

LA FORMACIÓN SOCIOPERSONAL DEL CIUDADANO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO (Segundo ciclo de primaria)¹

RAFAEL LÓPEZ ATXURRA y MARIÁNGELES DE LA CABA
Universidad del País Vasco

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo han recogido los libros de texto del Conocimiento del Medio del Segundo Ciclo de Primaria los ideales de formación sociopersonal planteados por la última reforma educativa (1990). Se ha tomado una muestra de ocho libros de texto (cuatro editoriales) con presencia en el ámbito autonómico vasco y se ha analizado cuánta importancia, en términos de frecuencia, conceden a los contenidos sociopersonales, tales como autoconocimiento, autonomía, conocimiento de grupos sociales o valores interpersonales. Por otro lado, se ha analizado, desde el punto de vista cualitativo, la estructura de conocimiento de cada contenido sociopersonal, así como los enfoques educativos. Los resultados muestran que se tiende a dedicar más páginas a los contenidos relacionados con los grupos sociales que a los relacionados con el yo o los valores. En el ámbito del yo es la autonomía, a través de la descripción de hábitos, el aspecto más relevante. En el ámbito del conocimiento social las prioridades se centran, por lo general, en la identidad familiar, local y comunitaria vasca. Por último, es de destacar la débil presencia de los valores, acentuada, en el caso de algunas editoriales, por la heterogeneidad de valores que concurren en un número de páginas limitado y por el carácter marginal que ocupan en el seno de la unidad didáctica.

Palabras clave: Educación sociopersonal, Ciudadanía, Libros de texto, Educación primaria, Valores, Conocimiento social, Reforma educativa.

Introducción: el papel de la escuela ante los nuevos retos sociales

En la actualidad nadie parece dudar que la escuela debe educar para afrontar las dificultades de los nuevos contextos sociales, proporcionando conocimientos, habilidades y valores de competencia personal, social y moral. Sin embargo, la respuesta a este reto depende de la reflexión sobre el tipo de persona y sociedad que se desea potenciar.

La literatura psicopedagógica especializada, así como los documentos oficiales de las reformas educativas, llevadas a cabo en las sociedades occidentales durante las dos últimas décadas, se han centrado

en la definición de este tipo de cuestiones, otorgándoles una gran importancia. Básicamente se plantea que, aunque importante, el aprendizaje académico es insuficiente para preparar de cara a los roles adultos y la participación en una sociedad compleja, democrática y multicultural. Se subraya, asimismo, la importancia de orientar el currículum hacia objetivos de educación para el ejercicio de la ciudadanía (Osler, 1994; Audigier, 1999). Esto significa que las y los estudiantes deben ser capaces de conocerse, regular sus conductas (hábitos de autonomía), conocer los grupos en que se desenvuelven, y desplegar habilidades sociales y valores (Best, 1995; Lang, 1998). En definitiva, ser buen ciudadano en sociedades democráticas requiere conocerse, autorregularse, ser responsa-

ble, actuar de forma tolerante hacia la diversidad y tener capacidad de resolución de conflictos y de participación, tanto en torno a los problemas sociales inmediatos y globales de nuestro tiempo, como en los que se derivan de los procesos de interacción con el medio natural (Ryder y Campbell, 1990; Lickona, 1992; Kaplan, 1997; Levin, 1998).

Esta nueva demanda implica una reorganización del currículum tradicional (Lang, 1988; Berman, 1993; Dolby, 1997), que apenas se ha llevado a cabo, puesto que la mayoría de los esfuerzos de educación personal, social y moral se han centrado en el desarrollo de programas cortos y medios realizados en tutorías. En cualquier caso, el objetivo de una formación sociopersonal del ciudadano implica, asimismo, cambios en la estructura de las relaciones y de la convivencia en la escuela, para que el paracurrículum sea coherente con los planteamientos de ciudadanía democrática (Dewey, 1978; Rosales, 1995; McGuiness, 1998).

La investigación sobre los aspectos sociopersonales en el currículum escolar es, todavía, relativamente escasa (Sleeter y Grant, 1991; Fouts y Chan, 1995; Firer, 1998; Volman y Geert, 2000; Kaomea, 2000). Lo que sí existe es una importante línea de investigación que se ha dedicado a analizar si los libros de texto responden suficientemente a los objetivos educativos. En este sentido, son muchas las aportaciones que nos facilitan un marco teórico y metodológico bien construido, en el cual situar el análisis de los libros de texto (Clemente Linuesa, 1983; Rosales, 1986; Beck y Mckeown, 1991; Venezky, 1992).

Objetivos y metodología

Esta investigación tiene como objetivo general analizar si las pretensiones de educación para la ciudadanía democrática planteadas por la última reforma educativa han sido tenidas en cuenta por las editoriales. Más concretamente nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1. Identificar cuáles son los contenidos relacionados con el desarrollo sociopersonal y la socialización, planteados para el despliegue de una ciudadanía democrática
2. Analizar qué presencia global tienen los contenidos para la formación del «yo», el desarrollo social y los valores sobre el total de contenidos de los libros de texto.
3. Delimitar qué frecuencia específica tienen las dimensiones y campos concretos, que conforman cada uno de los principales contenidos sociopersonales.
4. Analizar la estructura de conocimiento que ofrecen los libros de texto en relación con el desarrollo sociopersonal y la ciudadanía democrática.
5. Analizar la secuenciación de contenidos y valores sociopersonales, para ver qué línea de continuidad tienen dichos campos en el segundo ciclo de primaria.

Con el propósito de responder a los objetivos planteados se eligió una muestra de ocho libros de texto de Conocimiento del Medio para el segundo ciclo de primaria (3.º y 4.º) de cuatro editoriales con presencia en

TABLA 1. Muestra de libros de texto de Conocimiento del Medio (2º. ciclo de primaria).

EDITORIALES ESPAÑOLAS CON PRESENCIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA				
Nivel	Editoriales que distribuyen en toda España		Editoriales que distribuyen en la C.A.V.	
	Santillana	Bruño	Elkar	Erein
III	172 págs	174 págs.	155 págs.	161 págs.
IV	172 págs.	178 págs.	169 págs.	157 págs.

Fuente: Rafael López Atxurra y Mariángeles de la Caba: *La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto del Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria)*.

la Comunidad Autónoma Vasca: Santillana, Bruño, Elkar y Erein, ya que en trabajos precedentes se ha analizado el primer ciclo (López Atxurra y De la Caba Collado, 2001). El proceso metodológico de análisis de estos libros de texto se centró inicialmente en la elección, clasificación y definición de las categorías que conforman el campo de investigación para, posteriormente, pasar a una segunda fase de uso y aplicación.

En el proceso de elección de categorías, el repaso de la literatura especializada y los documentos normativos (objetivos de primaria regulados por la reforma educativa española y vasca en particular) nos proporcionaron el perfil del ciudadano, sirviéndonos como criterio para identificar los contenidos del libro con vertiente sociopersonal.

El proceso de construcción de categorías para definir exactamente cada una de ellas fue altamente complejo, con dos momentos claves, y casi podríamos decir que siguiendo un proceso circular. Un primer momento, en el que establecimos las categorías generales y particulares (véase tabla 2), sin cerrarlas del todo, clasificándolas en tres grandes grupos excluyentes. 1) La categoría del «yo» incluye los contenidos que hablan del ámbito personal, favoreciendo el autoconocimiento y los hábitos de autonomía. 2) La categoría de «grupos sociales» recoge todos los contenidos que tienen un carácter meramente descriptivo del grupo: los componentes que lo integran, sus actividades o su historia. 3) Finalmente, la categoría de «valores interpersonales» recoge aquellos contenidos que introducen elementos valorativos de lo que se considera adecuado en las relaciones interpersonales en sus diferentes contextos (familiar, escolar, comunitario etc). Un segundo momento, en el que utilizamos las categorías, provisionales, para analizar las unidades didácticas, sin hacer asignaciones ni recuentos, con el único propósito de ver si funcionaban y detectar problemas para valorar los contenidos, tales como posibles solapamientos o la unidad de análisis a utilizar en el recuento de frecuencias. Así pues, fue necesario matizar las definiciones de cada categoría, de manera que fueran realmente excluyentes.

Una vez delimitadas las categorías se ha seguido un doble proceso metodológico, tanto cuantitativo como cualitativo para precisar el grado de seguimiento que los libros de texto hacen de los contenidos sociopersonales.

El análisis cuantitativo se ha abordado a partir del denominado «análisis espacial de contenido» (Johnsen, 1996) que consiste en analizar hoja por hoja los libros

de texto para calcular la cantidad de espacio u hojas dedicadas a cada categoría. Mas concretamente, el análisis espacial de contenido se ha centrado en precisar el porcentaje de los tres grandes ámbitos sociopersonales sobre el conjunto total de páginas, así como la presencia porcentual de cada una de las categorías particulares sobre cada ámbito general.

Para valorar y clasificar los contenidos del libro, asignándole a una categoría concreta, se han utilizado varios criterios.

Un primer criterio de valoración para asignar los contenidos a categorías específicas fue deslindar «contenidos sociopersonales» frente a contenidos académicos disciplinares de carácter descriptivo incluidos en «el conocimiento del medio», y que nos hablan de paisajes geográficos y económicos, de animales, plantas, materiales de la naturaleza y sus propiedades, tecnología, etc.

Un segundo criterio de valoración fue identificar contenidos que tuvieran un tratamiento manifiestamente explícito, ya sea a través del texto, las imágenes o las actividades, en torno a alguna de las tres grandes vertientes sociopersonales, asignádoles a las categorías del «yo», grupos sociales o valores, así como a las categorías particulares.

Un tercer criterio de valoración fue utilizar las categorías con carácter excluyente para orientar la valoración de los contenidos y evitar los solapamientos. De esta manera, se ha procedido, en los casos en los que había varias cuestiones dentro de una página, asignando proporcionalmente el porcentaje, según el espacio dedicado. Así, por ejemplo, si en una página la mitad de contenido realiza una descripción física del espacio familiar, miembros que lo componen, y la otra mitad plantea pautas y normas para repartir las tareas domésticas, se procede a asignar media página a la categoría de grupos sociales (categoría particular: familia) y media página a la categoría de valores (categoría particular: responsabilidad familiar). Asimismo, cuando el libro utiliza el contexto de comunidad local se le asigna a grupos sociales en el caso de que se aborde desde una perspectiva descriptiva, detallando cómo son sus habitantes, sus servicios o los componentes y organización del Ayuntamiento. Sin embargo, se incluye en valores cuando introduce elementos valorativos, que van más allá de la mera descripción, tal como puede ser la identificación de los problemas de la localidad,

TABLA 2. *Categorías de análisis: definición de categorías*

<p>AMBITO PERSONAL (YO): <i>Contenidos que hacen referencia directa a la persona en relación consigo misma</i></p> <p>AUTOCONOCIMIENTO: <i>Contenidos que ayudan a los alumnos a entenderse a sí mismos.</i></p> <ul style="list-style-type: none">— FÍSICO: Conocimiento del propio cuerpo, los sentidos, las sensaciones.— SOCIAL: Conocimiento de gustos y preferencias, actividades cotidianas (escuela, casa, ocio), cambio de actividades con la edad, historia personal.— PSICOLÓGICO: Conocimiento de las emociones y los sentimientos. <p>AUTONOMÍA: <i>Contenidos que describen hábitos y habilidades personales, dando pautas: * higiene personal, salud y cuidado del cuerpo, consumo, seguridad y habilidades prácticas.</i></p>
<p>CONOCIMIENTO DE GRUPOS SOCIALES DE REFERENCIA: <i>Contenidos descriptivos que identifican los componentes del grupo, los espacios en los que se desenvuelven, las actividades e historia que despliegan.</i></p> <p>* Familia, comunidad local, comunidad cultural (País Vasco), comunidad cultural-política (España), humanidad, medio profesional, medios de comunicación.</p>
<p>VALORES INTERPERSONALES: <i>Contenidos que van más allá de lo meramente descriptivo, con componentes valorativos de lo que se considera adecuado en las relaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none">— RESPONSABILIDAD: Contenidos que presentan tareas y normas útiles para regular las relaciones en diferentes contextos: Incluye todos aquellos contenidos que explicitan tareas, obligaciones, actitudes y comportamiento de respeto y cuidado de objetos, personas, y espacios del entorno). * Familiar, escolar, cívica (local), vial.— PARTICIPACION: Contenidos en torno a situaciones y actividades que implican a los alumnos directamente en proyectos de interés común, planteándoles las formas de hacerlo (discusión y elaboración de normas, organización de actividades): * Familiar, escolar, local.— DIVERSIDAD: Contenidos que sensibilizan ante las diferencias y plantean el derecho a la igualdad:<ul style="list-style-type: none">◦ Personas distintas (minusválías), sociales (gente pobre, emigrantes), culturales (minorías culturales, sociedades y culturas no europeas)— COMUNICACIÓN: Contenidos que plantean diferentes contextos de comunicación, así como la identificación de situaciones que la favorecen.— RESOLUCION DE CONFLICTOS: Contenidos que plantean conflictos y formas de afrontarlos.

Fuente: Rafael López Atxurra y Mariángeles de la Caba: *La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto de Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria).*

debate y formulación de peticiones, mediante una carta de los alumnos al Ayuntamiento (categoría particular: participación). Incluso es posible que, en esa misma página, se dedique un pequeño apartado (una cuarta parte de página) para que las alumnas y los alumnos expliciten cuáles sus gustos y preferencias en torno a su comunidad (sitios preferidos, comunidad ideal...), en cuyo caso se categoriza como «yo» (categoría particular: autoconocimiento social).

Por otro lado, hemos concedido mucha importancia a la descripción cualitativa de los contenidos, a fin de identificar la estructura de conocimiento. Se ha tratado, en definitiva, de identificar los contenidos temáticos, ordenarlos para precisar la imagen del conocimiento deseable por nivel o ciclo en torno a una categoría determinada y analizar los enfoques educativos subyacentes o explícitos en las estructuras de contenido.

Resultados

En el primer apartado se analizan los porcentajes de los contenidos sociopersonales en relación a la totalidad de contenidos del libro de texto. En el resto de los apartados se presentan las tres dimensiones analizadas (yo, grupos sociales y valores), ofreciendo un análisis cualitativo y un análisis de las frecuencias de aparición a lo largo del segundo ciclo.

La presencia de los contenidos sociopersonales en términos globales

Tal y como se puede apreciar en la tabla 3, la mayoría de las editoriales (Bruño, Elkar y Erein) con-

cede más del 40% de las páginas a contenidos susceptibles de ser considerados desde la perspectiva sociopersonal, y alcanzan el 60% en la editorial Bruño. En el caso de Santillana los porcentajes son menores, en torno al 30%.

Por lo que se refiere a la continuidad a lo largo del segundo ciclo, se puede decir que estos contenidos, en términos globales, tienen un tratamiento desigual de una editorial a otra. En principio, Santillana concede porcentajes similares en los dos niveles (III: 33,58%; IV: 31,65%). El descenso porcentual es bastante acusado en Bruño, ya que baja 14 puntos de un curso a otro (III: 57,5%; IV: 43,2%), aunque debemos considerar que el porcentaje de partida es mucho mayor. Entre las editoriales que incrementan los contenidos de un nivel a otro se encuentran Elkar y Erein, que suben en 6 y 7 puntos, respectivamente, en el cuarto curso.

La presencia específica de los contenidos sociopersonales

Contenidos orientados al desarrollo personal

Los contenidos que dan cuerpo a la identidad personal están configurados por el autoconocimiento y la autonomía, y, en algún caso, los modelos biográficos.

En primer lugar, el *autoconocimiento* incluye contenidos de carácter físico y biológico, referidos a la sexualidad, el ciclo vital (nacimiento, crecimiento físico) o las necesidades básicas de alimentación. Por otra parte, algunas editoriales aprovechan los aspectos físicos para tratar la igualdad y diversidad entre las personas

TABLA 3. *Contenidos sociopersonales: presencia global sobre el total de los contenidos*

2.º Ciclo	EREIN	ELKAR	BRUÑO	SANTILLANA
III	35,13%	45,7%	57,5%	33,58%
IV	42,8%	51,8%	43,2%	31,65%

Fuente: Rafael López Atxurra y Mariángeles de la Caba: *La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto del Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria)*.

TABLA 4. Presencia de los contenidos referidos al ámbito personal, social y valores (sobre el total de contenidos)

EDITORIALES	PERSONAL	GRUPOS SOCIALES	VALORES INTERP.
Erein III	6,5%	15,8%	9,13%
Erein IV	13,4%	14,5%	11,7%
Elkar III	4,7%	30,5%	3,4%
Elkar IV	2,5%	38,9%	1,5%
Bruño III	10,5%	27%	16,4%
Bruño IV	5,84%	25,8%	6,6%
Santillana III	5,2%	23,45%	4%
Santillana IV	3,7%	23,25%	2%

Fuente: Rafael López Atxurra y Mariángeles de la Caba: *La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto del Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria)*.

En segundo lugar, el autoconocimiento tiene una dimensión social y se refiere a aspectos primarios como la mera descripción de las actividades de ocio que realizan niños y niñas, para pasar posteriormente al reconocimiento de los gustos y preferencias (alimentación, deporte). Asimismo, adquiere una dimensión social y temporal mayor, en tanto que se toma conciencia de la historia personal, mediante la descripción de acontecimientos y anécdotas que son contrastadas posteriormente con la infancia de los padres. Por último, la complejidad de la autoconciencia se plantea en otra escala temporal, que escapa al tiempo presente inmediato, pero que puede orientar una línea de desarrollo vital (la expresión verbal o la redacción de metas y fines en torno a proyectos de vida).

En tercer lugar, pero en mucha menor medida, el autoconocimiento se orienta a la identificación de las características psicológico-emocionales de las personas. La dificultad de la tarea se palía mediante el tratamiento de aspectos visibles que están ligados a la vida material. Así, el reconocimiento de las necesidades primarias sirve de punto de partida para trabajar cuestiones relacionadas con lo superfluo o lo perjudicial. Por otra parte, la presentación de la

infraestructura de la casa sirve de ocasión para plantear necesidades que en la actualidad demandamos como básicas: la calidad de vida y el bienestar.

La *autonomía* se aborda, sobre todo, a través de contenidos que presentan hábitos y comportamientos personales en torno a la salud física-psíquica, la higiene, la alimentación, el consumo, la seguridad en el trabajo, etc. En mucha menor medida, los libros de texto trabajan la autonomía mediante actividades de planificación. Por una parte, se demanda la autorregulación y gestión del tiempo en diferentes contextos: reflexionar y planificar el tiempo dedicado al trabajo escolar y al descanso durante un día, una semana o un mes, así como el tiempo que van a dedicar a relaciones sociales (amigos o familiares) y el tiempo dedicado a ver la televisión. Por otra parte, se pide que planifiquen actividades como un viaje, teniendo que reflexionar acerca de su organización, los costes que conlleva, los diferentes estilos de viajar, etcétera.

La presencia y continuidad de los contenidos que componen la dimensión personal a lo largo del segundo ciclo se manifiesta de la siguiente forma, tal y como se refleja en la tabla 5.

TABLA 5. El tratamiento de los contenidos personales: autoconocimiento, autonomía y modelos biográficos (Porcentajes sobre el total de la rúbrica identidad personal)

	Erein 3	Erein 4	Elkar 3	Elkar 4	Bruño 3	Bruño 4	Santillana 3	Santillana 4
Autoconocim.	23,8%	46,2%	13,8%	—	67%	31%	3,3%	5,2%
Autonomía	76,2%	53,8%	86,2%	100%	33%	69%	96,7%	79%
Modelos biog.								15,8%

Fuente: Rafael López Atxurra y Mariángeles de la Caba: *La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto del Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria)*.

Los contenidos de autoconocimiento se incrementan de tercero a cuarto en Santillana y, especialmente, en Erein, aunque en el primer caso con porcentajes de partida y llegada muy reducidos, que en su cota máxima apenas excede del 5%, mientras que en el segundo caso esta cota se acerca casi al 50%. Por el contrario, el proceso inverso es patente en Bruño, donde se reduce de dos tercios a menos de un tercio, y en Elkar, que llega a eliminarlo.

Los contenidos de autonomía se incrementan en Elkar y Bruño, partiendo en el primer caso de valores porcentuales elevados que alcanzan, en cuarto, la totalidad de la esfera de contenidos vinculados a la dimensión personal. En Bruño, a su vez, se incrementa el porcentaje de presencia de un tercio a más de dos tercios. En cuanto a la reducción porcentual de un nivel a otro, que se da en las otras dos editoriales, ésta es más acentuada en Erein que en Santillana, aunque siempre dentro de unos niveles de presencia elevados.

Contenidos orientados al conocimiento de grupos sociales

Los libros de texto analizados abordan la dimensión social a partir de un cuerpo de contenidos que influyen en la conformación de la conciencia del individuo como ser social.

La familia, el grupo social más próximo que presentan los libros de texto, se trabaja en torno a contenidos que favorecen la toma de conciencia acerca de diferentes aspectos de esta estructura social, tales como los cambios temporales referidos a la historia próxima o remota en el espacio doméstico, la

ubicación temporal, la historia de la familia, los cambios (la estructura familiar, los objetos, las vivencias, o las actividades de trabajo y ocio).

El conocimiento de la comunidad local se enfoca habitualmente a partir de los aspectos físicos más visibles, tales como la descripción del hábitat rural y urbano, las actividades económicas y de transporte, junto con la comparación, la evolución y las limitaciones de ambos entornos. La apreciación del patrimonio, en concreto los monumentos, se incluye dentro de este enfoque empírico. El reconocimiento de aspectos singulares está, asimismo, en relación con aspectos más cotidianos y rutinarios como el estilo de vida en dichos hábitats. En esta misma línea empírica se halla el aprendizaje de saberes populares que normalmente están ligados a fiestas y costumbres que dan singularidad a los entornos estudiados (canciones, juegos, productos gastronómicos, vestuario...). Desde un enfoque más funcional se plantea: 1) la identificación de las posibilidades que ofrece el medio para el despliegue de las funciones y necesidades básicas del ser humano (trabajo, consumo, conocimiento, relaciones); 2) los temas referidos a la organización política y gestión local. Ya desde un punto de vista más crítico y reflexivo se abordan cuestiones relacionadas con las ventajas, los inconvenientes y los problemas del entorno local.

La identidad comunitaria se presenta mediante la descripción de los rasgos propios de la comunidad cultural próxima (País Vasco-Euskal Herria). Algunas editoriales la abordan a escala comarcal, planteando contenidos de tipo geográfico y diferencias respecto a otras comarcas de Euskal Herria. Otras veces se utiliza un enfoque de tipo cultural, presentando el folclore, los deportes, las biografías de personajes, o

los refranes, cuentos y leyendas. Otro enfoque consiste en presentar la Comunidad Autónoma Vasca en el contexto de la España de las autonomías, mediante la descripción de sus rasgos propios: nombre/territorio, sistema normativo, sistema de gobierno, cultura, lugares históricos y monumentos, personajes históricos, sectores económicos, así como las similitudes y diferencias con otras comunidades autónomas. Un enfoque distinto y minoritario en el tratamiento de la identidad comunitaria, la *identidad plural de la España de las autonomías*, consiste en presentar sus rasgos propios mediante la descripción de las lenguas, los símbolos y banderas, las comunidades y provincias; también se presenta mediante conocimientos disciplinares de geografía física, tales como la identificación de paisajes, o el reconocimiento de los medios de transporte.

La *identidad dinámica del género humano* se aborda mediante los cambios en los modos de vida a lo largo de la historia. Unas veces se enfoca mediante la descripción de las grandes etapas históricas y los modos de vida agrícola, comercial e industrial urbano. Otras veces se enfoca presentando la evolución de las condiciones materiales de la casa, los medios de transporte y los medios de comunicación. Un último enfoque describe las transformaciones de la vida cotidiana del pasado próximo (un día normal en la época de los abuelos) y las formas de ocupación del tiempo libre.

El conocimiento de las *profesiones* se trabaja planteando la enumeración de las profesiones conocidas. Asimismo, se plantea la clasificación y objetivos de los oficios; las herramientas, materiales y ropa; la descripción de la secuencia de tareas; los horarios de trabajo (turnos); la multiplicidad e interrelación entre oficios (lo que cada uno ofrece a los demás) en una empresa. También es típica la identificación de los sectores de actividad (por el número de personas que trabajan, por su vinculación a hombres o mujeres, por el tipo de producción). También se aborda mediante procedimientos tales como reconocer en los objetos de uso diario los oficios, las fábricas, las máquinas y los procesos que se hallan detrás de dichos productos. Un tratamiento más sugerente desde la educación sociopersonal es tratar las razones o motivaciones de elección de un oficio. Desde un punto de vista más crítico y reflexivo, se tratan, en menor medida, los problemas en torno a una actividad (pesca-normativa europea) o al mundo del trabajo (paro, sueldos, huelgas), así como los riesgos que comportan algunos oficios (minería).

Existen ciertas características de tratamiento de las profesiones que son comunes a todas las editoriales. En primer lugar, la enumeración de profesiones abarca a todos los sectores de actividad económica. En segundo lugar, se tiende a agrupar los oficios en torno a un escenario, experiencia o contexto (la escuela, la construcción de una casa, el supermercado, la empresa, el pueblo) o en torno a un sector de actividad (el turismo) o a un producto (el pan). Por último, se eligen profesiones con raigambre, tareas bien delimitadas (zapatero, carpintero, agricultor, pescador, albañil) y vocación de servicio público (policía municipal, cartero, bombero, médico).

Los *medios de comunicación* se trabajan desde los siguientes contenidos: 1) enumeración e identificación de los medios; 2) clasificación: público-privado; 3) funciones; 4) evolución: historia de la televisión, inventos, nuevas tecnologías de la comunicación; 5) valoración de las ventajas de ciertas tecnologías, tales como el teléfono móvil; 6) valoración crítica de los medios; 7) elaboración activa de noticias de prensa; 8) observación y análisis de la publicidad, y 9) la radio.

La distribución de las frecuencias de los contenidos sociopersonales expuestos en la dimensión de grupos sociales puede apreciarse en la tabla 6.

Los contenidos relacionados con el ámbito *familiar* tienen continuidad únicamente en una editorial (Elkar) y con porcentajes de presencia reducidos (III: 5,3%; IV: 6,1%). Otras dos editoriales centran el tratamiento de esta temática en un único nivel, pero con porcentajes que, en algún caso, se elevan a un tercio del total de los contenidos referidos a la dimensión social (Bruño III: 33%; Erein IV: 21,3%).

El conocimiento de la comunidad local es un referente que tiene continuidad a lo largo del segundo ciclo, excepto en Erein, que lo presenta únicamente en el tercer nivel (33,1%). Las otras editoriales muestran dicha temática en este ciclo con tendencia al alza en el caso de Santillana (III: 10,6%; IV: 21,5%) y con ligero descenso en el caso de Bruño (III: 22,3%; IV: 17,4%) o acusado en el caso de Elkar (III: 33,2%; IV: 9,1%).

La *identidad comunitaria*, trabajada mediante la descripción de los rasgos propios de la *comunidad política* (Comunidad Autónoma Vasca) o la *comunidad cultural* (País Vasco-Euskal Herria), tiene una presencia notable, especialmente, en las editoriales de origen autóctono. El tratamiento de esta temáti-

TABLA 6. El tratamiento de los grupos sociales de referencia
(Porcentajes sobre el total de la rúbrica identidad social)

	Erein 3	Erein 4	Elkar 3	Elkar 4	Bruño 3	Bruño 4	Santillana 3	Santillana 4
Familia	—	21,3%	5,3%	6,1%	33 %	—	—	—
Comunidad local	33,3%	—	33,2%	9,1%	22,3%	25 %	10,6%	21,5%
Com. polít. cult. P. Vasco	—	66 %	31,8%	47,1%	6,4%	17,4%	—	4,5%
Com. polít. cult. España	—	—	—	—	—	17,4%	—	—
Humanidad. M.V.	—	—	—	16,4%	—	26,1%	52,7%	56 %
Grup. profesional	35,3%	12,7%	29,7%	21,3%	38,3%	14,1%	36,7%	2,5%
Medios comunicac.	31,4%	—	—	—	—	—	—	15,5%

Fuente: Rafael López Atxurra y Mariángeles de la Caba: *La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto del Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria)*.

ca tiende en algunos casos a la polarización en un solo nivel, ya sea mediante una elevada dedicación (dos tercios del contenido de identidad social en Erein IV) o mediante una presencia anecdótica (Santillana IV: 4,5%). En las editoriales que dan continuidad a este contenido se tiende al incremento porcentual de un nivel a otro, con porcentajes elevados que se acercan en cuarto curso a la mitad de los contenidos en el caso de Elkar (III: 31,8%; IV: 47,1%) y con ascensos significativos, pero modestos en términos comparativos, en el caso de Bruño (III: 6,4%; IV: 17,4%). Por el contrario, la *identidad comunitaria de ámbito español*, basada en el conocimiento de la pluralidad autonómica, se trabaja de forma explícita únicamente en una editorial (Bruño IV: 14,1%).

La *identidad dinámica del género humano*, representada por los cambios en los modos de vida a lo largo de la historia, abordada desde la perspectiva occidental, tiene presencia en tres editoriales. Dos la tratan en el cuarto curso, ocupando los porcentajes de presencia más relevantes respecto al conjunto de contenidos que abordan la dimensión social (primer lugar en Bruño IV: 26,1%, y segundo lugar en Elkar IV: 16,4%). La continuidad y su incremento, dentro de cotas elevadas que superan la mitad de los conocimientos relacionados con la identidad social, se da únicamente en el caso de Santillana (III: 52,7%; IV: 56%).

El conocimiento de los grupos profesionales que está en la génesis de la *identidad socioprofesional* ocupa un lugar destacado en todas las editoriales: el primer lugar entre los contenidos de identidad so-

cial en Erein III (35,3%) y Bruño III (38,3%), y el segundo lugar en Elkar IV (21,3%) y Santillana III (36,3%). La continuidad de estos contenidos a lo largo del ciclo medio se da en todas las editoriales, manifestándose en todas ellas un descenso en los porcentajes de presencia en el cuarto curso, reducción relativa en Elkar (III: 29,7; IV: 21,3), acentuada en Erein (III: 35,3%; IV: 12,7%) y drástica en Santillana (III: 36,7%; IV: 2,5%).

El conocimiento de los medios de comunicación, —instrumentos contemporáneos claves en la formación de la opinión y de la conciencia pública y privada—, apenas es tratado, excepto en Erein III (31,4%) y Santillana IV (15,5%).

Contenidos orientados al conocimiento de valores interpersonales

La constelación de valores interpersonales identificados se eleva a seis (responsabilidad, participación, diversidad, resolución de conflictos, comunicación, justicia), aunque las editoriales oscilan entre un mínimo de uno y un máximo de cuatro valores tratados por nivel, si bien su presencia puede elevarse a cinco a lo largo del ciclo. La responsabilidad, por una parte, y la diversidad, fundamentalmente multicultural, por otra, son los valores que de forma explícita merecen mayor atención por las editoriales.

El tratamiento de los contenidos de *responsabilidad* se realiza a través de tres enfoques. El más básico trata de presentar modelos de referencia que especifican qué es bueno y malo. Aquí se pone especial

énfasis en el cumplimiento de tareas y normas establecido en relación a personas, objetos, espacio y tiempo. Un segundo enfoque se basa en la presentación de escenas que implican valorar situaciones cotidianas contrapuestas. Por último, un enfoque más funcional aporta información procedimental para dotar a las alumnas y los alumnos de recursos de intervención que les capacite para abordar ciertas situaciones.

La *responsabilidad familiar* contempla la colaboración en las tareas de la casa (limpiar, planchar, ordenar, recoger la casa, lavar, recoger y ordenar la ropa, comprar, cocinar, hacer la cama, recoger y limpiar la mesa, cuidar las plantas) que se enfoca de las siguientes maneras: 1) de una forma descriptiva: indicando las tareas domésticas habituales; 2) mediante la toma de conciencia de la contribución individual del alumno a dichas tareas; 3) a través de la toma de conciencia y valoración del reparto y su equidad, ya sea mediante la identificación de tareas y tiempos o bien analizando el reparto de las tareas.

El tema de la *responsabilidad en la escuela* tiene una presencia porcentual escasa en el ciclo medio y en algunas editoriales desaparece por completo. La responsabilidad en la escuela hace referencia a dos cuestiones: normas y actitudes de convivencia (elaborar normas de clase) e identificación de derechos y obligaciones.

La *responsabilidad en el ámbito local* incluye dos temas: la *responsabilidad vial* y la *responsabilidad cívica* que se despliega en dos ámbitos, la sociedad civil y la esfera pública. La responsabilidad vial se aborda mediante contenidos referidos al conocimiento y respeto de las normas de tráfico, actitudes y comportamientos del peatón, o valoración de aspectos positivos y negativos del uso de vehículos y del metro.

La responsabilidad cívica en la sociedad civil se aborda mediante tres cuestiones: 1) obligaciones y derechos cívicos que hacen referencia a la identificación de normas u obligaciones que figuran en iconos o señales públicas «no fumar», «estar en silencio»), las cuales constituyen reglas que facilitan la convivencia; 2) contenidos relacionados con el respeto cívico y el cuidado de objetos, fundamentalmente en espacios de uso público (medios de transporte), y 3) actitudes de respeto a los representantes de la autoridad.

La responsabilidad cívica en la esfera pública tiene dos vertientes. La primera se centra en la presen-

tación de servicios municipales que repercuten en el bienestar general (cuidado del tráfico, limpieza, mantenimiento de escuelas, deportes, arreglo de desperfectos, recaudación de impuestos). Esta presentación se realiza mediante imágenes contrapuestas (situación caótica/buen funcionamiento). La segunda vertiente temática se refiere a las obligaciones y derechos ciudadanos de intervención en la esfera pública local (elección de candidatas, secuencia del proceso electoral).

Los contenidos que dan cuerpo a la *participación* hacen referencia a situaciones y actividades dirigidas al planteamiento de retos y problemas que requieren la interacción de grupo, para realizar un proyecto común. El único ámbito de participación que aparece se restringe, normalmente, al aula. Las formas de motivar o presentar la participación son las siguientes: 1) la organización de un programa festivo para el día del niño y mandarlo al Ayuntamiento; 2) la realización de debates mediante la organización de un pleno en el aula y establecimiento de pautas para la participación —elección de un tema de interés, elección de personajes (alcalde, concejales, gente del pueblo), desarrollo del pleno, debatir ventajas y desventajas, respeto de turnos, votación—; 3) la organización de un programa de radio en el aula; 4) diseñar un juego, escribiendo sus reglas; 5) la preparación de una excursión de fin de curso; 6) la identificación de objetivos en situaciones de grupo.

La *diversidad* se trabaja en los textos a través de dos campos. El primero de ellos trata del respeto a personas diferentes, con dos aspectos: a) las diferencias de imagen física; b) las personas distintas, en donde se abordan cuestiones tales como los disminuidos físicos (qué dificultades tienen, qué podemos hacer...), los ciegos (a qué puedes jugar con ellos) o los zurdos. Esta temática se ubica, habitualmente, al final de la unidad didáctica.

El segundo campo, la diversidad cultural, es, con diferencia, el aspecto más trabajado y también el que más diferencias de tratamiento tiene. Así, observamos las siguientes diferencias: a) tratamiento marginal o complementario, mediante una página al final de cada lección, que se limita a compilar diferentes costumbres de pueblos lejanos; b) concentrado en una lección y a partir de diferentes hilos temáticos conductores que sirven para contrastar culturas y modos de vida; c) articulado en el contexto de un tema histórico en donde la diversidad cultural se aborda mediante la presentación de pueblos lejanos en el tiempo y

subrayando aspectos tales como los préstamos y los intercambios culturales; d) planteado en torno a problemas socioculturales contemporáneos (la diversidad social generada por las situaciones de inmigración, la alimentación y salud en diferentes culturas, la igualdad entre hombres y mujeres, las diferencias y similitudes, la cooperación).

Los contenidos explícitos relacionados con la diversidad multicultural se refieren a temáticas tales como alimentación (dietas, problemas de alimentación, productos, ideas religiosas), vestido, vivienda, trabajo, transportes, diversiones, objetos de referencia, lengua, costumbres sociales, religión o patrimonio (monumentos,...).

La resolución de conflictos se trabaja a través del tema de las dificultades de convivencia en la vida cotidiana y se aborda desde tres perspectivas o enfoques. El primero de ellos se basa en la presentación del contenido mediante informaciones que sitúan la cuestión mediante afirmaciones tales como «la convivencia cotidiana no es fácil», «las personas pensamos de forma diferente y discutimos» y «las personas tenemos reacciones de enfado». El segundo enfoque trata de que el alumnado tome conciencia de los motivos del conflicto en situaciones cotidianas. De esta manera, se demanda que escriban acerca de por qué razones se discute en casa (con padres, hermanos); cómo terminan las discusiones, o cómo les gustaría que acabaran. El tercer enfoque

trata de la resolución de un dilema moral que concluye con un debate. La secuencia de la actividad gira en torno a los siguientes apartados: a) planteamiento del dilema («padre promete una bicicleta a su hija, si estudia..., pero al final le dice que ha gastado en otra cosa»); b) preguntas en torno a la conducta del padre y de la hija; c) pregunta en torno a si hay que cumplir siempre lo prometido; d) identificación de problemas similares en la vida del alumno; e) debatir y recoger las posturas diferentes dadas al dilema.

La comunicación se trabaja a través de tres enfoques. El primero expone diferentes códigos de comunicación (verbal y no verbal, idiomas...). El segundo enfoque trata de que el alumno identifique los contextos de comunicación interpersonal. Así, se presenta un contexto tecnológico de medios de comunicación, y como contrapunto la importancia de la comunicación interpersonal para la expresión de opiniones y sentimientos. Posteriormente se demanda la identificación y reflexión acerca de actividades y situaciones que favorecen la comunicación mediante la presentación de ilustraciones, con escenas contrapuestas y heterogéneas en el contexto familiar y urbano. El tercer enfoque, de carácter más activo, pretende que alumnos y alumnas aprendan a saber comunicarse. En esta línea se sugiere debatir sobre lo que se puede cambiar en la escuela y escribir las mejoras, tramitándolas.

TABLA 7. El tratamiento del ámbito de identificación con los valores interpersonales: (Porcentajes sobre el total de la rúbrica valores)

	Erein 3	Erein 4	Elkar 3	Elkar 4	Bruño3	Bruño 4	Santillana 3	Santillana 4
Responsabilidad	6,8%	27,3%	100%	20%	24,5%	21,5%	—	28,6%
Participación	72,8%	36,4%	—	—	7 %	—	—	—
Diversidad	—	27,3%	—	40%	51 %	61,5%	100%	42,8%
Resolu.conflictos	—	9 %	—	—	17,5%	—	—	—
Comunicación	20,4%	—	—	—	—	17 %	—	28,6%
Justicia	—	—	—	40%	—	—	—	—

Fuente: Rafael López Atxurra y Mariángeles de la Caba: La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto del Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria).

Conclusiones

1. En cuanto a la presencia y equilibrio de cada uno de los ámbitos sociopersonales en el segundo ciclo de primaria, sólo una editorial (Erein) mantiene, en el cuarto curso, cierto equilibrio entre los tres ámbitos analizados. Asimismo, es notoria la preeminencia de los contenidos orientados a la formación de la dimensión social en todas las editoriales. En este sentido hay una línea de continuidad con respecto al tipo de presencia que tenían los contenidos en el primer ciclo (López Atxurra y De la Caba Collado, 2001). Sin embargo, algunas editoriales hacen cierto esfuerzo por compensar el sesgo señalado mediante la dedicación de porcentajes significativos al ámbito de la dimensión personal (Erein IV, Bruño III) o al de los valores (Bruño III, Erein IV) en alguno de los cursos del 2.º ciclo.
2. Desde un punto de vista cuantitativo, en general, la autonomía personal, a través de los ámbitos y modos en los que se desarrolla, pero sobre todo hábitos, es el aspecto que más relevancia alcanza en casi todas las editoriales a lo largo de este segundo ciclo en el ámbito del yo. Su nivel de presencia alcanza porcentajes superiores a la mitad de la totalidad de contenidos referidos a la dimensión personal, llegando, en algún caso, a absorber el 100% de los mismos (Elkar IV). Como contrapunto, en el tercer nivel de Bruño, destacan los contenidos relacionados con el autocoñocimiento que ocupan dos terceras partes del campo temático.
3. El estudio nos ha permitido identificar un total de siete grupos, comunidades o entidades sociales que estructuran la identidad social. Se puede decir que existe cierta gradación espacio-temporal en los grupos de referencia social presentados mediante escalas que van desde lo más próximo y concreto (la familia, la comunidad local) hasta lo más lejano y abstracto (la humanidad, el género humano), pasando por otras escalas intermedias como las diferentes comunidades políticas y culturales (Comunidad Autónoma Vasca-País Vasco, España). A ello se añaden otras dos comunidades, grupos o medios que van a tener un papel notable en la formación de la identidad social presente o futura del alumno; nos referimos a los medios de comunicación y a los grupos profesionales.
4. Con la descripción de estos grupos o comunidades humanas, sean éstas más particulares o generales, se ofrecen escenarios de identificación y pertenencia a través del reconocimiento u observación de rasgos o elementos constitutivos de los mismos. Sin embargo, hay que subrayar que las editoriales no trabajan en su totalidad dichos referentes sociales. De ahí que la mayor o menor presencia de estos grupos en las diferentes editoriales nos puede indicar el horizonte de expectativas identitarias que ofrece cada una. Así, las editoriales basculan entre un mínimo de tres y un máximo de cinco grupos descritos por curso, mientras que a lo largo del ciclo su presencia oscila entre cinco y seis grupos, incremento que se produce a costa de la discontinuidad de los contenidos; es decir, los grupos sociales se trabajan en un curso o en otro alternativamente. Las carencias temáticas a lo largo del ciclo varían en función de cada proyecto editorial y se centran en torno a determinados grupos, comunidades o escalas como los grupos primarios (la familia en Santillana), ciertas comunidades político-culturales (España en Erein, Elkar y Santillana), la Humanidad en su historia (Erein) o los medios de comunicación (Elkar, Bruño). Las prioridades en la formación de la dimensión social se centran, por lo general, en la identidad familiar, local y comunitaria vasca, junto con el conocimiento de los grupos profesionales.
5. El ámbito de los valores interpersonales, aun siendo clave desde el punto de vista educativo, posee una presencia porcentual pequeña y, en algunos casos, ocupa un lugar anecdótico en el conjunto de contenidos explícitos que pueden incidir en la formación de la identidad personal y social del alumnado.

Esta presencia escasa de los valores se ve acentuada, más si cabe, por los siguientes factores: a) la heterogeneidad de valores que concurren en un número de páginas limitado; b) la perspectiva unidimensional que adoptan algunas editoriales, las cuales restringen los contenidos al tratamiento explícito de un único valor —Elkar: responsabilidad; Santillana III: diversidad—, y c) el carácter marginal que se le otorga en la organización de la unidad didáctica, en tanto que ocupan el último lugar con carácter de contenido complementario o de ampliación. De todos modos, aunque nuestro análisis se haya centrado en el contenido explícito relacionado con los valores y éste se mani-

fieste como reducido, ello no quiere decir que, en todos los casos, se presenten los valores de forma restringida. Así, algunas editoriales (Elkar...) otorgan a la participación un papel clave en el modo de configurar las actividades de aula de los alumnos, mediante tareas y proyectos de grupo. Finalmente, hay que

precisar que esta investigación se circunscribe a un ciclo y no a toda la etapa y, por lo tanto, no da una idea global del proyecto educativo. De hecho, algunas editoriales, tal como es el caso de Santillana, prestan una mayor atención al tratamiento de los valores en otros ciclos.

Notas

¹ 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).

Referencias bibliográficas

- AUDIGIER, F. (1999) *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: I.N.R.P.
- BECK, I. L. y MCKEOWN, M. G. (1991) Substantive and Methodological Considerations for Productive textbook analysis. En SHAVER, J. P. (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York: N. C. S. S., 496-512.
- BERMAN, S. y LA FARGE, P. (1993) *Promising Practices in Teaching Social Responsibility*. New York: Sunny series, democracy and education.
- BEST, R.; LANG, P.; LODGE, C. y WATKINS, C. (1995) *Pastoral care and personal and social education*. London: Cassell.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1983) Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis. *Enseñanza*, 1, 159-174.
- DEWEY, J. (1978) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- DOLBY, N. (1997) The flow of values in History: A tale of two teachers. *Journal of Curriculum Theorizing*, 13 (1), 6-14.
- FIRER, R. (1998) Human rights in History and Civic Textbooks: the case of Israel. *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 195-208.
- FOUTS, J. T. y CHAN, J. C. K. (1995) Confucius, Mao and modernization: social studies education in the People's Republic of China. *Journal Curriculum Studies*, 27 (5), 523-543.
- JOHNSON, E. B. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Comedor.
- KAOMEA, J. (2000) A curriculum of Aloha? Colonialism and Tourism in Hawaii's elementary textbooks. *Curriculum Inquiry*, 30 (3), 319-344.
- KAPLAN, A. (1997) Public life a contribution to democratic education. *Journal Curriculum Studies*, 29 (4), 431-453.
- LANG, P. (Ed.) (1988) *Thinking about personal and social education in the primary school*. Oxford: Basil Blackwell.
- LANG, P., KATZ, Y. y MENEZES, J. (Eds.) (1998) *Affective education. A comparative view*. Londres-New York: Cassell.
- LEVIN, B. (1998) The Educational Requirement for Democracy. *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 57-79.
- LICKONA, T. (1992) *Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- LOPEZ ALEXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO, M. A. (2001) Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del Conocimiento del Medio (primer ciclo de primaria). *Revista Española de Pedagogía*, 218, 121-141.
- MCGUINNESS, J. (1998) *Counselling in Schools. New perspectives*. London: Cassell.
- OSTLER, A. (1994) Still Hidden from History? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20 (2), 219-235.
- ROSALES, C. (1986) *Orientaciones para la evaluación de textos escolares*. La Coruña: Coordinadas.
- ROSALES, C. (1995) *Educación para la convivencia. renovación social de los contenidos de enseñanza*. Santiago: Torcufo.
- RYDER, J. y CAMPBELL, L. (1990) *Balancing acts in personal social and health education. A practical guide for teachers*. London: Routledge.
- SHEETER, Ch. y GRANT, C. (1991) Race, class, gender and disability in current textbook. En APPLE, M. y CHRISTIAN-SMITH, L. (Eds.) *The politics of the textbook*. Londres: Nueva York: Routledge, 78-110.
- VENEZKY, R. L. (1992) Textbook in school and society. En JACKSON, P. E. (Ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company.
- VOLMAN, M. y GEHRT, T. D. (2000) Qualities of instructional-learning episodes in different domains: the subjects care and technology. *Journal Curriculum Studies*, 32 (5), 721-741.

Abstract

In examining contents related to the development of personal and social competence, this paper seeks to establish whether the textbooks have been built upon ideals introduced by the last educational Spanish reform (1990). The sample consisted of 8 textbooks of social, environmental and technological knowledge used in the second cycle of primary school (4 publishing houses). We analysed how much importance, in terms of space and frequency, has been paid to personal and social knowledge, skills and values, such as self-knowledge, personal autonomy, knowledge of social groups or social problem solving. On the other hand, we addressed the qualitative analysis of the main dimensions. The findings show that textbooks pay more attention to the

description of social groups and less to the dimensions related to self-development and values. As far as self-development is concerned, habits of personal autonomy is by far the aspect with more presence in the textbooks. Publishers describe social groups, giving preference to contents that are very useful to know the family, the local community and the community of the Basque Country. Finally, we must point out that the percentage dedicated to the acquisition of values is very small and in most of the cases it is reduced to a few pages.

Key Words: personal and social education, citizenship, textbooks, primary school, values, social knowledge, educational reform.