resultados muestran que predominan las actividades individuales sobre las

grupales, aunque hay esfuerzos en incorporar las actividades de interacción. El enfoque educativo de cada editorial determina la frecuencia, tratamiento y continuidad que tienen las actividades grupales a lo largo de la etapa. Se observan tendencias muy variadas en la proporción, tratamiento y continuidad que les ofrecen las diferentes editoriales. Sin embargo, hay también denominadores comunes. Por una parte, el poco peso de las actividades fuera del aula. Por otra parte, la prioridad que los libros dan a las pautas de tarea, especificando «qué hacer», mientras que, por el contrario, apenas aparecen orientaciones sobre «cómo hacer» y «cómo comportarse».

**Descriptor:** Libros de texto, ciudadanía, actividades, participación, trabajo en grupo, pautas.

### Summary:

#### Activities of interaction and groupwork in primary school from the perspective of the textbooks

The aim of this paper is to analyse how textbooks deal with activities which ask students of primary school for working in groups. The sample comprised 24 Social Science, Natural Science and Technology books written for primary school children (6-12 years old). After coding the information it follows a twofold methodological process, in order to offer a qualitative description of groupwork activities, as well as a quantitative assessment of the frequency with which they appear and their continuity in primary education. The results indicate

that prevail individual activities, although there are remarkable efforts for introducing groupwork in the textbooks. The underlying educational approach of each publishing firm determines what frequency, treatment and continuity have group-activities. Nevertheless, there are also common denominators, such as the rare presence of groupwork out of school. On the other hand, textbooks give priority to guidelines of tasks, specifying «what to do» but, on the contrary, almost never give guidelines about «how to do» or «how to behave».

**Key Words:** Textbooks, citizenship, activities, participation, groupwork, guidelines.