

Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria) *

por Rafael LÓPEZ ATXURRA
y M.^a Ángeles DE LA CABA COLLADO
Universidad del País Vasco

1. Introducción

Analizar si los libros de texto responden suficientemente a los objetivos educativos viene siendo, desde hace tiempo, una preocupación lógica, que ha dado lugar a una importante línea de reflexión e investigación (Torres, 1989; Apple, 1989, 1991; Davies, 1986; Selander, 1990, 1995; Beck y McKeown, 1991; Venezky, 1992; Escolano, 1992; Goodson, 1995; Gimeno, 1995). Una gran parte de los trabajos de investigación se ha dedicado a analizar los libros de texto desde el punto de vista de los contenidos disciplinares, mientras que el estudio de la socialización y los valores ha sido significativamente menor. Sin embargo, el estudio de los contenidos sociopersonales, que había estado relegado a un segundo plano, ha ido tomando cuerpo en los últimos años con investigaciones sobre interculturalismo, paz y tolerancia (Calvo, 1989; Argibay, Celorio y Celorio, 1991); género (Valbuena, 1993; Garreta y Careaga,

1987; Heras, 1987; Moreno, 1986); identidad, convivencia e integración sociocultural (Mouzoune, 1998; Huber, 1998; Lungo, 1998; Ducret, 1998); autoestima (Martínez, 1987); desarrollo moral (Mayordomo, 1983); valores democráticos (Moore, 1992) y diversidad cultural (Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1998; Navarro, 1997; Sleeter y Grant, 1991; Mesa, 1990).

En cierto modo, la investigación sobre el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales refleja las preocupaciones que se han extendido a partir de la década de los ochenta en muchos países occidentales. Estas preocupaciones, de índole social y educativa, quedan patentes en los encuentros sobre el libro de texto (Arranz, 1997) y, en general, en todos aquellos que tratan aspectos de educación (Actas del IX Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1998), así como en la legislación educativa. De hecho, las últimas reformas

* El trabajo que aquí se presenta es parte de un proyecto de investigación subvencionado por la Universidad del País Vasco titulado «La socialización y el desarrollo de habilidades/valores sociopersonales en los libros de texto del área de Sociales en la Educación Obligatoria (UPV024.354-HA158/98)

europas han hecho esfuerzos por incluir de forma explícita contenidos de socialización y desarrollo sociopersonal, con un cambio de planteamientos que supone un giro en cuanto a la concepción del currículum, sus contenidos y su metodología. Uno de los propósitos centrales de nuestra actual Reforma educativa es, precisamente, «romper la falsa separación entre los aspectos personales y curriculares» (Rivas, 1992) con el fin de responder a los viejos principios de «educación para la vida» y «educación integral», propuestos por la Escuela Nueva.

Esta perspectiva tiene su correspondencia en la evolución de las Ciencias Sociales, que ofrecen nuevos marcos para explicar cómo se adquieren los contenidos culturales que conforman la socialización, es decir «la adquisición de valores, creencias, actitudes, hábitos, habilidades y lenguaje que se transmiten a través de la familia, los grupos de iguales, los medios de comunicación y la escuela» (Delwyn y Tattum, 1992, 4). Se ha evolucionado de una concepción mecanicista, pasiva y temporal de la socialización, basada en una idea restringida de la transmisión unidireccional de la cultura a una concepción más amplia, interactiva y dinámica, que abarca a todo el ciclo vital. Esta concepción de la socialización activa implica el manejo y gestión de las dudas, las interpretaciones, las experiencias de diferentes roles, la valoración de alternativas, las contradicciones entre diferentes grupos, valores y creencias (Berger y Luckman, 1967), planteando nuevos retos a los agentes educativos. Se espera de la escuela que prepare a los alumnos y las alumnas para que participen activamente en su propio proce-

so de socialización mediante el aprendizaje de habilidades y estrategias de desarrollo sociopersonal, capacitándoles, de esta manera, para una adaptación crítica a los nuevos escenarios sociales emergentes.

El repertorio de estrategias y habilidades, que es necesario potenciar para favorecer la socialización activa, viene precisado por la literatura psicopedagógica (Lang, 1988; Pring, 1989; Ryder y Campbell, 1990; Borrego, 1992; Best, 1995). Esta delimita los aspectos de desarrollo sociopersonal a trabajar en la escuela, en base a la reflexión sobre el tipo de persona, es decir las características y cualidades que se pretenden fomentar, y el tipo de sociedad para la que se prepara. Desde el marco de referencia de las necesidades que plantea una sociedad compleja, democrática y multicultural la literatura psicopedagógica propone trabajar los conocimientos, habilidades y valores: a) personales de autococonocimiento, autoestima y autonomía; b) interpersonales, tanto para comprender los grupos sociales de referencia como para relacionarse de forma eficaz mediante la adquisición de destrezas de comunicación, habilidades de trato social y resolución de conflictos; c) de participación en los problemas sociales inmediatos y globales de nuestro tiempo, así como en los que se derivan de los procesos de interacción con el medio natural.

2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo los libros de texto han recogido los contenidos sociopersonales en el currículum del conocimiento del medio del primer ciclo de primaria; es decir, ver hasta qué punto los contenidos explíci-

tos, tal y como están planteados, responden a las intenciones de socializar y educar para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales.

La elección del conocimiento del medio en primaria viene justificada por varias razones. Por un lado, las Ciencias Sociales destacan como una de las áreas curriculares más ricas en posibilidades para introducir este tipo de contenidos. Por otro lado, nos parece que, desde un planteamiento preventivo, los cimientos se construyen en la educación primaria y, en este sentido, creemos que es aquí donde mayor falta hace la investigación. En concreto, ésta se plantea como un primer paso necesario para elaborar propuestas didácticas de adaptación curricular, que incluyan el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales dentro del marco de las disciplinas escolares. Creemos que se ha de partir del análisis de los libros de texto, puesto que constituyen, a nuestro entender, uno de los recursos didácticos más importantes con los que cuenta el profesorado para llevar a cabo su labor educativa en el aula.

Más concretamente nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1. Identificar cuáles son los contenidos relacionados con el desarrollo sociopersonal y la socialización.
2. Precisar qué presencia tienen los contenidos sociales, naturales y tecnológicos en los libros de conocimiento del medio del primer ciclo de primaria.
3. Identificar qué peso específico tiene

lo sociopersonal en las subáreas —social, natural y tecnológica— que componen el conocimiento del medio.

4. Analizar qué presencia tienen los contenidos sociopersonales y de socialización sobre el total de contenidos de los libros de texto.

5. Delimitar qué peso tienen las dimensiones y campos concretos que conforman cada uno de los principales contenidos sociopersonales.

6. Comparar el planteamiento de las editoriales con el propósito de ver si hay diferencias entre ellas.

7. Analizar la secuenciación de contenidos y valores sociopersonales en los dos niveles educativos del primer ciclo, para ver qué línea de continuidad tienen dichos contenidos y campos.

3. Metodología de trabajo

Se ha estudiado la producción en lengua vasca de las editoriales de ámbito autonómico en la década de los noventa para analizar los contenidos relacionados con la socialización y el desarrollo sociopersonal. La muestra está compuesta por seis libros del conocimiento del medio del primer ciclo (Elkar con 106 páginas en primero y 150 en segundo; Erein con 136 en el libro de primero y 145 en el de segundo; Ibaizabal con 256 páginas en el primer nivel y otras 256 en el segundo nivel).

En primer lugar, se han recogido y clasificado todos los contenidos relacionados con la socialización y el desarrollo sociopersonal que aparecen en los libros de

texto, mediante un proceso de *análisis de contenido* (Bernard, 1974; Clemente, 1983; Colas, 1989; López, 1982; Rodríguez, 1983; Rosales, 1986). Este proceso inductivo nos parecía de especial importancia para elaborar categorías que tuvieran una presencia real en los libros de texto sin perder información, ya que no queríamos limitar el primer análisis condicionados por el uso de categorías prefijadas que podían ser restrictivas. Por ello, hemos identificado los contenidos relacionados con habilidades y

valores sociopersonales que aparecen en los libros de texto para ordenarlos y clasificarlos en función de ciertos denominadores comunes. De esta manera, hemos obtenido las categorías de análisis (objetivo 1), que, como se ve en el siguiente cuadro, se agrupan en tres grandes bloques: 1) el ámbito personal, 2) el ámbito de las relaciones interpersonales y 3) el ámbito de la relación del ser humano con el medio natural y los otros seres vivos.

TABLA 1: *Categorías de análisis*

ÁMBITO PERSONAL	ÁMBITO DE RELACIÓN INTERPERSONAL
AUTOCONOCIMIENTO YO FÍSICO: Autoconocimiento físico, de sentidos y sensaciones, identidad de género. YO SOCIAL: Autoconoc. de nombre-edad, actividades cotidianas (escuela, casa, ocio), cambio de actividades con la edad, h. ^a personal, gustos y preferencias. AUTONOMÍA: Hábitos personales, toma de decisiones, metas, conocimiento instrumental, habilidades creativas, habilidades de metacognición	A) CONOCIMIENTO DE GRUPOS DE REFERENCIA — FAMILIA, ESCUELA, AMIGOS, MEDIO PROFESIONAL COMUNIDAD LOCAL, MEDIOS DE COMUNICACIÓN. B) VALORES INTERPERSONALES — RESPONSABILIDAD: doméstica, escolar, entre iguales, cívica-local. — PARTICIPACIÓN — HABILIDADES Y VALORES DE TRATO SOCIAL — DIVERSIDAD
ÁMBITO DE RELACIÓN DEL SER HUMANO CON EL MEDIO NATURAL Y LOS OTROS SERES VIVOS	
RESPONSABILIDAD MEDIOAMBIENTAL: Actitudes cívicas en/hacia el medio natural, actitudes consumeristas RESPONSABILIDAD DE CUIDADO DE ANIMALES y PLANTAS: Hábitos de cuidado	

En segundo lugar, se ha utilizado el análisis cuantitativo de contenido, y más concretamente el denominado «análisis espacial de contenido» (Andolf, 1972; Johnsen, 1996), que consiste en analizar hoja por hoja cada uno de los libros de texto para calcular la cantidad de espacio u hojas dedicadas a cada tema sociopersonal (objetivos 3 al 7). En este segundo proceso hemos llevado a cabo una recopilación y cuanti-

ficación de los contenidos que aparecen por nivel educativo y por editorial, en base a las categorías establecidas. De este modo, hemos podido estimar las frecuencias de aparición de ciertos contenidos sociopersonales frente a otros, así como la línea de continuidad existente a lo largo del ciclo.

4. Resultados

4.1. El peso de las subáreas en los libros del Conocimiento del Medio

El conocimiento del medio en el primer

curso gira fundamentalmente en torno a las subáreas del conocimiento social y natural, ya que estos contenidos son los que ocupan la casi totalidad de las páginas de los libros analizados, como se puede apreciar en la tabla 2.

TABLA 2: *El peso de las subáreas en los libros de texto de Conocimiento del Medio*

	Elkar 1	Erein 1	Ibaizabal 1	Elkar 2	Erein 2	Ibaizabal 2
Social	44,3%	58,3%	48%	32,7%	28,8%	35%
Natural	48,1%	23,5%	33,2%	36%	30,5%	41%
Tecnológico	7,6%	6%	9,2%	30%	30,3%	13,7%
Expresión		12,2%	9,6%	1,3%	10,4%	10,3%

Ciertamente, un denominador común, en el tratamiento que las editoriales hacen del conocimiento del medio en el primer nivel, es la presencia notablemente menor de los contenidos tecnológicos en comparación con los contenidos naturales y sociales. Esta tendencia, siempre por debajo del 10%, aparece en todas las editoriales. Sin embargo, el peso específico de lo social y lo natural varía en cuanto al número de páginas dedicado. Erein es la editorial que más importancia concede a los contenidos sociales; en su caso sobrepasa la mitad de las páginas del libro (58,3%) frente a los contenidos naturales (23,5%). Le sigue Ibaizabal, que dedica casi la mitad de sus páginas al planteamiento de contenidos sociales (48%) y, aproximadamente, un tercio (33,2%) a los contenidos naturales. Frente a este enfoque, predominantemente social, la editorial Elkar le dedica más páginas al conocimiento del medio natural (48,1%) que al conocimiento del medio social (44,3%), aunque, como se aprecia, esta diferencia no es demasiado relevante.

A lo largo del segundo nivel hay un cla-

ro incremento de lo tecnológico, parejo a un descenso de lo social, que es constante en todas las editoriales, aunque con características peculiares en cada una de ellas. La presencia de los diferentes contenidos —sociales, naturales y tecnológicos— se equilibra de forma evidente en Erein, que dedica aproximadamente un tercio a cada una de las subáreas (social: 28,8%, natural: 30,5% y tecnológico: 30,3%). Algo parecido sucede en el caso de Elkar que ofrece un número de páginas similar a lo social (32,7%) y natural (36%) y un número algo menor a lo tecnológico (30%). Sin embargo, no es así en el caso de Ibaizabal que tan sólo tiene un 13,7% de contenido tecnológico frente a un 41% de natural y un 35% de social.

Finalmente, debemos señalar que la ubicación de este primer ciclo, como continuación de la educación infantil, hace que los contenidos expresivos (musical, plástica, psicomotricidad) tengan una cierta presencia, sobre todo en las editoriales Erein e Ibaizabal, cercana al 10%.

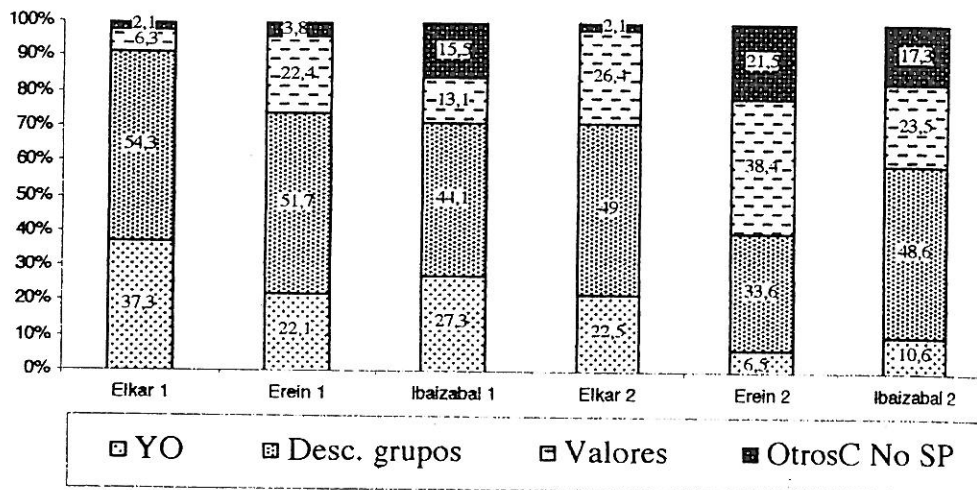
4.2. Los temas sociopersonales en las subáreas del conocimiento del medio

4.2.1. Medio Social

En las tres editoriales analizadas, y por lo que al primer ciclo se refiere, los conte-

nidos sociopersonales (yo, grupos sociales y valores) ocupan la mayor parte de las páginas de esta subárea, como vemos en el gráfico 1, pero su tratamiento es diferente según el nivel y la editorial.

GRÁFICO 1: Los contenidos SP en el conocimiento del Medio Social



En primero, los contenidos relacionados con el conocimiento de grupos (familia, escuela, grupos profesionales, medio local) son los que mayor presencia tienen. Superan la mitad del total de las hojas dedicadas al conocimiento del medio social en Elkar (54'3%) y Erein (51'7%), siendo algo menor en el caso de Ibaizabal (44'1%). A continuación le siguen los contenidos del yo, que están relacionados con el autoconocimiento y los hábitos de autonomía, aunque con un peso desigual en cada editorial. Elkar es la editorial que más espacio le dedica, con más de un tercio de las páginas (37'3%), seguido, con un porcentaje muy inferior, de Ibaizabal (27'3%) y Erein (22'1%). Finalmente, los contenidos explícitos relacionados con el aprendizaje

de habilidades y valores (responsabilidad, habilidades de trato social, participación) son los que menor relevancia tienen (Elkar: 6'3% e Ibaizabal: 13'1%), salvo en el caso de Erein, que le dedica casi un cuarto de las páginas del conocimiento social (22'4%).

En el segundo nivel se mantienen los tres bloques de contenidos citados y la descripción de los grupos sociales sigue teniendo un lugar destacado (Ibaizabal: 48'6%, Elkar: 49% y Erein: 33'6%). Los contenidos relacionados con habilidades y valores interpersonales suben con respecto al primer nivel y superan un tercio de las páginas de Sociales en el caso de Erein (38'4%), más de un cuarto en el caso de Elkar (26'4%) y casi un cuarto en Ibaizabal

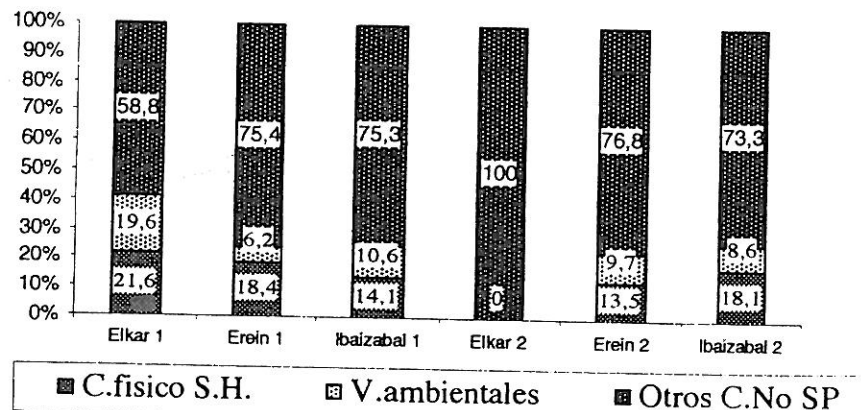
(23'5%). Frente a este incremento los contenidos referidos al yo y los hábitos personales se reducen notablemente con respecto al primer nivel (Elkar: 22'5%, Ibaizabal: 10'6% y Erein: 6'5%).

4.2.2. Medio Natural

El porcentaje de lo sociopersonal en el conocimiento del medio natural es mucho menor que en el conocimiento del medio social, tanto en primero (Elkar: 41'2%, Ibaizabal: 24'7%, Erein: 24'6%) como en segundo (Erein: 23'2%, Ibaizabal: 26'7%). Concretamente, lo sociopersonal se aglutina en torno al autoconocimiento físico y la sensibilidad medioambiental. En el primer nivel, destaca la importancia concedida al conocimiento físico del ser humano, espe-

cialmente en la editorial Elkar (21'6%), siendo su tratamiento menor en Erein (18'4%) e Ibaizabal (14'1%). Por lo que se refiere a valores medioambientales Elkar concede a esta temática mayor importancia (19'6%) que el resto de las editoriales (Ibaizabal: 10'6% y Erein: 6'2%). En el segundo nivel continúan las temáticas vinculadas al ser humano (Erein: 13'5%, Ibaizabal: 18'1%) y la responsabilidad medioambiental (Erein: 9'7%, Ibaizabal: 8'6%), excepto en Elkar donde desaparecen dichos contenidos. El estudio del reino animal pasa a ocupar el lugar más relevante de los conocimientos del medio natural, seguido de paisajes y elementos naturales.

GRÁFICO 2: Los contenidos SP en el Medio Natural



4.2.3. Medio Tecnológico

La presencia de lo sociopersonal en el conocimiento del medio tecnológico es menor en comparación con las otras subáreas analizadas, pero tal apreciación hay que matizarla por niveles y editoriales. En el primer curso su presencia es prácticamen-

te nula. Sin embargo, en el segundo nivel aparecen contenidos que ofrecen opciones para un enfoque sociopersonal, entre los cuales sobresalen los transportes y los medios de comunicación. En el caso de Elkar los medios de comunicación ocupan un 40% del espacio dedicado al conocimiento del

medio tecnológico, a lo cual hay que añadir otros aspectos como el conocimiento de los transportes (22,3%) y el reciclaje de objetos (2,2%). En Erein los contenidos sociopersonales se limitan a un 6,8% (medios de comunicación) y son aún menores en Ibaizabal, que tienen una mínima expresión.

4.3. Análisis de los contenidos sociopersonales

En este apartado abordaremos el análisis de los contenidos sociopersonales en los dos escenarios fundamentales que plantean los libros de texto: 1) los conocimientos, habilidades y valores para desenvolverse en el medio social, que podríamos denominar de «socialización», y 2) los conocimientos, habilidades y valores que fomentan los libros de texto para una relación armoniosa con el medio natural.

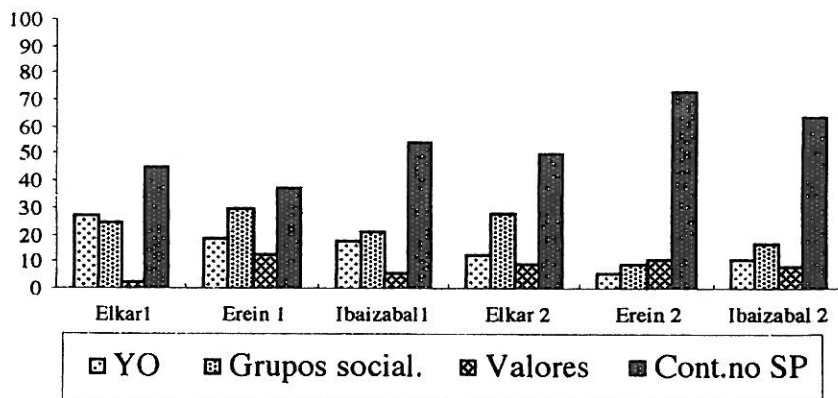
4.3.1. Los contenidos sociopersonales de socialización

El conjunto de contenidos sociopersonales

nales (yo, grupos sociales y valores interpersonales) ocupa más de la mitad del total de páginas del primer nivel en el caso de Erein (62%) y de Elkar (54,7%), mientras que en la editorial Ibaizabal la presencia es ligeramente inferior (45,1%). En el segundo nivel estos contenidos decaen en relación a otros temas más clásicos que adquieren mayor relevancia y cuyo referente se extrae de las ciencias que dotan de contenido disciplinar al conocimiento del medio. Elkar mantiene un equilibrio muy proporcionado entre ambos campos (49,9% para contenidos SP) mientras que, por el contrario, Ibaizabal y Erein rebajan los porcentajes (36,3% y 26,8% respectivamente), dando mayor relevancia curricular a los contenidos no sociopersonales. En el gráfico 3 se puede apreciar qué temáticas generales integran el conjunto de lo sociopersonal y qué peso específico tiene, frente a lo no sociopersonal.

Como tendencia general, la descripción de los grupos sociales de referencia (Erein I: 30,1%, Elkar I: 24,5%, Ibaizabal I: 21,1%,

GRÁFICO 3: Presencia de los contenidos sociopersonales en los libros de texto



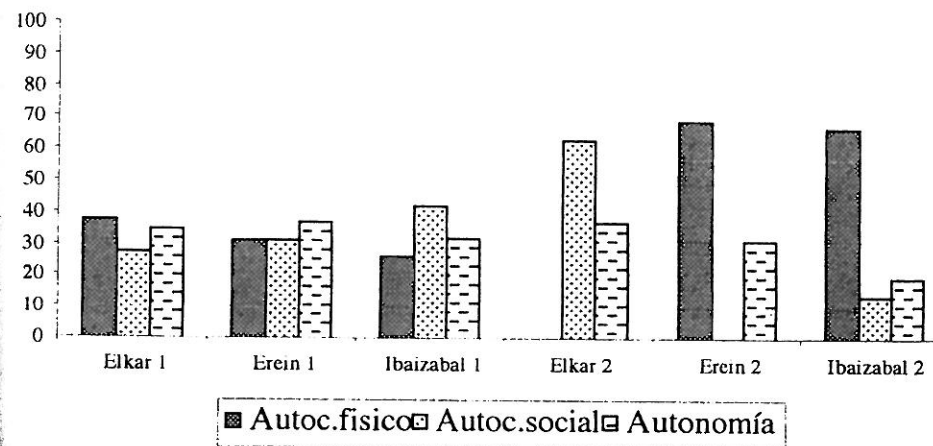
Elkar II: 27,8%, Ibaizabal II: 17%, Erein II: 9,7%) ocupa el papel más destacado sobre el total de contenidos sociopersonales. En segundo lugar están los contenidos relacionados con el yo, que tienen un mayor peso en el primer nivel de todas las editoriales (Elkar: 27,3%; Erein: 18,8%; Ibaizabal: 17,8%) y que se reducen en el segundo nivel (Elkar: 12,7%, Erein: 6% e Ibaizabal: 11,1%). Los contenidos relacionados con valores ocupan el último escalafón en el espacio porcentual. La editorial Erein destaca por el valor que les concede, tanto en el primer nivel (13,1%), como en el segundo (11,1%). Las otras dos editoriales le conceden un menor espacio a este campo, pero el paso de un nivel a otro supone un incremento de la cantidad porcentual dedicada. Así, Elkar pasa del 2,9% del

primer nivel al 9,4% del segundo, mientras que Ibaizabal repunta del 6,2% al 8,2%.

4.3.1.1. El tratamiento del yo

La temática del yo, que presentamos en el gráfico 4, está compuesta por dos grandes bloques de contenidos. Por un lado, el autoconocimiento, que, a su vez, incluye el conocimiento físico (el cuerpo, los sentidos), y el conocimiento del yo social (identidad personal, familiar, gustos, preferencias personales, metas). Por otro lado, la autonomía que hace referencia a hábitos personales de higiene y salud, hábitos horarios, hábitos de cuidado de objetos personales, habilidades de toma de decisiones y habilidades creativas.

GRÁFICO 4: El tratamiento del yo: autoconocimiento y autonomía



El autoconocimiento físico, que constituye el primer eslabón en la construcción de la identidad personal, se limita la mayoría de las veces a una mera descripción anatómica de los diferentes componentes

del cuerpo humano, perdiendo, así, gran parte de su potencial sociopersonal. Porcentualmente se duplica de primero (Erein: 31,4% e Ibaizabal: 26,4%) a segundo (Erein: 69% e Ibaizabal: 66,7%), excep-

to en Elkar, que le da un cierto protagonismo en primero (37,9%) pero no lo contempla en segundo.

El *autoconocimiento social* tiene un tratamiento más rico, desde el punto de vista sociopersonal. El *autoconocimiento de gustos y preferencias* es, sin duda, el aspecto que con mayor frecuencia se repite en todas las editoriales. Elkar elige un campo de gustos y preferencias por nivel. En primero se centra en los gustos personales sobre las diferentes profesiones y en segundo en las preferencias sobre los juegos. Erein trata esta cuestión únicamente en el primer nivel, en torno a las preferencias de ocio. En cambio Ibaizabal trata este tipo de contenidos en los dos niveles, recogiendo una amplia gama de aspectos ligados a la vida cotidiana, tales como juegos y juguetes, programas de TV, regalos de Olentzero, actividades de ocio, animales preferidos, además de otros aspectos generales como profesiones y necesidades locales. La *historia personal*, que nos parece un enfoque particularmente interesante para trabajar el autoconocimiento, tiene un papel menor en todas las editoriales, excepto en el caso de la editorial Elkar, con un porcentaje considerable tanto en el primer como en el segundo nivel. Finalmente, cabe destacar algunos aspectos de autoconocimiento social que tienen un papel más secundario, tales como las metas personales o la recogida de datos vinculados a las vivencias cotidianas del presente (el conocimiento de actividades realizadas en la escuela y en casa o las actividades de ocio, por ejemplo). En general, estos aspectos son tratados por los libros de texto con un planteamiento muy simplista y esquemático, como puede ser rellenar una ficha

con el nombre y la edad. Desde el punto de vista porcentual el autoconocimiento social aparece en los dos niveles, pero tratado de forma muy desigual según las editoriales. Elkar lo trabaja mucho más en segundo (63,2%) que en primero (27,6%). Ibaizabal los aborda sobre todo en el primer nivel (41,8%) y los disminuye considerablemente en el segundo (14%), mientras que Erein sólo lo trata en primero (31,5%).

La *autonomía* se trabaja mediante contenidos que hacen referencia, sobre todo, a hábitos personales y, en mucha menor medida, a toma de decisiones y creatividad. Los *hábitos personales* ocupan una posición central dentro del tratamiento de la autonomía. En Elkar la mayoría de éstos están relacionados con la higiene y la salud e igualmente aparecen en Erein e Ibaizabal, que recogen, además, otro tipo de hábitos. En el caso de Erein se incluyen hábitos horarios y hábitos de seguridad con el manejo de herramientas, y en el caso de Ibaizabal hábitos horarios y hábitos de cuidado de objetos personales. Los contenidos relacionados con la *toma de decisiones*, aunque son un aspecto clave de la autonomía, aparecen de forma escasa y no en todos los casos. Estos contenidos no sólo tienen una frecuencia pequeña sino que muchas veces se limitan a los aspectos más superficiales de la toma de decisiones («qué harás», «qué comprarás») planteándose con poca o ninguna valoración de alternativas o ponderación de criterios y opciones. Aparece en el primer nivel de Erein en torno a las compras de navidad, la preparación de un menú y el ocio de vacaciones. En Ibaizabal tienen unos porcentajes pequeños en los dos niveles, pero de una forma bien elaborada, particularmente en el segundo nivel.

Así, por ejemplo, se propone la elección de juguetes (cuál elegirías) dando unos criterios para ayudar a tomar la decisión (¿es caro?, ¿se rompe fácilmente?, ¿sirve para jugar solo o/y con amigos?, ¿es peligroso?, ¿es divertido?, ¿aprendo algo con él?). Finalmente, destacar que la *dimensión creativa* no aparece sino de forma anecdótica. Ibaizabal le concede tres páginas en el ciclo y Elkar plantea pensar, en grupo, formas de reciclar objetos y juguetes usados. Tomada conjuntamente la autonomía tiene un tratamiento mayor en el primer nivel (Erein I: 37,3%; Ibaizabal I: 31,8%) que en el segundo (Erein II: 31%; Ibaizabal II: 19,3%), excepto en Elkar en donde se invierten los términos (Elkar I: 34,5%; Elkar II: 36,9%).

Los *conocimientos instrumentales*, que capacitan para hacer cosas, saber pensar por uno mismo o saber comunicarse y expresarse, no directamente relacionados con los contenidos del yo — y que, por tanto, no hemos incluido en los porcentajes que aparecen en el gráfico 4— son muy abundantes en todas las editoriales y en los dos niveles. Estos contenidos, que no abordan el yo de forma directa y explícita, contribuyen a la autonomía, en la medida en que capacitan para saber pensar y hacer cosas por uno mismo. Además, estos conocimientos instrumentales aparecen en todas las subáreas de conocimiento del medio. En

sociales figuran experiencias de aprendizaje como hacer cartas de navidad, seleccionar la ropa de monte y playa o hacer comidas y postres (ensalada, flan, yogur, tarta, pan, mazapanes, talo). En el conocimiento natural se presentan experiencias como cuidar y cambiar plantas, plantar semillas e identificar plantas medicinales. Por último, en tecnología aparecen experiencias como hacer un juguete, hacer adornos de navidad, hacer una trampa, puzzles, etc.

4.3.1.2. El tratamiento de lo interpersonal

El tratamiento de lo interpersonal se aborda tanto desde la descripción de grupos sociales de referencia, como desde los valores, es decir, desde la presentación de pautas para regular las relaciones entre personas y grupos sociales.

a) Descripción de grupos sociales.

La mayor o menor relevancia de los contenidos relacionados con la descripción de los grupos sociales de referencia (familia, escuela, comunidad local, grupos profesionales, medios de comunicación, grupos culturales), así como la continuidad o no de los grupos de un nivel a otro varía de una editorial a otra, tal y como se puede apreciar en el gráfico 5 y en el esquema-resumen que le sigue.

GRÁFICO 5: Los grupos sociales de referencia

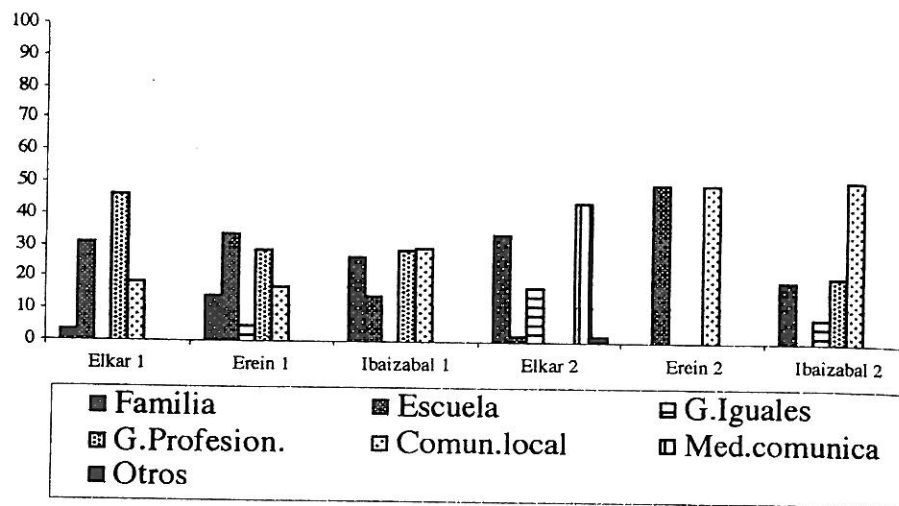


TABLA 3: Entornos de socialización

ELKAR		EREIN		IBAIZABAL	
Primer nivel	Segundo nivel	Primer nivel	Segundo nivel	Primer nivel	Segundo nivel
1. Profesional	1. Medios de comunicación	1. Escolar	1. Escolar	1. Profesional	1. Medio local
2. Escolar	2. Familiar	2. Profesional	2. Medio local	2. Local	2. Profesional
3. Local	3. Amigos-igual	3. Local	3. Med. comunic.	3. Familiar	3. Familiar
4. Familiar	4. Medio local	4. Familiar		4. Escolar	4. Amigos.
	5. Escolar	5. G. Iguales			
	6. Otros grupos.				

Los grupos profesionales abarcan desde las profesiones más cercanas a la escuela hasta aquellas otras que se pueden reconocer en el entorno local, e incluyen ocupaciones laborales vinculadas al sector primario (leñador, pastor, agricultor, ganadero, pescador), al sector secundario (mecánico, zapatero) y, sobre todo, al sector terciario (oficinista, cartero, jardinero, tendero, basurero, policía, actor, médico, fontanero, enfermera, etc.). De todos modos, la presencia de los sectores profesionales es desigual y bascula hacia aquellos que están relacionados con el sector servicios.

En algún caso priman las profesiones del sector primario, que en el caso del caserío se presentan con un cierto ruralismo arcaizante. En el primer nivel, la presencia de contenidos relacionados con los grupos socioprofesionales destaca en Elkar (46,1%) y, en menor medida, en Erein (29,3%) e Ibaizabal (28,7%). En el segundo nivel, este tipo de contenidos únicamente se mantiene en Ibaizabal, e incluso en este caso se reduce el número de páginas dedicadas a los grupos sociales (20,7%).

La descripción de la escuela es aborda-

da bajo los siguientes aspectos temáticos: 1) el espacio físico de la escuela y del aula, 2) los compañeros-iguales, 3) la secuencia de actividades escolares y 4) el ocio o juegos del entorno escolar. En el primer nivel, la presencia de contenidos relacionados con el grupo escolar destaca, sobremanera, en Erein (34,1%), le sigue Elkar (30,8%) y ocupa un espacio menor en Ibaizabal (14,8%). En el segundo nivel, este contenido aumenta notablemente en Erein (50%), ocupa una posición anecdótica en Elkar (2,5%) y desaparece en Ibaizabal.

El medio local destaca como un tema relevante en todas las editoriales, que tiene presencia continuada en los dos niveles y que es contemplado bajo tres perspectivas descriptivas: 1) el espacio local, que se limita a la calle (1er nivel) y en algún caso al contraste entre el pueblo y la ciudad (Ibaizabal); 2) las escenas cotidianas en torno a servicios públicos y privados, que dan cuerpo a la vida comunitaria; 3) los ritos comunitarios, que son formas de expresión social de la identidad comunitaria (Olentzere-Navidad, Carnaval...), que muchas veces se manifiestan mediante canciones populares y que ocupan una parte sustancial del conocimiento de la comunidad local en algunas editoriales (Ibaizabal I y Erein II). En el primer nivel, la presencia de contenidos relacionados con el medio comunitario local es más relevante en Ibaizabal (29,6%) que en Elkar (19,2%) y Erein (17,1%). En el segundo nivel, este contenido adquiere más relevancia en Ibaizabal (51,8%) y Erein (50%), mientras que desaparece en Elkar.

El conocimiento del grupo social fami-

liar se articula sobre cinco contenidos: 1) el conocimiento del espacio doméstico y de la ubicación de la casa; 2) la identificación de los elementos familiares; 3) el conocimiento de la red familiar (familia nuclear y red parental); 4) la historia o secuencia del crecimiento familiar; 5) la descripción de actividades familiares de trabajo y ocio. No todos estos aspectos son tratados por todas las editoriales. La identificación de elementos del núcleo familiar y el conocimiento de la red parental constituyen los contenidos que se repiten en todas las editoriales, siendo Ibaizabal la que mayor número de aspectos trata a lo largo del ciclo. En el primer nivel, el conocimiento del grupo familiar es más relevante en Ibaizabal (26,9%), menor en Erein (14,6%) y anecdótica en Elkar (3,8%) donde se reduce a una pequeña alusión a la profesión de los padres. Por el contrario, en el segundo nivel, el espacio dedicado al grupo familiar se incrementa notablemente en Elkar (34,1%), se reduce en Ibaizabal (19,5%) y desaparece en Erein.

Los medios de comunicación, que sólo aparecen en el segundo nivel (Elkar: 43,9%), son tratados bajo dos aspectos: 1) los medios de comunicación de masas —prensa, televisión, publicidad...— y 2) los medios de comunicación interpersonal, tanto los basados en soporte tecnológico (teléfono, telegrama, fax) como los que se fundamentan en el dominio de códigos y señales.

El grupo de iguales-amigos es el grupo social que menor presencia tiene en los libros de texto y se aborda desde dos perspectivas: 1) el rito de participación en el cumpleaños de los amigos y 2) la identi-

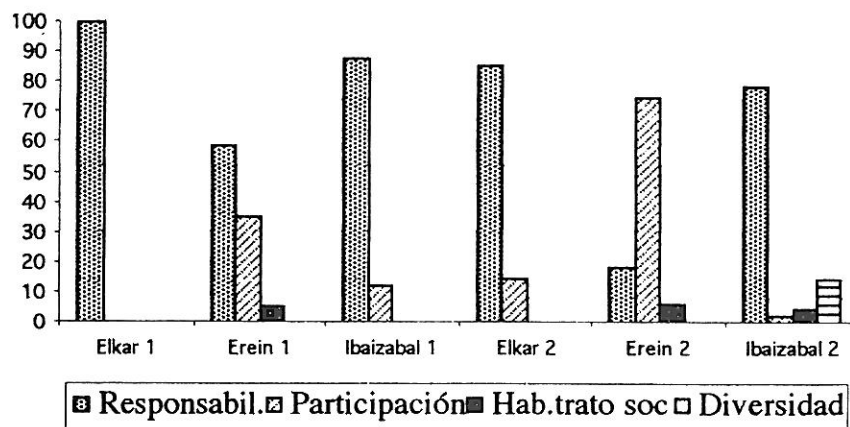
cación de actividades de ocio realizadas con los amigos (juegos tradicionales o deportes). En el primer nivel únicamente Erein trata la cuestión, con una escena de cumpleaños (4,9%). En el segundo nivel, sin embargo, este tema aparece con mayor frecuencia en Elkar (17,1%) e Ibaizabal (8%).

La referencia a otros grupos sociales y culturales minoritarios o distintos es francamente anecdótica. De hecho, este conocimiento multicultural se reduce a una pregunta acerca de las costumbres alimenticias en otras comunidades, realizada en el segundo nivel de Elkar (2,4%).

b) *El tratamiento de los valores interpersonales*

En este apartado incluimos aquellos contenidos sociopersonales de socialización que no se limitan a describir cómo son las relaciones sociales y los grupos sociales, como en el apartado anterior, sino que además valoran cómo tienen que ser esas relaciones, aportando pautas y normas de funcionamiento social. En este sentido, hemos encontrado cuatro tipos de valores.

GRÁFICO 6: Valores interpersonales



Los contenidos relacionados con habilidades y valores de *responsabilidad interpersonal* —que aparecen en los ámbitos doméstico, escolar, local y entre iguales— hacen especial hincapié en el cumplimiento de tareas y normas establecidas en relación con personas, objetos, espacios y tiempos, mientras que la idea de cuidado y preocupación por las personas, que también es propia de la responsabilidad, no aparece en absoluto. El tratamien-

to de los contenidos de responsabilidad se fundamenta en la presentación de modelos de referencia que explicitan lo que está bien y mal. En el conjunto de los valores tratados es el que mayor número de páginas ocupa en general, excepto en Elkar II, que compensa la falta de tratamiento en el segundo nivel con una gran atención en el primero (100% del total dedicado a valores). En Ibaizabal ocupa 3/4 partes del total de páginas dedicadas a valores (87,5%

en primero y 78,6% en segundo) y el porcentaje es bastante menor en Erein (59% en primero y 18,7% en segundo).

En cuanto a los aspectos que se trabajan, la dimensión cívica es la que mayor volumen tiene en los contenidos de responsabilidad. Aparece unida, en su mayor parte, al aprendizaje de normas viales y, en mucha menor medida, a las actitudes cívicas (actitudes y comportamientos en el autobús...). En términos de porcentajes los contenidos relacionados con la responsabilidad escolar y doméstica aparecen en menor grado. Finalmente, hemos de señalar que la responsabilidad entre iguales sólo aparece en Ibaizabal y de forma anecdótica.

La *educación vial* es uno de los ejes al que más importancia se da en la exposición de contenidos relacionados con la responsabilidad, presentando las señales o códigos de circulación, así como los comportamientos viales a seguir en la calle. En primero, dos de las editoriales contemplan este tema con porcentajes considerables (Ibaizabal: 28,1%; Erein: 16,8%), mientras que Elkar no lo trabaja. En segundo, aparecen en todas las editoriales. En el caso de Elkar la ausencia del primer nivel se compensa con un elevado porcentaje de páginas que tratan el tema en el segundo nivel (85,7% de las páginas dedicadas a valores interpersonales). Por el contrario, Erein (12,5%) e Ibaizabal (4,8%) reducen el porcentaje.

Los contenidos de *responsabilidad cívica relacionadas con las actitudes ciudadanas* en el entorno local giran en torno a tres aspectos: 1) el respeto y cuidado de lugares públicos —mobiliario urbano—; 2)

las actitudes cívicas en los medios de transporte; 3) las actitudes de reciclaje de pilas, papel y vidrio. La editorial que más trabaja estos contenidos es Ibaizabal, que en primero le dedica un 31,2% del total de páginas dedicadas a valores y en segundo 59,5%. Le sigue Erein (5,6% en el primero), mientras que Elkar no lo trabaja.

En el ámbito *familiar* se incluyen referencias explícitas a la responsabilidad y la ayuda que facilitan la convivencia (hacer la cama, poner la mesa, recoger, ordenar, limpiar, ayudar en las compras...). En Elkar no aparece en ninguno de los dos niveles. En Erein aparece en el primer nivel (16,8%) y en el caso de Ibaizabal aparece tanto en primero (23,7%) como en segundo (14,3%).

En el ámbito *escolar* los contenidos de responsabilidad hacen referencia a: 1) actitudes relacionadas con el trabajo en el aula —trabajar solo y en grupo, estar bien sentado—; 2) responsabilidad ante el uso de materiales —usar la papelera, no escribir la mesa, apagar las luces—; 3) normas y actitudes de convivencia. Todas las editoriales trabajan estos aspectos en el primer nivel (Elkar: 100%, Erein: 19,7% e Ibaizabal: 2,1%), mientras que en segundo tan sólo Erein continúa incluyéndolos (6,2%).

Los contenidos relacionados con *la participación* aparecen fundamentalmente en Erein, tanto en primero (35,4%) como en segundo (75%), mientras que las otras dos editoriales lo plantean con porcentajes pequeños y tan sólo en el segundo nivel (Elkar: 14,3% e Ibaizabal: 4,8%). La participación cobra cuerpo en los dos niveles de

Erein en la medida en que se aprovechan los ritos comunitarios y su preparación en grupo, con la toma de decisiones que conlleva (decidir el premio). En el segundo nivel, cabe destacar la organización de aula y de grupo, sobre todo en torno al tema del juego. Las otras dos editoriales también utilizan la organización conjunta de un día relevante para fomentar la participación. En el caso de Elkar es la organización de un día de juego en la escuela y en Ibaizabal el día del árbol.

Los contenidos dedicados a *habilidades y valores de trato social* se centran en: 1) las habilidades de relación interpersonal en el aula —escuchar, no burlar...—; 2) las habilidades interpersonales en el juego —respetar las normas, dejar tomar parte a todos, saber perder, no reñir—; 3) las habilidades de trato social en lugares públicos —tiendas, biblioteca...—. En Elkar no se contemplan este tipo de contenidos y en las otras dos editoriales aparecen con un peso desigual en los dos niveles (Erein I: 5,6%, Erein II: 6,3%, Ibaizabal I: 12,5% e Ibaizabal II: 2,4%).

La presencia de *otros valores* es simbólica, como es el caso de la *diversidad* (14'2% en segundo de Ibaizabal), que presenta las diferencias físicas entre razas.

4.3.2. Los contenidos sociopersonales de relación con el medio natural

El contexto de interacción con el medio natural es empleado por los libros de texto para promover dos grandes contenidos actitudinales, mediante la presentación de modelos, consignas y consecuencias de de-

terminados usos y prácticas. El primero de ellos hace referencia a la responsabilidad medioambiental que se concreta en dos aspectos: 1) las actitudes cívicas en/hacia el medio natural —limpieza y cuidado— y 2) las actitudes de consumo responsable —usos y ahorro de agua, cuestiones relacionadas con la contaminación—. El segundo grupo de contenidos de valor trata de la responsabilidad hacia los otros seres vivos del entorno natural, la cual se orienta en las siguientes dos direcciones: 1) los hábitos de cuidado de animales y 2) los hábitos de cuidado de plantas. De todas las maneras, el peso de este conjunto de valores medioambientales en relación al total del número de páginas de los libros de texto analizado es siempre muy reducido (Erein I: 1,5%, Erein II: 3%, Ibaizabal I y II: 3,5%), excepto en Elkar I (9,4%).

5. Reflexión sobre los resultados

1) Los contenidos sociopersonales, vistos en su globalidad, se distribuyen en todas las subáreas del Conocimiento del Medio, aunque las editoriales, en su mayoría, tienden a desarrollarlos, sobre todo, en el primer nivel y en el marco de los contenidos sociales. Sin embargo, la editorial Elkar muestra un alto porcentaje de contenidos sociopersonales en las áreas del conocimiento natural (1.º nivel) y el conocimiento tecnológico (2.º nivel). De este modo queda patente que los contenidos sociopersonales son susceptibles de trabajarse y articularse con los contenidos referidos al medio natural y al medio tecnológico.

2) La descripción del cuerpo humano, que vertebraba una parte sustancial del autoconocimiento, se limita a los aspectos

físicos más visibles. En este sentido, consideramos que un verdadero autoconocimiento, desde una perspectiva de desarrollo sociopersonal, exige ir más allá de la mera enumeración de las partes del cuerpo. Existen otros «aspectos del cuerpo que guardan una especial relación con el yo y su identidad». La apariencia corporal, en la que se incluye las formas de vestir y acicalarse, y el porte que «determina cómo utilizan su apariencia los individuos... (en) sus actividades diarias» (Giddens, 1995, 128) constituyen otros apartados susceptibles de incorporarse dentro de este campo del autoconocimiento, máxime teniendo en cuenta la implicación social y personal de esta temática.

El *autoconocimiento social* —que abarca cuestiones como la historia personal, el establecimiento de metas, la toma de conciencia de las actividades cotidianas realizadas, y, sobre todo, los gustos y preferencias— se ve reducido por el bajo nivel de la demanda de la tarea. Esta, casi siempre, se reduce a la simple enumeración de los gustos, sin considerar el fundamento o criterios en los que se sustentan los gustos o la manifestación de las sensaciones o vivencias.

3) La autonomía se contempla, sobre todo, desde la presentación de hábitos de higiene o salud y hábitos horarios a lo largo del transcurso del día, casi siempre en escenarios domésticos. Sin embargo, las imágenes y los breves textos que muestran dichos hábitos tienen, en la mayoría de los casos, carácter de mera consigna que restringe el potencial educativo de los mismos. Por el contrario, el potencial de autonomía es desarrollado de forma más

efectiva en los textos analizados mediante la aplicación de conocimientos instrumentales y el despliegue de habilidades heterogéneas: saber hacer cosas-instrumentos, saber cocinar, saber cuidar plantas, saber seleccionar ropa, saber realizar experimentos, saber pensar.

4) El tratamiento de lo interpersonal es, en su mayor parte, meramente descriptivo. Curiosamente, el entorno más inmediato y conocido de la *socialización primaria*, formado por los grupos primarios, como la familia y el grupo de amigos, tiene una presencia menor en los dos niveles, en comparación con el peso que tienen otros entornos de socialización. Por el contrario, la presencia de los grupos profesionales es, paradójicamente, más significativa, sobre todo en el primer nivel. En lo que se refiere a los contenidos referidos a la comunidad local, cabe destacar que las experiencias de aprendizaje no se reducen a la presentación visual de diferentes aspectos de la vida comunitaria, sino que también se describen los ritos comunitarios, que impulsan en muchos casos métodos de representación y participación. Así, las actividades preparatorias de las fiestas del Olentzero-Navidad y del Carnaval, más allá de los aprendizajes instrumentales inmediatos, son motivo de vivencias sociales teñidas de una fuerte carga emocional. Por último, la *socialización secundaria*, llevada a cabo por instituciones o agentes impersonales, tiene una presencia temática bastante notable. En concreto, hay que subrayar la existencia de cierta tendencia a la mera identificación de los medios de comunicación en tanto que objeto tecnológico, dejándose de lado los usos sociales que tienen lugar en torno a dichos medios. En

algún caso, éstos figuran desde el punto de vista de la presentación de los gustos y preferencias personales acerca de los programas de televisión, pero el potencial didáctico queda reducido, al limitarse a la simple enumeración de programas. Finalmente, destacar que el tratamiento de lo interpersonal se reduce a la identificación o descripción de los elementos que configuran los grupos sociales primarios o secundarios, dejándose de lado la esfera de lo interpersonal íntimo, y en consecuencia todos aquellos aspectos más relacionales, convivenciales y conflictivos que requieren la expresión de sentimientos y el manejo de los mismos.

5) Los contenidos sociopersonales explícitos relacionados con los valores son significativamente menores que los otros contenidos y se agrupan en cuatro tipos, cuyo orden de relevancia, en base a la presencia que tienen, es el siguiente: responsabilidad, participación, habilidades de trato social y diversidad. Ahora bien, las editoriales no trabajan en su totalidad este conjunto de valores, sino que se centran en algunos de ellos, siendo lo excepcional que se ocupen de los cuatro. El tratamiento de los valores mediante la presentación de modelos que aportan pautas y normas de funcionamiento social respecto a personas, objetos y espacios se ve complementado, asimismo, por otros contenidos sociopersonales de relación con el medio natural. Estos hacen hincapié en la responsabilidad hacia el medio natural y hacia otros seres vivos, siendo paradójico el olvido de valores y conductas prosociales que subrayan el cuidado y ayuda de personas.

6) Entre los problemas que hemos de-

tectado en nuestro análisis podemos destacar los siguientes: a) el tratamiento epitémico de muchos temas, que quedan en un mero esbozo; b) la falta de continuidad en la secuenciación de contenidos sociopersonales y c) la sustitución de contenidos sociopersonales por otros de rai-gambre más clásica, a medida que se pasa al segundo nivel de primaria. Esto nos muestra la falta de articulación de los contenidos disciplinares tradicionales con los contenidos sociopersonales que, en principio, pueden abordarse desde la relectura o enfoque sociopersonal de los contenidos sociales, naturales o tecnológicos.

7) Por último, hemos de precisar que el mayor número de páginas dedicadas a contenidos sociopersonales muestra, de alguna manera, cierta sensibilidad hacia este tema, pero esto no es necesariamente un dato indicativo de calidad en su tratamiento. De ahí que podamos concluir que, frente al mayor o menor número de páginas dedicadas, la riqueza de cuestiones planteadas en cada categoría y el potencial didáctico de la tarea constituyen los factores claves que nos indican la calidad en el tratamiento de lo sociopersonal en los libros de texto.

Dirección de los autores: M.^a 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 Sebastian. Rafael López Atxurra. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela de Magisterio. Ramón y Cajal 72. 48014 Bilbao.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14.VI.2000.

Bibliografía

- AA. VV. (1998) *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Lleida, Universitat de Lleida).
- ANDOLF, G. (1972) *Historia en las escuelas de secundaria superior. Enseñanza y libros de texto, 1820-1965* (Upsala).
- APPLE, M.W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación* (Barcelona, M.E.C.-Paidós).
- APPLE, M.W. y SMITH, Ch. (1991) *The politics of the textbooks* (London, Routledge).
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J.J. (1991) *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales* (Bilbao, Servicio Editorial de la UPV).
- ARRANZ, L. (Coordinador) (1997) *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del V congreso*, 2 vol. (Madrid, Universidad Complutense de Madrid).
- BECK, I. L. y MCKEOWN, M.G. (1991) Substantive and Methodological Considerations for Productive textbook analysis, pp.496-512, en SHAVER, J.P. (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning* (New York, National Council for the Social Studies).
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1991) *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires, Amorrortu).
- BERMAN, S. y LA FARGE, P. (1993) *Promising Practices in Teaching Social Responsibility* (New York, State University of New York Press).
- BERNARD, J. (1974) *Guía para la valoración de los textos escolares* (Barcelona, Teide).
- BEST, R.; LANG, P.; LODGE, C. y WATKINS, C. (1995) *Pastoral care and personal and social education* (London, Casell).
- BORREGO, C. (1992) *Curriculum y desarrollo sociopersonal* (Sevilla, Alfar).
- CLEMENTE LINUESA, M. (1983) Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis, *Enseñanza*, 1, pp.159-174.
- CALVO, T. (1989) *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares* (Madrid, Editorial Popular).
- COLAS, M. P. (1989) El libro de texto en las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa, *Enseñanza*, 7, pp.41-49.
- DAVIES, F. (1986) The function of the textbook in Sciences and the Humanities, en GILLHAM, B. (ed.) *The language of school subjects* (London).
- DELWYN y TATTUM, E. (1992) *Social education and personal development* (London, David Fulton Publishers).
- DUCRET, B. (1998) La historia y la geografía al servicio de la convivencia en Sudáfrica, *Perspectivas*, XXXVIII:2, pp.281-292.
- ESCOLANO, A. (1992) El libro escolar y la memoria histórica de la educación, pp.77-90, en *El libro y la escuela. Libro conmemorativo de la exposición* (Madrid, ANELE).
- GARRETA, N. y CAREAGA, P. (1987) *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB* (Madrid, Ministerio de Cultura - Instituto de la Mujer).
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (Barcelona, Península).
- GIMENO, J. (1995) Materiales y textos: Contradicciones de la democracia cultural, pp.75-130, en MINGUEZ, J. G. y BEAS, M. (Eds.) *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (Granada, Proyecto Sur de Ediciones).
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998) *Libros de texto y diversidad cultural* (Madrid, Talasa Ediciones).
- GOODSON, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (Barcelona, Pomares-Corredor).
- HERAS I TRIAS, P. (1987) El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña, pp.43-50, en *La investigación en España sobre Mujer y Educación. Serie Debate*, 2 (Madrid, Ministerio de Cultura- Instituto de la Mujer).
- HUBER, B. (1998) La enseñanza de la geografía en la escuela primaria: Un medio de integración social. El caso del cantón de Ginebra, *Perspectivas*, XXXVIII:2, pp. 269-280.

- JOHNSEN, E.B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares* (Pomares-Corredor, Barcelona).
- LANG, P. (Ed.) (1988) *Thinking about personal and social education in the primary school* (Oxford, Basil Blackwell).
- LOPEZ, N. (1982) *Cómo valorar libros escolares* (Madrid, Cincel).
- LUNGO, M. (1998) La identidad centroamericana en la enseñanza de la historia y la geografía, *Perspectivas*, XXXVIII:2, pp.253-268
- MARTÍNEZ, S (1987) *El currículum explícito y el currículum oculto en los libros de texto* (Madrid, Librería pedagógica).
- MAYORDOMO, A. (1983) Bases para el estudio de la formación moral y de la civilidad a través de los textos escolares en la primera mitad del siglo XIX, *Historia de la Educación*, 2, pp. 55-66.
- MESA PEINADO, M. (1990) *Tercer mundo y racismo en los libros de texto* (Madrid, Cruz Roja Española).
- MORENO, A. (1986) *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica* (Barcelona, La Sal. Ed. de les Dones).
- MOUZOUNE, N. (1998) Las representaciones socioespaciales de los libaneses y los salvadoreños, *Perspectivas*, XXXVIII,2, pp.237-252
- NAVARRO, J.M^a (Ed.) (1997) *El islam en las aulas. Contenidos, silencios, enseñanza*, (Barcelona, Icaria).
- PRING, R. (1989) Implications of the changing values and ethical standards of society, pp. 3-50, en THACKER, V.J. (Ed.) *Personal social and moral education* (Oxford, NFER-NELSON).
- RIVAS, I. y CANDO, X.R. (1992) Hacia una relación innovadora entre educación y desarrollo social, *Innovación educativa*, 1, pp.17-23
- RODRIGUEZ J.L (1983): Evaluación de textos escolares, *Revista de Investigación Educativa*, 1 (2), pp. 259-279
- ROSALES, C. (1986) *Orientaciones para la evaluación de textos escolares* (La Coruña, Coordinadas).
- RYDER, J. y CAMPBELL, L. (1990) *Balancing acts in personal social and health education: A practical guide for teachers* (London, Routledge).
- SELANDER, S. (1990) Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa, *Revista de Educación*, 293, pp.345-354.
- SELANDER, S. (1995) Análisis del texto pedagógico, pp.131-161, en MINGUEZ, J. G. y BEAS, M. (Eds.) *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (Granada, Proyecto Sur de Ediciones).
- SLEETER, Ch. y GRANT, C. (1991) Race, class, gender and disability in current textbook, pp. 78-110, en APPLE, M. y CHRISTIAN-SMITH, L. (Eds.) *The politics of the textbook* (Londres-Nueva York, Routledge).
- TORRES, J. (1989) Libros de texto y control del currículum, *Cuadernos de pedagogía*, 168, pp. 43-47.
- VALBUENA, M. (1993) Las imágenes de los primeros textos del niño: lo masculino y lo femenino, pp. 67-76, en *Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria* (Valladolid, Secretariado de Publicaciones. Universidad de Valladolid).
- VENEZKY, R.L. (1992) Textbook in school and society, en JAKSON, P.E. (Ed.) *Handbook of research on curriculum* (New York, MacMillan Publishing Company).

Summary:

Personal and social contents in the textbooks of social, environmental and technological knowledge (Primary school: 1st and 2nd grades)

This article deals with the study of personal and social education in the textbooks related with the knowing of the social context, the environment and the technology in the primary school. The contents of eighteen textbooks have been analyzed and ordenated in three main groups: 1) the self (self-consciousness and autonomy) 2) the self and social context (knowledge of social groups —family, school, friends, professional groups, local community, the media—, and interpersonal

values —responsibility, participation, social skills and diversity—), 3) human being and environment. These contents have been used as categories of analysis in order to know the frequency of use in the textbooks. The results show that the presence of contents related with personal and social education in the textbooks is quite desigual. The description of social groups is very high in comparison with the low presence of personal and interpersonal values.

KEY WORDS: Textbooks, socialization, personal-social skills, personal-social values, primary school.