



## ACTIVIDADES DE PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE CIUDADANÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA (CONOCIMIENTO DEL MEDIO)<sup>1</sup>

M<sup>a</sup> ÁNGELES DE LA CABA COLLADO (\*)  
RAFAEL LÓPEZ ATXURRA (\*)

**RESUMEN.** En esta investigación se analizan las actividades de participación que proponen los libros de texto del conocimiento del medio, con el propósito de delimitar las habilidades que se fomentan con ellas, de cara a favorecer la ciudadanía activa. Para ello se ha elegido una muestra de libros de Educación Primaria en el área del conocimiento del medio (4 editoriales x 6 cursos = 24) publicados en la década del noventa y se ha utilizado una metodología tanto cualitativa, que nos permite describir los tipos de actividades, como cuantitativa, para cuantificar su presencia. Los resultados muestran que hay una tendencia generalizada, en todas las editoriales, a ofrecer menos actividades que requieren competencias activas (tomar decisiones, crear, desarrollar proyectos comunes) en contraposición con otras competencias cognitivas o científicas. Por otra parte, el peso y la continuidad que tienen estas competencias varía notablemente en los diferentes proyectos editoriales.

**ABSTRACT.** In this investigation Knowledge and Understanding of the World text book activities, designed to encourage participation, are analysed. The purpose of the investigation is to delimit the abilities stimulated by the activities, in order to promote effective citizenship. For this purpose a range of Knowledge and Understanding of the World books for Primary education published in the nineties have been chosen (4 publishing houses x 6 year groups = 24). Both a qualitative methodology, which allows us to describe the types of activities, and a quantitative methodology, which allows us to quantify its presence, have been used. The results show that there is a generalised tendency, in all publishing houses, to offer fewer activities that require active competences (making decisions, creating, developing group projects) in contrast to other cognitive and scientific competences. Also the weight and continuity of these competences vary remarkably in the different editorial projects.

---

(\*) Universidad del País Vasco

(1) Este trabajo es parte de una investigación subvencionada por la UPV-EHU (1/UPV 00024.354-H-13892/2001).

## INTRODUCCION

En las últimas décadas han resurgido, con cierta fuerza, las reivindicaciones de educación para la ciudadanía (Audigier, 1999; Cogan y Derricot, 2000; Hicks, 2001; Naval, Print y Veldhuis, 2002). Sin embargo, su definición es problemática porque depende del concepto de democracia que se adopte. Desde una posición minimalista se puede entender como preparación para la responsabilidad y la participación política, mientras que desde una posición más «holista» implica la capacitación y ejercicio de la cultura democrática. La participación se convierte en un reivindicación clave, que supone diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que favorezcan, conocimientos, habilidades y valores para el ejercicio responsable de los derechos y la convivencia.

Las propuestas metodológicas para el desarrollo de la ciudadanía activa cubren, asimismo, un amplio espectro de posibilidades (Kerr, 1999). En un extremo se sitúan aquellos enfoques didácticos más reduccionistas, fundamentalmente orientados a la transmisión de información y generalmente dirigidos a toda la clase, con pocas oportunidades de estimular la interacción. En el otro extremo, las interpretaciones más abiertas pretenden capacitar para la participación, tanto en el contexto escolar como comunitario. Desde esta perspectiva, se enfatiza la importancia de potenciar experiencias de aprendizaje compartidas, ya que es así como se pueden desarrollar las capacidades del ciudadano del siglo XXI: analizar de forma crítica, tomar decisiones, comunicarse, negociar, buscar soluciones creativas, etc. (Durr, Spajic y Ferreira, 2000; Morris y Cogan, 2001; Marco Stiefel, 2002).

Los sistemas educativos, tradicionalmente dedicados a transmitir hechos y conceptos, han ampliado el abanico de

contenidos, estrategias y habilidades, para responder a los retos de ciudadanía que se les plantean a las sociedades complejas de nuestro tiempo. Esto ha supuesto un importante debate sobre los diferentes niveles de complejidad y riqueza de los contenidos de aprendizaje (saber, saber hacer, saber estar), así como de las estrategias metodológicas (MEC, 1990; Coll, 1992; Rajadell, 2000). En este contexto se han revitalizado las propuestas de aprendizaje activo (Schwartz y Pollinshuke, 1995; Lunenberg y Volman, 1999) y aprendizaje cooperativo (Sharan y Cagan, 1985; Kutnick y Rogers, 1994; Emmer y Gerwels, 2002), que nos aportan interesantes reflexiones sobre las condiciones a tener en cuenta a la hora de diseñar y valorar las actividades de participación para favorecer competencias de ciudadanía.

- El aprendizaje, ya sea individual o grupal, se hace relevante en la medida en que se favorecen habilidades de autonomía y autorregulación (Niemi, 2002). Es necesario que las actividades permitan buscar el conocimiento 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.
- El aprendizaje en grupo estimula el desarrollo de habilidades de colaboración cuando se potencia la cooperación (Johnson y Johnson, 1987). En este sentido se subraya que es imprescindible: 1) plantear la tarea con interdependencia positiva entre los miembros del grupo, es decir, de modo 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.

Además, desde estos planteamientos se pone de relieve que la riqueza de las actividades grupales sólo se potencia en la medida que los libros de texto aportan pautas adecuadas. En este sentido, si se quiere que el trabajo en interacción con otras personas sea un contexto rico de aprendizaje (Galton y Williamson, 1992; Reynolds, 1997) es preciso ofrecer pautas sobre «qué hacer», con modelos o guías de preguntas que orienten el sentido de la actividad pero, también, pautas de «cómo hacer» y «cómo actuar» en el trabajo en grupo. Son particularmente destacables las consignas del debate, solicitando contraste de información, intercambios de puntos de vista y consensos (Berkowitz, 1985; Howe y Tormie, 2000).

Finalmente, destacar que el trabajo por proyectos (Ladewski, Krajcik y Harvey, 1994; Krajcik y otros, 1994; Lacueva, 2000) constituye una alternativa con gran trayectoria histórica para favorecer el desarrollo de competencias de ciudadanía (proponer, contrastar, decidir, valorar). Fundamentados en las ideas de autores clásicos (Freire, Freinet, Dewey y Kilpatrick), los proyectos se centran en una temática del currículum y pueden estar relacionados con el conocimiento del medio social, natural o tecnológico. Se utilizan las experiencias, para que las alumnas y los alumnos, mediante un proceso de investigación o trabajo cooperativo sistemático, no reducido a una actividad puntual, puedan dar respuesta a un reto o problema. Los proyectos, cuando están bien planteados, exigen que los miembros del grupo planifiquen, indaguen y elaboren productos o resultados que se presentan o comunican a otros. En este sentido algunos autores diferencian entre los verdaderos proyectos y

otras actividades que no cumplen estas condiciones, por muy estructuradas que estén (Lacueva, 2000: p. 267): los ejercicios del texto, las auditorías ambientales, las experiencias de laboratorio, las observaciones totalmente pautadas, los ejercicios o fichas de trabajo, por muy ingeniosas o elaboradas que sean y los informes.

## OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar las actividades de participación que proponen los libros de texto del conocimiento del medio de Educación Primaria, para delimitar las habilidades que fomentan y la forma en que lo hacen. Más concretamente, cabría especificar los siguientes objetivos:

- Delimitar las actividades de interacción social, describiendo las diferentes tipologías que aparecen en los libros y precisando las habilidades de participación subyacentes.
- Especificar la presencia porcentual, analizando en cada proyecto editorial la frecuencia de cada tipología sobre el conjunto total de actividades, para concretar tendencias.
- Analizar la continuidad que tienen a lo largo de la etapa primaria los diferentes tipos de actividades de participación, delimitando cómo se distribuyen por ciclos educativos.
- Describir las pautas que se ofrecen para ver en qué medida los libros de texto tienen en cuenta las recomendaciones psicopedagógicas.
- Identificar los modelos de ciudadanía potenciados en los proyectos editoriales, teniendo en cuenta qué actividades de participación tienen o no presencia, qué peso específico se les otorga, qué pautas ofrecen y con qué continuidad se distribuyen a lo largo de la etapa.

## METODOLOGIA

Se ha tomado una muestra de 24 libros de texto del conocimiento del medio publicados en la década de los noventa, con posterioridad a la Reforma, constituida por cuatro editoriales (Santillana, Bruño, Elkar y Erein) y los seis cursos de primaria (6 x 4=24). 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, 1995) y con una importante resonancia 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 aquéllas que no estaban claramente formuladas como grupales. Después, con las actividades que pedían de forma explícita algún tipo de interacción se procedió a recoger información, identificando la acción o acciones concretas que se demandan en cada actividad (describir, analizar, comentar, debatir, encuestar, experimentar, crear...). Finalmente, teniendo en cuenta las habilidades subyacentes, se procedió a extraer las categorías de análisis (tabla I), agrupando las actividades en función de sus características comunes. Así pues, para la construcción de las categorías se ha utilizado una metodología inductiva.

TABLA I

*Tipos de actividades grupales que aparecen en los libros de texto*

### **Actividades psicomotrices**

\*Actividades corporales: danzar, jugar con el balón.

\*Actividades manuales y decorativas: hacer (adornos, cuadros, máscaras), recortar.

### **Actividades que requieren habilidades cognitivas**

\*Básicas: responder, recordar, identificar, recoger información, escribir, completar, localizar.

\*Complejas: relacionar, clasificar, analizar, comparar, redactar informes, interpretar.

### **Actividades que enfatizan la comunicación sobre cuestiones sociales**

\*Actividades de comunicación o intercambio básico entre los compañeros del grupo: describir, comentar.

\*Actividades de deliberación: discutir, debatir, valorar, extraer conclusiones, consensuar...

\*Actividades de dramatización: *role-playing*.

### **Actividades orientadas al conocimiento y uso del método científico**

\*Actividades que sólo piden debate o algún tipo de reflexión sobre cuestiones naturales y tecnológicas.

\*Actividades que únicamente piden la manipulación o experimentación: experimentar, construir.

\*Actividades que piden tanto debate o reflexión como manipulación o experimentación:

planificar, experimentar y presentar; plantear hipótesis, experimentar y elaborar conclusiones.

### **Actividades que requieren iniciativa y toma de decisiones**

Elegir (temas, personas), recoger propuestas, decidir (normas), proponer (mejoras).

### **Actividades creativas**

Reciclar, elaborar, inventar (juegos, máquinas...), crear, imaginar.

### **Actividades que requieren tareas múltiples y elaboración de proyectos**

Organizar y realizar fiestas; planificar y realizar salidas; trabajar con los media; hacer exposiciones y murales.

En cuanto al procedimiento de análisis, y 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, una vez codificadas las actividades: 1) cuantificar la presencia y; 2) describir las tipologías encontradas (Taylor y Bogdan, 1986; Ryan y Bernard, 2000).

Desde el punto de vista cuantitativo, primero se ha asignado categoría a cada actividad grupal de participación, en todos los libros de texto, y después se ha cuantificado el número de actividades dentro de cada tipología. De esta manera, se han calculado las frecuencias de aparición de ciertas actividades frente a otras, teniendo en cuenta cada ciclo educativo y la línea de continuidad existente en toda la etapa de Educación Primaria

Para analizar las actividades desde el punto de vista cualitativo se han tenido en cuenta: a) la temática de la actividad y área de conocimiento; b) la escala de interacción y; c) las pautas. Así, se preten-

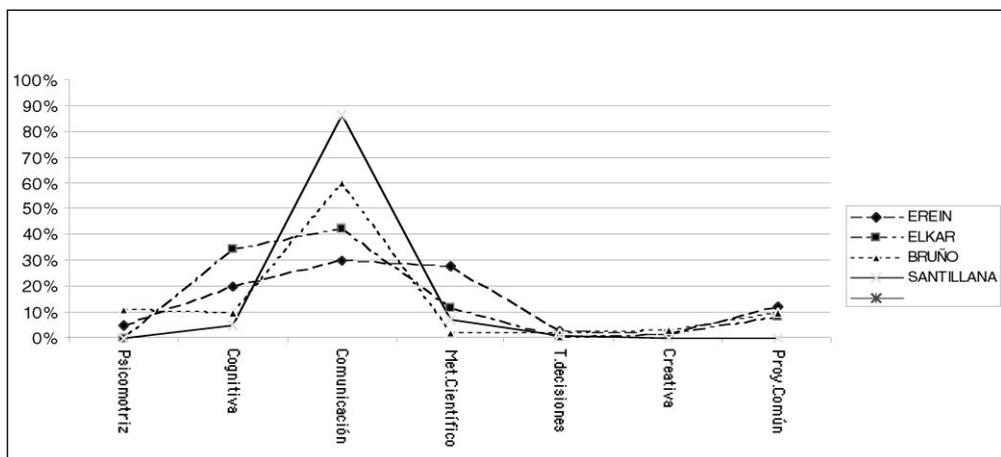
de describir cualitativamente en qué consisten las actividades englobadas dentro de cada categoría y su estructuración interna, haciendo especial hincapié en el análisis de las habilidades subyacentes.

## PERSPECTIVA GENERAL DE LOS RESULTADOS

Tal y como se puede apreciar en el gráfico I, una gran parte de las actividades de participación que plantean los libros de texto se concentran en el eje de actividades que contribuyen al desarrollo de competencias básicas para la participación: competencias cognitivas, competencias de comunicación y uso de la experiencia social.

Por el contrario, se observa, en todas las editoriales, una tendencia generalizada a reducir, al mínimo, las actividades para el fomento de las competencias más activas, orientadas a la participación directa (toma de decisiones, actividades creativas, actividades para el desarrollo de proyectos comunes).

GRÁFICO I  
Porcentaje de presencia de cada tipología sobre el conjunto de actividades de primaria



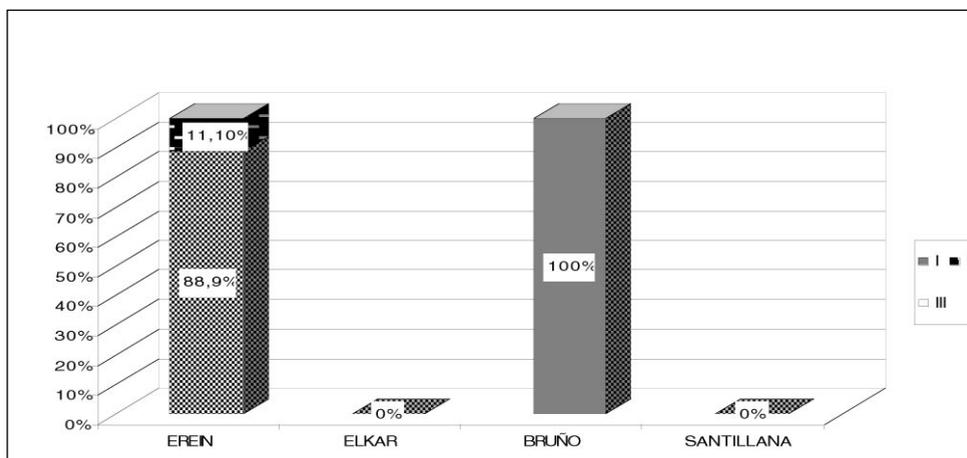
## ACTIVIDADES PSICOMOTRICES

Las actividades psicomotrices se trabajan, fundamentalmente, en el primer ciclo de primaria y aparecen, tal como se aprecia en el gráfico II, tan sólo en dos editoriales (Erein y Bruño).

ción de la tarea es fruto de la participación cooperativa. Más numerosas que las anteriores son las actividades de expresión musical (cantar, recitar, vocalizar), que, junto con los juegos rítmicos (dar palmas, seguir el ritmo), fomentan una cierta cohesión de grupo en actividades lúdicas de aula.

GRÁFICO II

*Presencia de las actividades psicomotrices en cada ciclo (sobre etapa)*



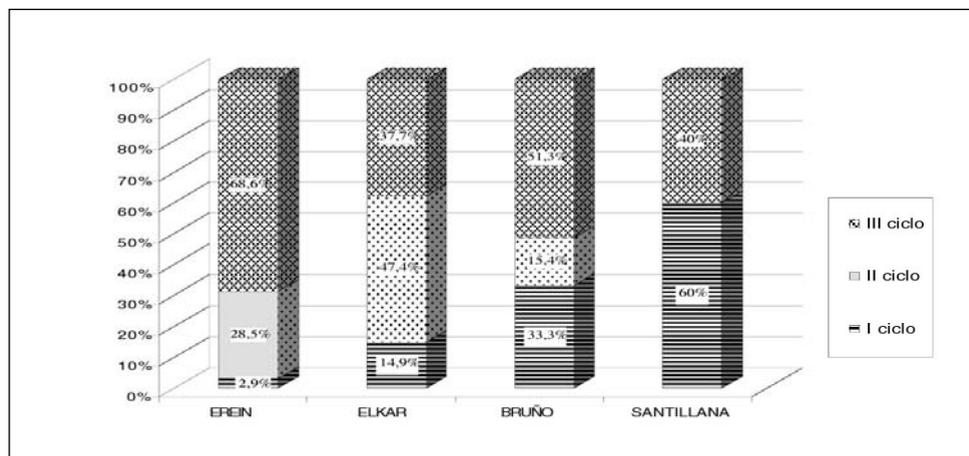
Desde el punto de vista de los objetivos de la ciudadanía activa, nos parece importante destacar el componente cooperativo de algunos juegos que trabajan habilidades psicomotrices. Hemos encontrado dos variedades. Por un lado, están los juegos de expresión corporal y los juegos con balón, que requieren tanto precisión de movimientos como coordinación con los compañeros, presentados como competiciones lúdicas entre grupos. Por otro lado, están las actividades dirigidas al desarrollo de habilidades manuales o decorativas que demandan, por ejemplo, hacer un cuadro o un calendario escolar. En muchos casos, se pide la aportación de los miembros del grupo al servicio de un objetivo común, de modo que la culmina-

## LAS ACTIVIDADES QUE FOMENTAN HABILIDADES COGNITIVAS

Según el tipo de acciones podemos diferenciar entre actividades que fomentan habilidades cognitivas básicas –responder, recordar, localizar, describir, identificar, rellenar fichas, completar, recoger información– y complejas –analizar, clasificar, relacionar, comparar, calcular, redactar informes, resumir.

Su presencia porcentual y continuidad varía notablemente, como se aprecia en el gráfico III. En general, se aprecia un tratamiento continuado de este tipo de actividades a lo largo de la etapa de primaria en todas las editoriales analizadas, aunque con tendencias bien diferenciadas.

GRÁFICO III  
*Presencia de las actividades cognitivas en cada ciclo*



En general, predominan las actividades complejas, si bien cada editorial muestra cierta preferencia por algún tipo concreto, como analizar (Elkar) o redactar informes (Santillana).

Entre los elementos más ricos que hemos encontrado en este tipo de actividades, cabe destacar las consignas de intercambio de puntos de vista (por ejemplo, cuando se les pide que se junten en grupo para analizar, buscando las causas y/o extrayendo conclusiones), aunque lo cierto, es que constituyen más bien la excepción que la regla. Finalmente, apuntar que se trabajan fundamentalmente a escala de pequeño grupo, aunque también hay tareas, como la elaboración de murales, para realizar en el grupo-aula (Erein, Elkar).

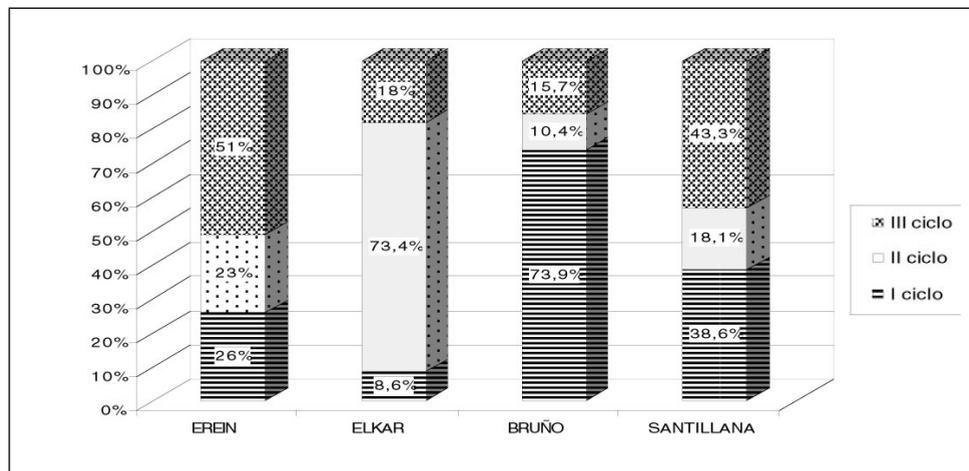
#### ACTIVIDADES QUE PIDEN COMUNICACIÓN SOBRE CUESTIONES SOCIALES

Estas actividades pueden ser clasificadas en tres tipos: actividades de intercambio básico entre compañeros, deliberación y

dramatización. Tomadas globalmente hay que señalar que ocupan el lugar más destacado dentro de las actividades grupales y de interacción, con presencia continuada a lo largo de toda la etapa, si bien su distribución varía: Bruño tiene dos terceras partes en primer ciclo, Elkar un porcentaje similar en el segundo, Erein la mitad en el tercer ciclo y Santillana las reparte de forma relativamente equilibrada entre ciclos.

Las *actividades de comunicación o intercambio básico entre los compañeros del grupo* suponen compartir contenidos culturales, experiencias y vivencias: a) describir (lectura interpretativa); b) comentar (portada, imagen, problema); o c) hablar sobre cuestiones de la vida cotidiana (hábitos, normas, conflictos, alimentos, salud, juegos, casa, escuela, pueblo, problemas sociales (emigración, trabajo) o ambientales, experiencias personales y sentimientos. No es habitual su presencia continuada a lo largo de todos los ciclos de primaria (Santillana), ya que la mayoría de las editoriales tienden a

GRÁFICO IV  
*Presencia de las actividades de comunicación en cada ciclo*



concentrar gran parte en un único ciclo (Bruño, Erein en el primer ciclo y Elkar en el segundo).

El potencial participativo y riqueza del intercambio básico varían en función de lo que se requiere y del tipo de contenido al que se aplica. Así, «comentar» que se identifiquen y describan los elementos reconocibles en una imagen nos sitúa ante una perspectiva muy limitada. Por el contrario, «interpretar» una escena imaginando lo que dicen los personajes o una serie de viñetas con una situación problemática (pataleta de un niño ante la frustración de no conseguir un juguete) plantea opciones más activas, que implican la participación y el intercambio de opiniones. Por otra parte, frente a las tareas relacionadas con contenidos disciplinares meramente descriptivos, las actividades que exigen presentar ante compañeros vivencias, conocimientos y expectativas personales («cosas que me pasan», «juegos que recuerdo», «trabajo de los padres», «qué te gustaría») constituyen un formato teóricamente más adecuado de

cara a la participación. Finalmente, la riqueza de lo que se comenta viene favorecida cuando se ofrecen pautas que implican la participación directa, preguntando para evitar los efectos contaminantes de las pilas. En definitiva, parece que las limitaciones de una consigna que es simple (comentar, describir) se superan, o bien ofreciendo una batería de preguntas destinadas a recoger la visión personal y de los otros, o bien pidiendo una acción complementaria (comentar-valorar, comentar-contrastar opiniones, comentar-comparar y comentar-sacar conclusiones).

Las *actividades de deliberación* solicitan explícitamente el debate sobre cuestiones interpersonales o sociales y se formulan tanto a escala de pequeño grupo como de grupo-aula. En líneas generales, Bruño y Santillana tienden a plantear los debates en el marco del grupo-aula, mientras que Elkar y Erein fomentan los debates en pequeño grupo. Las editoriales tratan, en general, de presentar las actividades de debate en toda la etapa de

primaria, aunque, a pesar de ello, tienden a aparecer con mayor frecuencia en un ciclo: Bruño en el primer ciclo, Elkar en el segundo y Erein en el tercero. La única editorial que no les otorga continuidad es Santillana, que únicamente las trabaja en el último curso.

El tipo de participación que favorece las actividades de debate depende, una vez más, de la consigna, las pautas para el debate y, en este caso, también de la temática. La naturaleza del tema y su modo de presentación es una cuestión relevante, ya que su mayor o menor riqueza posibilita o limita el potencial de debate, máxime cuando la formulación de muchas actividades se reduce a señalar el tema que se ha de debatir, y no pide otra cosa que comentar lo aprendido o conocido desde un único enfoque. Desde una perspectiva claramente más rica, pero minoritaria, se plantean problemas disciplinares (de historia por ejemplo) en torno a puntos de vista divergentes (el esclavismo de los indígenas). La presentación de imágenes en torno a un tema es otro modo a través del cual se interroga sobre la funcionalidad/necesidad de ciertos servicios, o el debate sobre dualidades (causas o consecuencias, ventajas y desventajas), ampliando así las posibilidades de intervención participativa de los alumnos. Una de las fórmulas más empleadas es la presentación de problemas sociales cercanos o globales (racismo en el medio próximo, abandono de animales en verano, desequilibrio ecológico producido por el hombre). En menor medida se utilizan para el debate los dilemas (desarrollo tecnológico/paro) y el planteamiento de situaciones problemáticas en torno a la convivencia (hogar, aula, vecindad), cuestiones que entroncan con la resolución de conflictos. Por último, en algunos casos, el tema de deliberación se centra en torno a hipótesis (¿qué pasaría si...?),

ideas («algunos progresos conllevan otros»), opiniones sociales y creencias ligadas al conocimiento cotidiano.

Por lo que respecta a las pautas, su mayor o menor amplitud, repercute en la calidad y en este sentido cabría reconocer diferentes formatos, en función de su riqueza:

- Limitarse a plantear la consigna de debate junto al tema a tratar.
- Enmarcar el debate en torno a una pregunta o una batería de preguntas, cuya riqueza, radica en su naturaleza y no en el número. De hecho, a veces nos encontramos con una pregunta que plantea una hipótesis o un problema y favorece por tanto las habilidades de autonomía de los participantes, en contraste con aquellas situaciones en que se proporcionan muchas preguntas orientadas a buscar respuestas afirmativas, negativas o puramente descriptivas «¿es tu comarca verde?, ¿se ve abundante vegetación?».
- Solicitar trabajo previo al debate, que puede ser de carácter individual o de pequeño grupo y que tiene como objeto fundamentar el debate en la información. Habitualmente, en este tipo de casos, se dan pautas para recabar información (libros, entrevistas, encuestas) así como para estructurarla (cuadros, tablas).
- Ofrecer materiales organizados con contenidos que reflejan perspectivas divergentes. En estos casos se dan pautas para el análisis de dichos materiales, que sirven como trabajo de documentación previo, así como un guión de debate en el que se pide la toma de perspectiva, el razonamiento en torno a las

decisiones a tomar, la reflexión de las ventajas y desventajas.

- Solicitar una elaboración posterior al debate que complete su significado o dé sentido a la tarea. La actividad va más allá de la mera discusión, pues se pretende que, tras el debate, las alumnas y los alumnos escriban los resultados o elaboren murales donde hagan valoraciones, extraigan conclusiones, consensuen o propongan mejoras.

Los libros de texto no parecen ajenos a la importancia de ofrecer pautas de tarea pero, frente a una existencia bastante alta de las guías-preguntas para estructurar el debate, son claramente minoritarios los otros aspectos citados. Por otra parte, son prácticamente nulas las referencias a las pautas de participación. Tan sólo una editorial (Elkar) lo hace. Así, junto a la recomendación de invitar a un experto se sugieren ocho pautas: 1) identificar las preocupaciones o dudas y preparar las preguntas; 2) organizar quiénes han de formular las preguntas; 3) elegir moderador; 4) respetar los turnos de palabra; 5) hablar de forma individual y sin hacer mucho ruido; 6) respetar las opiniones y escuchar con atención; 7) seguir el hilo del tema sin pasarse a otros; y 8) tomar notas y realizar una ficha de resumen.

Las *actividades de dramatización* ponen énfasis en la comunicación verbal y no verbal a través del *role-playing*, que posibilita al grupo tanto la reproducción y vivencia de experiencias sociales, como la adopción de roles y el uso de la empatía. Bruño plantea estas actividades, sobre todo, en el primer ciclo, mientras que Erein y Elkar lo emplean en el segundo. La temática social es, a menudo, el referente de las actividades de dramatización, introduciendo los roles de trabajadores y empresarios ante un problema laboral

(Elkar IV), o los roles desempeñados en los distintos sectores de producción (Bruño III). El ámbito político-institucional apenas aparece, pero hemos encontrado algún caso muy rico (Erein III), que fomenta la participación mediante el ejercicio de simulación de un pleno municipal, a través de pautas muy estructuradas para el debate y su resolución.

#### ACTIVIDADES DE PARTICIPACIÓN ORIENTADAS AL MÉTODO CIENTÍFICO

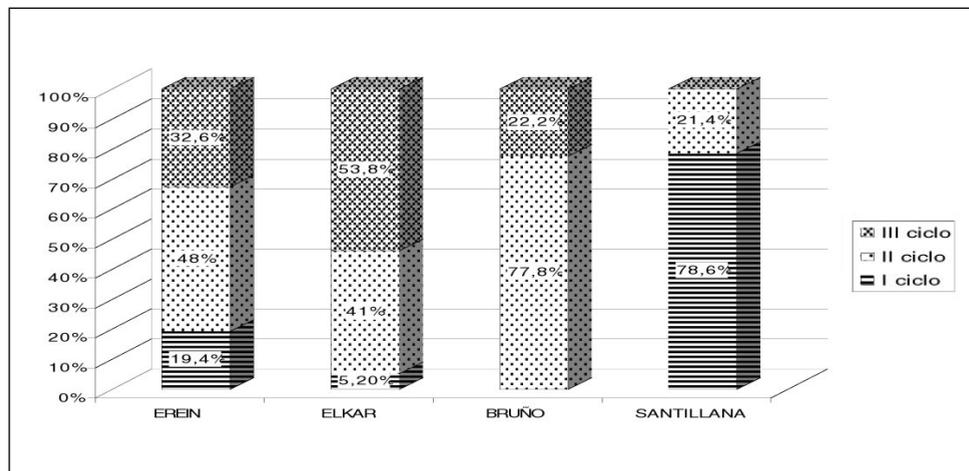
La importancia de las actividades orientadas al método científico a lo largo de la Educación Primaria es bastante desigual, tanto en lo que se refiere a su distribución por ciclos, como en lo que se refiere a su tipología pero, en general, su continuidad es alta.

Cabe observar tantas tendencias como editoriales. Santillana las polariza en el primer ciclo, especialmente en el primer curso, solicitando únicamente «comentar», «debatir» o «plantear hipótesis explicativas» en torno a algunos hechos de la naturaleza (¿por qué hay más vegetación en el oasis que en el desierto?). Bruño coloca gran parte de estas actividades en el segundo ciclo, y dándoles un carácter exclusivamente experimental. Elkar ubica más de la mitad de las actividades científicas en el tercer ciclo y utiliza tanto el debate de hipótesis como la experimentación. Finalmente, Erein las distribuye por todos los ciclos y habitualmente las propone con las tres fases del proceso científico.

Así pues, algunas editoriales tienen en cuenta las consideraciones psicopedagógicas, en cuanto a la necesidad de no reducirlas a pura experimentación (Howe, 2000). Si bien es verdad, que, algunas actividades tan sólo demandan manipulación o experimentación con consignas tales como observar, construir, no es así en la mayoría de los casos. Por

GRÁFICO V

*Presencia de las actividades orientadas al método científico en cada ciclo*



un lado están las actividades que demandan al grupo algún tipo de reflexión o debate en torno a la planificación y el planteamiento de hipótesis –explicar, debatir, contrastar opiniones, extraer conclusiones–. Por otro lado, aquéllas que demandan las tres fases del método científico: plantear hipótesis, experimentar y elaborar conclusiones.

La mayor parte de las actividades científicas se realizan habitualmente en pequeños grupos. En menos casos (Santillana) tienen lugar a nivel de grupo-aula, o en parejas (experimentación con los sentidos). Excepcionalmente, se recurre a la ayuda de una persona adulta en situaciones de riesgo, porque se utiliza el fuego o algún aparato eléctrico (Bruño).

#### LAS ACTIVIDADES QUE REQUIEREN INICIATIVA Y TOMA DE DECISIONES

Este tipo de actividades –recoger propuestas, decidir normas, elegir temas y personas, o proponer reglas y mejoras– poseen un peso insignificante en el con-

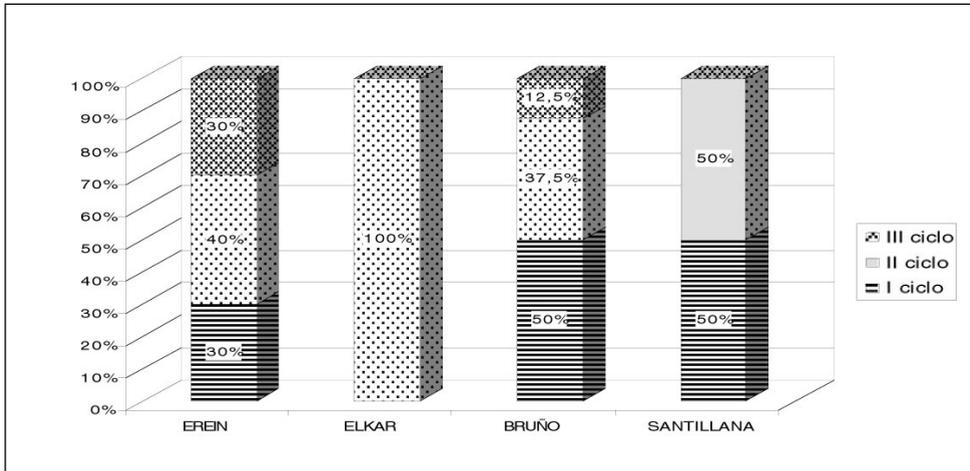
junto de tareas de participación, a pesar de su supuesta importancia. Además, en general, como se observa en el gráfico VI, tienden a reducirse en los ciclos superiores e incluso a desaparecer.

Las editoriales analizadas procuran realizar estas actividades tanto a escala de aula como de pequeños grupo. Por lo que se refiere a la continuidad se observan tres tendencias: 1) presencia continuada en toda la Educación Primaria (Erein con un porcentaje bastante equilibrado en los tres ciclos y Bruño con un porcentaje descendente); 2) presencia anecdótica en los dos primeros ciclos (Santillana); y 3) concentración en el segundo ciclo (Elkar).

En algunas editoriales (Elkar), se vinculan a temáticas medioambientales (basura, contaminación), mientras que en otras (Santillana) se centran en la mejora de la calidad de vida de los grupos humanos (disminuidos). Más elaboradas y secuenciadas son las actividades de las otras dos editoriales (Bruño y Erein). Se observa un esfuerzo por graduar la complejidad a lo largo de la etapa, tanto en la

## GRÁFICO VI

*Presencia de las actividades orientadas a la toma de decisiones en cada ciclo*

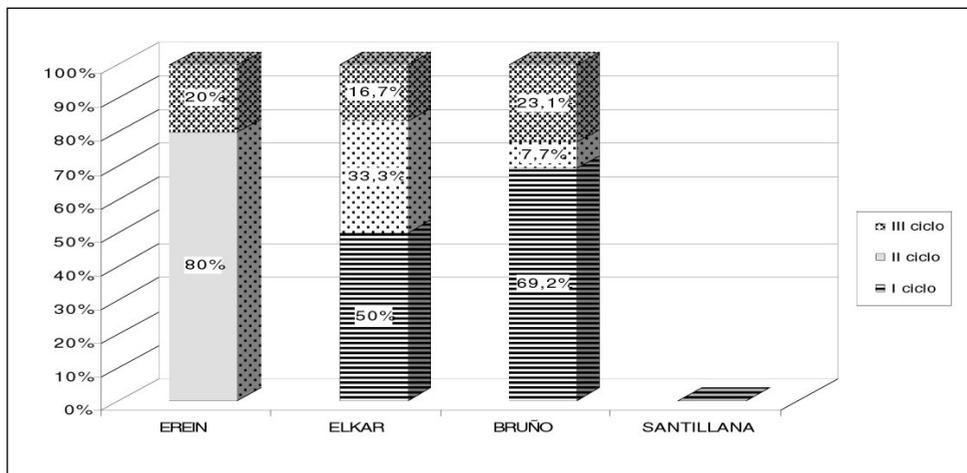


temática como en la estructuración de las pautas, graduando la toma de decisiones, primero, con aspectos vivenciales concretos, y, posteriormente, con cuestiones más generales ligadas a la vida social. Así, en los primeros cursos se comienza por la elección compartida del nombre y del número de componentes del grupo, la elección de una tarde dedicada al juego, el establecimiento de normas de aula. A partir del segundo ciclo aparecen otras cuestiones como la elección de un viaje y las propuestas de mejora (en el hogar, la escuela, la ciudad).

Nos hemos encontrado algunas actividades realmente bien construidas desde el punto de vista de las pautas que se ofrecen para la participación. En el primer ciclo, se pide la identificación de problemas y la elaboración de alternativas. En el segundo ciclo, se plantea decidir entre propuestas divergentes que han de ser elaboradas, defendidas, contrastadas, y, por último, elegidas. Las pautas orientan

el trabajo, en pequeño grupo, tanto para la discusión de las ventajas y desventajas de cada opción como para la elección, mediante votación. Otro tipo de pautas impulsa el debate de grupo en torno a las carencias y el análisis de problemas y necesidades, de modo que la toma de decisiones se hace en base a las expectativas de mejora, en las cuales confluyen gustos, intereses e ideas y creencias de los miembros del grupo. Finalmente, hay que resaltar aquellas actividades que reclaman la redacción escrita de la propuesta decidida y su envío, como petición, a los cargos públicos (Escuela, Ayuntamiento, Gobierno Vasco). De este modo, la toma de decisiones está vinculada a la participación y a la intervención en los asuntos públicos. Frente a este tipo de actividades bien construidas existen otras que únicamente demandan la yuxtaposición de gustos y preferencias, sin considerar otros elementos, tales como los criterios de selección.

GRÁFICO VII  
*Presencia de las actividades creativas en cada ciclo*



#### LAS ACTIVIDADES ORIENTADAS AL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS

Estas actividades están orientadas a la producción, a partir de una serie de elementos previos, de algo nuevo que trasciende lo ya conocido mediante la aplicación de la imaginación y el ingenio, dando una respuesta al problema planteado, con consignas como «inventar», «crear», «imagina» y «reciclar».

Ocupan un lugar claramente minoritario dentro del conjunto y sólo las desarrollan tres editoriales (Bruño, Erein y Elkar). Bruño es la que más importancia les otorga, recogiénolas a lo largo de toda la etapa, aunque concentrándolas más en el primer ciclo. Elkar también las plantea a lo largo de toda la primaria, pero en menor número, y con una aplicación bastante heterogénea de los ámbitos de creatividad. Erein, a su vez, las concentra en los ciclos superiores, más en segundo, con tareas bien pautadas, sobre todo en el ámbito científico-técnico, en donde la creatividad se plantea como fruto de la cooperación.

La creatividad se trabaja en diferentes ámbitos:

- El ámbito del reciclaje de materiales es el que más presencia tiene en todas las editoriales. Así, se les demanda construir objetos nuevos a partir de otros viejos y en desuso (Elkar V), crear figuras (marionetas, animales) a partir de la elaboración de pasta de papel (Erein IV) o inventar nuevos usos para los objetos cotidianos (Bruño V).
- En el escenario vinculado a las necesidades cotidianas (alimentación-Elkar II, ocio-Erein III) se plantean actividades sencillas como elaborar un menú o inventar nuevos juegos.
- La creatividad aplicada a la realidad social se manifiesta a través de propuestas de mejora de las fiestas locales (Elkar III) o mediante la imaginación de lugares ideales (Erein V).
- El ámbito científico-técnico es un espacio para el desarrollo de la

creatividad, mediante la demanda de creación de un juego a través de un circuito eléctrico (Bruño VI) o de un nuevo artilugio que funcione (Erein II, IV) a través de una tarea de grupo bien pautaada que exige pensar, comentar, diseñar, construir, probar, mostrar y explicar a los compañeros.

- El ámbito científico-social es utilizado especialmente por Bruño (I y II). En este caso, la lectura de las huellas y signos que muestran los personajes de una viñeta sirve para crear hipótesis sobre sus características (personalidad, ...) o sobre lo que dicen y hacen.
- El ámbito del lenguaje oral y plástico es usado especialmente por Bruño: creación de historias a partir de una serie de objetos elegidos, reconstruir historias a partir de viñetas o frases, crear una poesía, ...

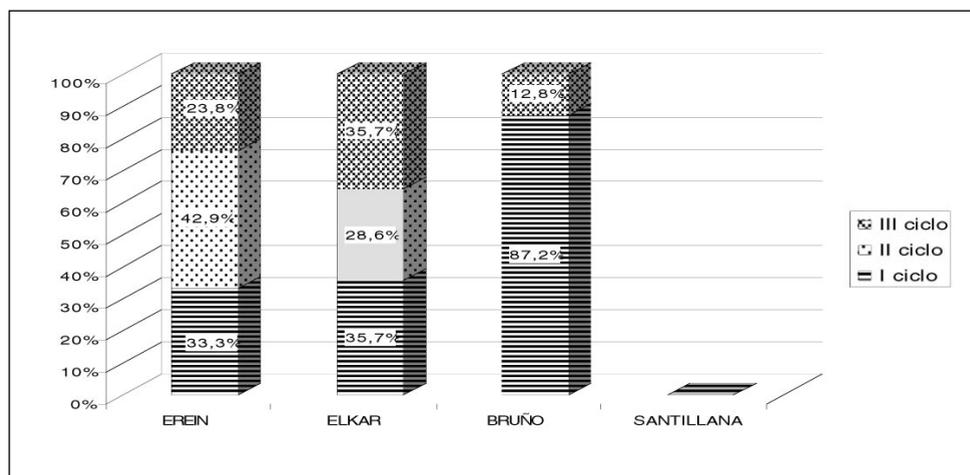
## LAS ACTIVIDADES ORIENTADAS A ELABORAR PROYECTOS COMUNES

Estas actividades, que parten de una pregunta o propuesta, suponen la planificación y la realización de un producto, exigiendo un trabajo de colaboración a través de tareas múltiples y distintos niveles de interacción. En general, tienen una presencia mayor que otras actividades de participación activa, tales como toma de decisiones o actividades creativas, con porcentajes en torno al 10% (ver gráfico I) en tres editoriales, que, además, le dan una cierta continuidad, grande en Elkar y Erein, y menor en Bruño.

- La *fiesta* es un formato utilizado especialmente en el primer ciclo y, en mucha menor medida, en los ciclos superiores. El motivo sobre el que se estructura está relacionado con la organización de un día de juego o la elaboración de una merienda (Elkar II). Este aspecto

GRÁFICO VIII

*Presencia de las actividades orientadas a proyectos comunes en cada ciclo*



lúdico ligado a los intereses vivenciales se manifiesta con mayor continuidad a lo largo de los dos cursos del primer ciclo en otra editorial (Bruño). En otros casos (Erein I y II), la fiesta adquiere un contenido cultural, ligado a la Navidad. En los ciclos superiores aparece la propuesta de fiesta, a través de un festival de cultura popular vasca (Elkar IV y V).

- Las *salidas* constituyen un proyecto muy habitual en los libros de texto, especialmente en los dos últimos ciclos de dos editoriales (Elkar y Erein), que presentan diferentes escenarios. Las salidas al medio natural son empleadas para hacer trabajo de campo, mediante la observación de plantas, árboles (Erein III y V), animales (Erein III y IV) o ecosistemas del parque (Elkar VI). Suelen estar bien pautados, ofreciendo una programación detallada de los objetivos, materiales a emplear, procedimientos de trabajo y actitudes a tener en cuenta. Por el contrario, las salidas al medio económico, que se centran fundamentalmente en el conocimiento del sector primario (visitas a: case-río, central lechera, matadero) o entrevistas (pastor, pescador) carecen de pautas precisas. Su carácter opcional, así como su uso mínimo (Elkar III), limitan el alcance de estos proyectos. Se recurre, en menor medida, a otros escenarios. Así, en el medio urbano, se desarrolla un proyecto de análisis de la basuras, bien pautado, repartiéndose por grupos las zonas, y se ofrece, de forma opcional, la visita a un establecimiento donde tienen lugar procesos de reciclaje (Erein V). Las salidas al medio cultural se centran en la visita a un museo

(Elkar IV) o a una cueva prehistórica (Elkar V) y, en ambos casos, la carencia de pautas limita su riqueza. No ocurre lo mismo con las salidas al medio geográfico. El viaje de fin de curso (Erein IV) que, en este caso, posee un carácter lúdico y académico, es un proyecto bien pautado que pide debatir y resolver problemas, analizar, seleccionar, tomar decisiones, planificar el itinerario, organizar los recursos y la distribución de responsabilidades y elaborar síntesis, mediante un tríptico informativo de carácter publicitario que resume el viaje a la vuelta del mismo.

- El *trabajo con los media* está dirigido a elaborar productos impresos o audiovisuales usando, según los casos, recursos tecnológicos, estrategias organizativas y discursos o formatos propios de los medios de comunicación. Algunas editoriales emplean este tipo de trabajos en el segundo ciclo, para elaborar un programa de radio (Erein III) o hacer publicidad adecuada a cada medio: TV, radio, prensa (Erein IV). En el primer caso, el proyecto se vincula a contenidos académicos (a elegir en el grupo) y se ofrecen pautas sobre los recursos a emplear y la forma de organización, mediante breves consejos sobre el reparto del trabajo, la estructura del programa y los comportamientos. Sin embargo, no hay referencias a las diferentes alternativas de programación o presentación de los contenidos. En el segundo caso, cada grupo de trabajo elige un medio y realiza un tipo de publicidad ajustado sobre un producto ficticio. La actividad no posee más pautas, pero se ubica tras otra actividad de análisis que

ofrece parámetros o indicadores suficientes para estructurar la secuencia publicitaria y realizar un trabajo crítico (¿qué nos venden?, ¿a quién va dirigido?, ¿qué información nos ofrecen acerca del producto?, ¿qué argumentos nos muestran para comprarlo?, ¿son verdaderas las razones presentadas?). Los diferentes formatos que poseen los media se plantean en el proyecto de organizar una sesión de radio o televisión (Elkar IV). En este caso, es necesario repasar el conocimiento sobre los medios reproduciendo la estructura de los programas (encuestas y entrevistas en la calle, mesas redondas, publicidad). Por último, una editorial realiza este tipo de proyectos en los dos cursos del último ciclo en torno a la elaboración de un periódico (Bruño V y VI). En ambos casos se dan pautas, siendo un trabajo clásico de cooperación que exige el reparto de responsabilidades (director, redactores) y tareas (secciones del periódico). También se hace referencia a una tarea más técnica (diseño, rótulos, montaje), encargándose de la misma uno o más grupos. Este proyecto exige, junto con la planificación y decisión, tareas creativas, máxime si se tiene en cuenta que pide tanto noticias verdaderas como inventadas (Bruño V).

- *Representaciones y juegos*, ligados habitualmente a la construcción de objetos o escenarios (máscaras, marionetas, tienda, maqueta...) que sirven como instrumentos y telón de fondo para representar roles, situaciones, reglas y modelos de funcionamiento. Prácticamente todos estos proyectos se ubican en el primer ciclo (Bruño), teniendo

un carácter globalizador. Una de las primeras temáticas trabajadas está relacionada con el conocimiento personal. Así, a través de la construcción y el juego con máscaras se tratan de identificar, representar y expresar diferentes sentimientos (tristeza, alegría, enfado). Los contenidos sociales vertebran el resto de los proyectos a lo largo del primer ciclo. La planificación y organización de una tienda (nombres de los materiales, nombres de los productos, carteles, etiquetas, precios) sirven de punto de partida para desplegar una actividad cotidiana representando «un día de compras». En esta línea temática, a través de la construcción de marionetas, se realiza el juego de la representación de roles de los trabajadores de un supermercado (cajera, personal de seguridad). Por otra parte, los proyectos también abordan temáticas más abstractas relacionadas con la responsabilidad y las normas sociales. Así, en torno a la construcción de la maqueta de un espacio urbano con señales de tráfico, se realiza un juego libre en torno a las normas que afectan a peatones y conductores. Las otras dos editoriales trabajan este tipo de proyectos en los dos últimos ciclos, siempre como actividades finales de la unidad, que sirven para recordar lo aprendido. Erein (IV) plantea un proyecto de elaboración y venta de palomitas en el ámbito escolar, con pautas de producción (tipo de materiales, cantidad, precio por unidad, costes), estudio del mercado (consumidores, cantidad de bolsas necesarias, tamaño y medida, tipo de publicidad), la organización y distribución del tra-

bajo y, por último, la evaluación de resultados. Elkar recoge este tipo de proyectos, en el quinto curso también, como actividad de repaso. Dentro del proyecto de historia (la máquina del tiempo) cada grupo debe representar la época que le ha tocado. No hay pautas precisas excepto la referencia a algunos elementos materiales que deben tener en cuenta los grupos (vestuarios, decoración) así como el diálogo.

- Las *exposiciones y murales* son utilizadas para presentar contenidos históricos. En el primer ciclo la historia personal (0-6 años) (Bruño I). La información recogida, hablando con los padres, sobre la evolución de los cambios corporales, de las formas de vestir y de los hábitos de alimentación, es el punto de partida para conversar acerca de los cambios acaecidos en torno a sus necesidades básicas. Ya en el tercer ciclo, los cambios en los modos de vida se convierten en el objeto de la exposición (Erein V). Las pautas apelan al uso heterogéneo de fuentes, al orden cronológico, y al uso de fichas. La exposición se convierte en un acto público que requiere la invitación a otras aulas. En esta misma línea temática de los cambios históricos se presenta el proyecto de historia de la ciudad (Bruño VI), plasmado en un mural. Cada etapa es asignada a un grupo, que debe usar una variedad de fuentes, precisar la ubicación de los elementos característicos de cada etapa y explicar el estado de conservación de los vestigios. De este modo, el proyecto es un instrumento no sólo de cultivo del rigor académico sino también de toma de conciencia del patrimonio.

## CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES

- Sin duda alguna, no todas las actividades que se orientan al trabajo con otros facilitan igualmente el desarrollo de competencias activas de ciudadanía. Los libros de texto seleccionan un determinado tipo de actividades y escalas dentro del conjunto posible, dándoles mayor o menor presencia, y esa elección configura una opción concreta de ciudadanía. En este sentido, llama la atención el escaso porcentaje de las actividades más facilitadoras, y especialmente la toma de decisiones, la creatividad o los proyectos, así como su progresiva disminución o desaparición en los ciclos superiores.
- Se observa una clara tendencia a tener en cuenta de forma parcial las recomendaciones de la literatura psicopedagógica. Lo paradójico es que si las competencias ciudadanas (Durr, Spajic y Ferreira, 2000; Morris y Cogan, 2001; Marco Stiefel, 2002) se restringen y se focalizan tanto hacia los primeros cursos, e incluso dejan de aparecer en ciertos proyectos editoriales, surgen muchas dudas. ¿Se está preparando realmente un ciudadano consciente y participativo cuando no se plantean algunas competencias básicas o, se reducen a los primeros cursos?
- Las actividades de comunicación sobre cuestiones sociales ocupan un lugar central en todos los proyectos editoriales. Sin embargo, de cara a la formación de competencias de ciudadanía no todas ofrecen las mismas oportunidades de desarrollo. Mientras unas editoriales

sólo dan la consigna de comentar un tema, sin ofrecer más pautas, otras proponen actividades de deliberación que fomentan habilidades más activas (búsqueda de información, contraste de ideas, argumentación, elaboración de propuestas, formulación de consenso), a través de pautas bien precisas acerca de cómo organizar y comportarse en el debate.

- A la vista de los datos analizados parece que, en general, se dan más pautas para favorecer habilidades de autonomía y eficacia en el trabajo grupal (plantear hipótesis, contrastar, debatir-consensuar) en las actividades vinculadas a las temáticas de las Ciencias Físico-naturales que en las actividades de las Ciencias Sociales. Así, mientras que algunas editoriales, en las actividades naturales o tecnológicas, dan modelos y guías, o piden valorar-consensuar después de experimentar, en las actividades más sociales apenas hay modelos, limitándose, mayoritariamente, a dar preguntas y sin solicitar los requisitos mínimos: buscar y contrastar información divergente o consensuar.
- Son muy pocas las actividades enfocadas desde el punto de vista de favorecer el trabajo cooperativo (Johnson y Johnson, 1987). Aparecen en algunas actividades psicomotrices en los primeros cursos, a menudo, además, con un carácter lúdico, y en algunos proyectos. En este sentido, cabe destacar que algunos libros de texto aprovechan la potencialidad de los proyectos, conectando así con el espíritu de la enseñanza activa e impulsando a trabajar en equipo en diferentes tareas que exigen cons-

truir, organizar, planificar y distribuirse las tareas. Ahora bien, también, en este caso se observa que los proyectos de Ciencias Naturales en torno a salidas son más abundantes y tienen más continuidad a lo largo de la etapa.

- Creemos que no sería correcto hablar del tipo de ciudadano que promueven «los libros de texto» en general, puesto que existen marcadas tendencias diferenciadoras. No ofrecen las mismas posibilidades los proyectos editoriales que priorizan las actividades de comunicación, pero se quedan en el intercambio básico de información entre los compañeros del grupo, que aquéllos que ofrecen contenidos para el trabajo de la resolución de conflictos o la participación más directa de los alumnos en la elaboración de proyectos comunes.
- Si bien es cierto que los libros de texto son importantes mediadores, en cuanto que facilitan o limitan las posibilidades de aprendizaje de competencias de ciudadanía, hay que tener en cuenta la existencia de otros factores. En este sentido, el pensamiento y las competencias sociales y profesionales del docente pueden actuar de filtro a la hora de llevar a la práctica dichos textos.
- Finalmente, debemos señalar que el análisis aquí realizado debe contrastarse con otras investigaciones. Para ello, sería necesario ampliar la muestra de editoriales, abrirse a otros contextos geográficos y revisar la puesta en práctica de las actividades en el entorno escolar. De este modo, podríamos: a) conocer las líneas editoriales dominantes en torno a los modelos de actividades; b) realizar investigaciones transna-

cionales para determinar estilos y áreas de influencia; y c) precisar el alcance y el modo de desarrollo de las diferentes propuestas editoriales en la realidad escolar. En suma, creemos que todo ello nos permitiría indagar sobre los modelos de ciudadanía que se proyectan y sobre los que se fundamenta la práctica escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUDIGIER, F.: *L'éducation a la citoyenneté*. París, INRP, 1999.
- BECK, I.; MCKEOWN, G.: «Substantive an Methodological Considerations for Productive Textbooks Analysis» en SHAVER, J. (ed.): *Handbook of Social Studies, Teaching and Learning*. New York, McMillan, 1991, pp. 496-513.
- BERKOWITZ, W.: «The role of discussion in moral development», en BERKOWITZ, W.; OSER, F. (eds.): *Moral education: Theory and application*. New Jersey, LEA, Hillsdale, 1985.
- COGAN, J.; DERRICOT, R.: *Citizenship for the 21<sup>st</sup> Century: an international perspective on education*. London, Kogan Page, 2000.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E.: *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Aula XXI, 1992.
- LA CABA, M. A. de: «El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales», en *Bordon*, 53:1 (2001), pp. 7-20.
- DÜRR, K.; SPAJIC-VRKAS, V.; FERREIRA MARTINS, I.: «Strategies for Learning Democratic Citizenship; Methods and practices», en ECC: *The Europe of cultural cooperation*.  
<http://culture.coe.fr/postsummit/conference/ecit2000-16.3.htm>, 2000.
- EMMER E. T.; GERWELS, M. C.: «Cooperative learning in Elementary classrooms: teaching practices and lesson characteristics», en *The Elementary School Journal*, 103:1 (2002), pp. 75-91.
- GALTON, M.; WILLIAMSON, J.: *Group work in the primary school*. London, Routledge, 1992.
- GIMENO, J.: «Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural», en MÍNGUEZ, J. G. y BEAS M. (eds.): *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada, Proyecto Sur, 1995, pp.75-130.
- HICKS, D.: *Citizenship for the future: a practical classroom guide*. Galdming, World Wide Fund for Nature, U.K., 2001.
- HOWE, Ch.; TOLMIE, A.: «Hypothesis testing in science: group consensus and the acquisition of conceptual and procedural knowledge», en *Learning and instruction*, 10 (2000), pp. 361-391.
- ISASI, X.; ERRIONDO, L.: «Testuliburuak aukeran», en *Jakin*, 93-94 (1996), pp. 133-150.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R.: *Learning together and alone*. New York, Plenum, 1987.
- JOHNSON, A.M.; NOTAH, D. J.: «Service Learning: History, Literature review, and a Pilot Study of Eight Graders», en *The Elementary School Journal*, 99:5 (1999), pp. 453-467.
- KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C.; MARX, R.W.; SOLOWAY, E.: «A collaborative Model for Helping Middle grade Science Teachers Learn Project-based Instruction», en *The Elementary School Journal*, 94:5 (1994), pp. 483-497.
- KERR, D.: «Changing the Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools», en *Oxford Review of Education*, 25:1-2 (1999), pp. 275-290.

- KUTNICK, P; ROGERS, C.: *Groups in school*. London, Cassell, 1994.
- LACUEVA, A.: «Proyectos de investigación en la escuela: científicos, tecnológicos y ciudadanos», en *Revista de Educación*, 323 (2000), pp. 265-288.
- LADIEWSKI, B. G.; KRAJCIK, J. S.; HAERVEY, C. L.: «A Middle Grade Science teacher's emerging understanding of project-based instruction», en *The Elementary School Journal*, 94:5 (1994), pp. 499-516.
- LEBRUN, J.; LENOIR, Y.; LAFOREST, M.; LAROSE, F.; ROY, G. R.; SPALLANZANI, C.; PEARSON, M.: «Past and current trends in the analysis of Textbooks in a Quebec context», en *Curriculum Inquiry*, 32:1 (2002), pp. 51-83.
- LUNENBERG, M. L.; VOLMAN, M.: «Active learning: views and actions of students and teachers in basic education», en *Teaching and teacher education*, 15 (1999), pp. 431-445.
- MARCO STIEFEL, B. (coord.): *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid, Narcea, 2002.
- MEC: *Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- MORRIS, P.; COGAN, J.: «A comparative overview: civic education across six societies», en *International Journal of Educational Research*, 35 (2001), pp. 109-123.
- NAVAL, C.; PRINT, M.; VELDHUIS, R.: «Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform», en *European Journal of Education*, 37:2 (2002), pp. 107-128.
- NIEMI, H.: «Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools», en *Teaching and teacher education*, 18 (2002), pp.763-780.
- RAJADELL, N.: «Estrategias didácticas para el desarrollo de procedimientos», en *Revista Española de Pedagogía*, 217 (2000), pp. 573-592.
- REYNOLDS, M.: *Groupwork in Education and Training*. London, Kogan, 1997.
- RYAN, G. W.; BERNARD, H. R.: «Data management and analysis methods», en DENZIN N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage, 2000 (2nd edition), pp. 769-802.
- SHARAN, S.; KAGAN, S. (eds.): *Learning to co-operate, cooperating to learn*. New York, Plenum, 1985.
- SCHWARTZ, S.; POLLINSHUKE, M.: *Aprendizaje activo*. Madrid, Narcea, 1995.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, 1986.