



## CONTENIDOS ORIENTADOS AL DESARROLLO SOCIOPERSONAL EN EL CURRÍCULO DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO (Primer ciclo)<sup>1</sup>

RAFAEL LÓPEZ ATXURRA (\*)  
MARÍA ÁNGELES DE LA CABA (\*)

**RESUMEN.** El objetivo general de esta investigación es ver hasta qué punto los contenidos de los libros de texto responden a las intenciones de educar para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales planteados por la Reforma educativa. Se ha estudiado la producción en lengua vasca de tres editoriales españolas (seis libros de primer ciclo: tres de primero y tres de segundo) con presencia en el ámbito autonómico vasco en la década de los noventa. Se ha utilizado una metodología tanto cuantitativa, para la descripción de frecuencias, como, sobre todo, cualitativa a fin de identificar la estructura de conocimientos de las categorías de análisis y los elementos que lo componen. Observamos que se tiende a dedicar más páginas a los contenidos relacionados con la descripción de grupos sociales que a los contenidos relacionados con el yo o los valores. En el enfoque predominan, en general, los aspectos descriptivos, normativos y rutinarios frente a otros enfoques más funcionales, participativos, críticos y creativos, obviándose, normalmente, las cuestiones problemáticas.

**ABSTRACT.** The general aim of this research is to see to what extent the text books' contents correspond with the intentions of educating for the development of socio-personal skills and values expressed in the Educational Reform. We have studied the production in Basque Language of three Spanish publishing companies (six primary school books: three of first year, and three of second year) with presence in the Basque autonomous area in the 1990's. We have used a quantitative methodology for the description of frequencies, and, above all, a qualitative methodology in order to identify the knowledges' structure of the analysis' categories and elements. We have observed that there are more pages dedicated to contents concerning the description of social groups than to contents regarding the ego and the values. The predominant aspects in the books' approach are, in general, the descriptive, normative, and routine aspects usually avoiding problematic questions, instead of other, more functional, participating, critical, and creative aspects.

### INTRODUCCIÓN

Los libros de texto, instrumentos de uso común en las aulas, ofrecen un modo de acceso a la cultura social vigente. Lógica-

mente, éstos tienen como referencia los objetivos delimitados por la legislación educativa. Por ello, estudiar si los libros de texto reflejan adecuadamente los objetivos educativos es una preocupación lógica

(\*) Universidad del País Vasco.

(1) Este trabajo es parte de un proyecto de investigación subvencionado por la UPV (024.354-11A 158/98).

que ha dado lugar a una importante línea de investigación, aportando modelos y pautas de análisis (Clemente, 1983; Area, 1983; Rosales, 1986; Selander, 1990; Johnsen, 1996).

Las últimas reformas educativas tratan de dar respuesta a la necesidad de preparar a las personas para vivir en una sociedad democrática, compleja y multicultural, facilitando la apertura de las líneas clásicas de investigación, que habían estado centradas en el análisis de contenidos disciplinares. De hecho, las cuestiones de desarrollo sociopersonal (autonomía, autoconocimiento, competencia social, valores,...), prácticamente ausentes del currículum escolar, pasan a ocupar un lugar importante. Asimismo, las investigaciones educativas se interesan por estudiar si los libros de texto van introduciendo estas nuevas temáticas (Moreno, 1986; Martínez, 1987; Garreta y Careaga, 1987; Heras, 1987; Calvo, 1989; Mesa, 1990; Sleeter y Grant, 1991; Argibay, Celorio y Celorio, 1991; Moore, 1992; Alegret, 1993; Valbuena, 1993; Navarro, 1997; Mouzoune, 1998; Lungo, 1998; Ducret, 1998; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998).

En este marco podemos situar la presente investigación. En primer lugar analizamos los objetivos de la actual reforma educativa española (en concreto, las que están vigentes en la Comunidad Autónoma Vasca). A continuación, una vez identificados los aspectos de desarrollo personal y social que destaca la legislación, el trabajo se centra en analizar cómo se abordan dichos contenidos en los libros de texto.

## LOS CONTENIDOS SOCIOPERSONALES EN LOS OBJETIVOS DE LA REFORMA

Tras un análisis pormenorizado de los objetivos de etapa y área del conocimiento del medio se pueden señalar los siguientes contenidos orientados al desarrollo sociopersonal:

- *Ámbito personal.* El desarrollo de la autonomía personal es una de las capacidades que la reforma destaca en los objetivos generales de etapa (primero y segundo) y de área (primero). Así, el desarrollo corporal, la salud, la higiene, el bienestar y la calidad de vida se erigen en valores personales de referencia. Además, se destaca la capacidad de «tomar iniciativas» en las actividades habituales, de cuya práctica se derivaría la autonomía personal.

El autoconocimiento y la autoestima son otros aspectos con un papel destacado. «Conocer el propio cuerpo» constituye un eje central en el primer objetivo de etapa. Sin embargo, en el primer objetivo de área, se va más allá de la referencia al «conocimiento del cuerpo humano» y se destacan otros aspectos a conocer por parte del alumno/a, tales como la variable «sexo» o las «posibilidades y limitaciones» que ofrece el cuerpo. Además, el autoconocimiento aparece, también en su dimensión psicológica, con una mención escueta del término personalidad.

- *Ámbito social.* Las menciones al tema social se presentan de forma genérica en los objetivos de etapa, pero adquieren mucha más precisión en los objetivos generales de área (tercero), donde se plantea que el/la alumno/a ha de «reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios». Este conocimiento de las características y rasgos propios de los grupos sociales, tales como «pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses», no sólo sirve para facilitar la inserción social sino también para potenciar la construcción de una identidad social plural.

- *Ámbito de los valores.* Por otro lado, además del conocimiento de los grupos sociales, los objetivos de la Reforma prestan atención al desarrollo de capacidades relacionadas con habilidades y valores sociales. Nos encontramos con una mención general (undécimo objetivo de etapa) a «la importancia de apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos» y con menciones específicas a valores de participación y responsabilidad, diversidad, o resolución democrática de los conflictos.

El valor interpersonal de participación, que figura en el tercer objetivo general de etapa y en el segundo correspondiente al área del conocimiento del medio, toma sentido en torno a los «principios básicos del funcionamiento democrático». Su formulación sugiere que los/as alumnos/as han de tomar parte en las decisiones, puesto que han de saber «colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo». En este sentido se destacan cuáles son las actitudes necesarias para la participación democrática:

- Aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan.
- Articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros sabiendo valorar «las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes».
- Respetar puntos de vista distintos.
- Asumir las responsabilidades que correspondan.

A menudo la idea de responsabilidad, como valor interpersonal aparece ligado al proceso de participación en el seno de los grupos y dentro de un orden de libertad democrático. En concreto se habla de «asumir las responsabilidades que correspondan» en toda la secuencia de la acción social, que va desde su planificación hasta los resultados.

Los valores de tolerancia a la diversidad («aceptación y respeto por las diferencias») aparecen en un amplio espectro de dimensiones, que van desde el respeto a las diferencias físicas hasta el respeto a las diferencias psicológicas y culturales. El primer objetivo del área nos introduce en la perspectiva de las diferencias relacionadas con los aspectos más externos del individuo, tales como «edad, sexo» y «características físicas», con alguna mención a la aceptación de diferencias que tienen su raíz en la «personalidad». El tercer objetivo general de etapa hace mención a otras dimensiones, tales como la existencia de intereses diferenciados y el respeto a los «puntos de vista distintos» existentes en el seno del grupo, abriendo así el camino a la tolerancia y el respeto a la diversidad de creencias e ideas. En el cuarto objetivo de etapa se explicitan más otros rasgos socio-culturales que son fuente de diversidad, tales como la «clase social», las «creencias», la «raza y otras características individuales y sociales»; por su parte, en el sexto se hace referencia al campo de «la diversidad lingüística y cultural» que se presenta «como derecho de los pueblos y de los individuos». Es importante destacar que la diversidad como valor no se presenta como mera aceptación o tolerancia de los otros que son distintos. En esta línea, el tercer objetivo de área se plantea en dos niveles: «respetando y valorando las diferencias con otros grupos» y, además, «rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho».

Los valores de colaboración y resolución de conflictos tienen también presencia en los objetivos de la Reforma. La colaboración se plantea como instrumento de resolución de problemas (noveno objetivo) y el conflicto se considera desde dos perspectivas (cuarto objetivo de área). En primer lugar se manifiesta «como mecanismo democrático de reconocimiento de las diferencias», de modo que el conflicto expresa el valor de la pluralidad de

percepciones, vivencias y soluciones alternativas, en contraposición a la valoración de la sociedad como entidad unidimensional y homogénea. En segundo lugar, el conflicto se valora como un mecanismo democrático que se puede utilizar «como factor de cambio y superación en el seno de los propios grupos». Por lo tanto, el conflicto se presenta como un valor, cuya utilización provechosa puede ser fuente de innovación y mejora social.

Cabe mencionar, asimismo, que los objetivos abren una puerta a la exploración activa del mundo de los sentimientos, sin que en su formulación se precisen demasiado los elementos constitutivos de ese vasto territorio. En los objetivos de etapa, donde tiene una presencia clara, se plantean «las posibilidades de establecer relaciones afectivas» (segundo objetivo de etapa) y se hace referencia a la importancia de «establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas»; es decir, en el amplio campo de las formas, pautas y comportamientos de la relación interpersonal (cuarto objetivo de etapa). En cualquier caso, se deja un amplio margen para la interpretación de los términos que aparecen y de las situaciones potenciales objeto de atención educativa. Finalmente, destacar que también hay pequeñas menciones, en los objetivos de etapa, a la creatividad y la sensibilidad estética.

## OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo han recogido los libros de texto los contenidos sociopersonales en el currículum del conocimiento del medio del primer ciclo de primaria; es decir, ver hasta qué punto los contenidos explícitos, tal y como están planteados, responden a las intenciones de socializar y educar para el desarrollo de habilidades y valores planteados por la Reforma educativa.

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. En este sentido, creemos que es aquí donde mayor falta hace la investigación, pues, a nuestro entender, el libro de texto, aunque criticado, es 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:

- Identificar cuáles son las dimensiones relacionadas con el desarrollo sociopersonal.
- Analizar qué presencia global tienen dichas dimensiones sobre el total de contenidos.
- Delimitar los aspectos que conforman cada una de las principales dimensiones sociopersonales, así como qué frecuencia de aparición tienen y el lugar que ocupan.
- Analizar la presencia de los contenidos y valores sociopersonales a lo largo del primer ciclo para ver, en concreto, la continuidad que tienen.
- Analizar la estructura de conocimiento en relación con el desarrollo sociopersonal y la ciudadanía democrática.

## METODOLOGÍA DE TRABAJO

Se ha estudiado la producción en lengua vasca de tres editoriales españolas con presencia en el ámbito autonómico vasco en la década de los noventa. En concreto, se ha tomado una muestra total de seis libros del conocimiento del medio del primer ciclo.

TABLA I  
Muestra

Nivel	EDITORIALES ANALIZADAS		
	Anaya-Haritzta, 1996	Santillana-Zubla, 1997	Bruño, 1992
I	132 pp.	153 pp.	269 pp.
II	137 pp.	153 pp.	272 pp.

En cuanto al procedimiento se ha seguido un doble proceso metodológico. En primer lugar, partiendo de los grandes temas o campos sociopersonales planteados por la Reforma se han identificado y recogido todos los contenidos relacionados con la socialización y el desarrollo sociopersonal que aparecen en los libros de texto. Un proceso más detallado de *análisis de contenido* (Bernard, 1974; López, 1982; Clemente, 1983; Rodríguez, 1983; Colas, 1989; Harmon, 2000) ha permitido establecer un conjunto ordenado de categorías, es decir, aquellas dimensiones y aspectos sociopersonales concretos que aparecen en los libros de texto. Estas categorías de análisis, tal como se ve en la siguiente tabla, se agrupan en tres grandes

bloques o ámbitos: 1) personal, 2) valores interpersonales y 3) conocimiento de los grupos sociales de referencia. En segundo lugar, se ha utilizado el denominado «análisis espacial de contenido» (Johnsen, 1996), que consiste en analizar, hoja por hoja, cada uno de los libros de texto para calcular la cantidad dedicada a cada dimensión sociopersonal. En este segundo proceso se ha llevado a cabo una recopilación y cuantificación de los contenidos que aparecen por nivel educativo y por editorial, en base a las categorías establecidas, estimándose las frecuencias de aparición de ciertos contenidos sociopersonales frente a otros, así como la línea de continuidad existente a lo largo del ciclo.

TABLA II  
*Categorías generales de análisis: Dimensiones sociopersonales*

ÁMBITO PERSONAL (YO)	VALORES INTERPERSONALES	GRUPOS SOCIALES de REFERENCIA
- AUTOCONOCIMIENTO (FÍSICO, SOCIAL Y PSICOLÓGICO) - AUTONOMÍA.	- RESPONSABILIDAD: - PARTICIPACIÓN - DIVERSIDAD: - RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS - TRATO SOCIAL	- FAMILIA, - ESCUELA, - AMIGOS, - MEDIO PROFESIONAL, - COMUNIDAD LOCAL, - MEDIOS de COMUNICACIÓN.

Finalmente, cabe destacar que se ha concedido mucha importancia a la descripción cualitativa de los contenidos, a fin de identificar la estructura de conocimientos y los elementos que componen las di-

mensiones analizadas. Todo ello nos dará una idea de los saberes relevantes relacionados con la formación personal y social orientada al logro de una ciudadanía plena.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

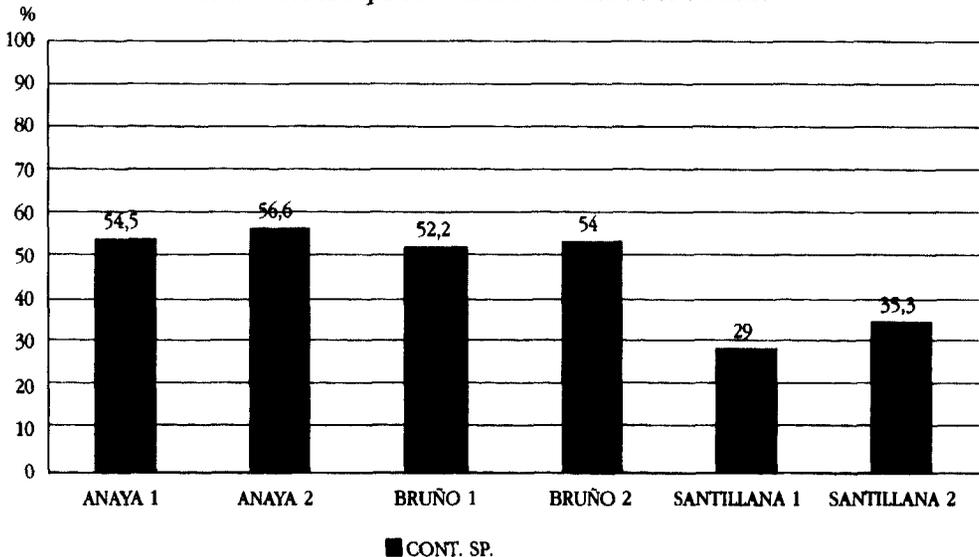
En el primer apartado se da una imagen global de la presencia porcentual de los contenidos sociopersonales en relación a la totalidad de contenidos del libro de texto. En el resto de los apartados se analizan, uno por uno, los principales contenidos sociopersonales. Para ello se comienza con un análisis de frecuencias, que pretende mostrar su nivel de presencia en relación al total de contenidos de la dimensión analizada (yo, valores, grupos sociales), así como su continuidad a lo largo del ciclo. Posteriormente, se sigue con un análisis cualitativo en la que

se ofrece el tratamiento interno de los temas.

### LA PRESENCIA DE LOS CONTENIDOS SOCIOPERSONALES EN TÉRMINOS GLOBALES

Tal y como se puede apreciar en el gráfico I, de las tres editoriales analizadas dos de ellas, Anaya y Bruño, conceden más de la mitad de las páginas a contenidos susceptibles de ser considerados desde el punto de vista del desarrollo sociopersonal, mientras que en el caso de Santillana los porcentajes son bastante menores, rondando en torno a un tercio.

GRÁFICO I  
*Contenidos sociopersonales sobre el total de contenidos.*



Por lo que se refiere a la continuidad, no se puede decir que los contenidos sociopersonales, en términos globales, tengan mayor tratamiento en un curso que en otro, puesto que los porcentajes de cada editorial son muy similares a lo largo del ciclo. Las diferencias son mínimas en el

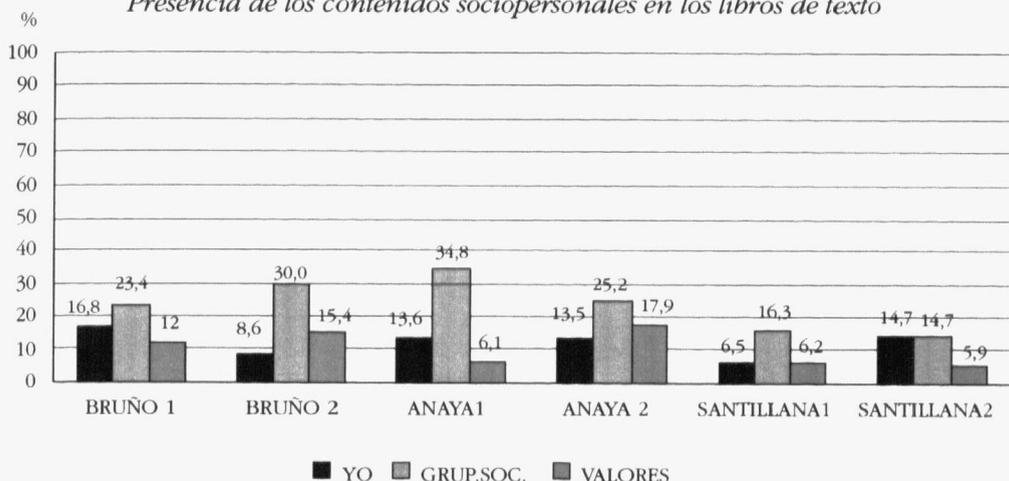
caso de Anaya (I: 54,5% y II:56,6%) y Bruño (I:52,2 % y II:54 %) siendo ligeramente mayores en Santillana (I:29 % y II:35,3%).

Sin embargo, el tratamiento de cada una de las dimensiones y aspectos sociopersonales no es homogéneo. Se tiende a presentar estos temas con más frecuencia

en uno de los dos cursos, dependiendo de la editorial en qué nivel aparece con más fuerza cada uno de ellos. Así, la frecuencia de aparición de los grupos sociales es mayor en el primer nivel de Anaya (I:34,8%, II: 25,2%) y Santillana (I:16,3%, II: 14,7%), mientras que en Bruño la tendencia es inversa (I: 23,4% y II:30%). Por lo que respecta a la posición que ocupan los otros contenidos sociopersonales, también de-

pende de la editorial. En el caso de Bruño los contenidos relacionados con el tratamiento del yo tienen un lugar más relevante en el primer nivel (I:16,8% y II:8,6%), mientras que en Santillana el peso del yo es mayor en segundo (I: 6,5% y II: 14,7%). Por el contrario, Anaya dispone de estos contenidos con un número de páginas muy similar en los dos niveles (I: 13,6% y 2: 13,5%).

GRÁFICO II  
*Presencia de los contenidos sociopersonales en los libros de texto*



En general, las editoriales conceden menos importancia, y por consiguiente le conceden menos espacio, a los valores, sobre todo en primero. De hecho, en el primer nivel de las tres editoriales analizadas ocupan el último lugar, aunque con un aspecto a destacar: en el caso de Bruño el porcentaje de páginas dedicadas a temas relacionados con valores (12%) dobla al porcentaje de las otras dos editoriales (Anaya: 6,1% y Santillana: 6,2%). En el segundo nivel los valores pasan a ocupar el segundo lugar dentro del conjunto de contenidos sociopersonales en dos de las tres editoriales; en el caso de Bruño con un ligero ascenso (15,4%) y en el caso de Ana-

ya con un repunte muy marcado (17,9%). En el caso de Santillana estos contenidos siguen teniendo un carácter secundario en el 2º nivel (5,9%).

#### ANÁLISIS DE FRECUENCIAS Y CONTINUIDAD DE LOS CONTENIDOS DEL YO

Los contenidos que hacen referencia al yo están configurados por dos grandes bloques: autoconocimiento y autonomía.

Los contenidos del *autoconocimiento*, que incluyen tres aspectos (el conocimiento de las características físicas, el

conocimiento del yo en sus dimensiones sociales y el de las características psicológico-emocionales), se abordan con mayor frecuencia que los contenidos relacionados con la autonomía (hábitos personales, toma de decisiones y creatividad). Esta tendencia, a favor del autoconocimiento, se manifiesta en todas las editoriales y destaca, especialmente, en Anaya y Santillana, que lo trabajan con un porcentaje bastante superior a las tres cuartas partes del total de contenidos del yo a lo largo de todo el primer ciclo. En el caso de Bruño los contenidos de autoconocimiento, tomados en conjunto, son más numerosos que los de autonomía pero, de todas las maneras, éstos últimos alcanzan porcentajes muy superiores a los que tienen las otras dos editoriales (Tabla III).

Dentro del autoconocimiento, lo social es el aspecto al que mayor número de páginas se dedica, excepto en Anaya 1 y Santillana 2, ya que en estos casos va por detrás del autoconocimiento físico. Por lo que se refiere a la continuidad a lo largo del ciclo, tan sólo Bruño aborda el autoconocimiento social con porcentajes similares en los dos niveles (I: 31% y II: 34%). Sin embargo, Anaya pone el énfasis en el segundo nivel (I: 11,1%-II: 46%), mientras que Santillana le dedica más atención en

el primero (I: 60%-II: 15,5%). Esta disparidad también se observa en el autoconocimiento físico. En el caso de Anaya ocupa la casi totalidad de los contenidos del yo en el primer nivel (83,3%), reduciéndose su presencia en el segundo (32,2%). Por el contrario, Santillana lo aborda mucho más en el segundo nivel (I: 20%-II: 68,9%). A su vez, Bruño mantiene un cierto equilibrio a lo largo del ciclo, si bien se da un descenso de primero (25,4%) a segundo (17%). De los tres aspectos del autoconocimiento, el psicológico es el que menor relevancia tiene, y, en muchos casos, ni tan siquiera se trata. En Santillana no aparece y en Anaya se restringe al segundo nivel (10,9%). Tan sólo Bruño lo trabaja en los dos niveles, incrementándose (I: 5,5% y II: 15%).

Finalmente, hay que destacar que la *autonomía* es contemplada a lo largo del ciclo por parte de todas las editoriales, pero de forma bastante desigual. Bruño es quien le dedica más atención en los dos niveles, con porcentajes superiores a un tercio de las páginas dedicadas al yo (I: 38,1% y II: 34%), seguido de Santillana que no llega a un cuarto del total (I: 20% y II: 15,6%) y Anaya, con porcentajes aún menores (I: 5,6% y II: 10,9%).

TABLA III  
El tratamiento del yo: autoconocimiento y autonomía

	Anaya 1	Anaya 2	Bruño 1	Bruño 2	Santillana 1	Santillana 2
Autoc. físico	83,3%	32,2%	25,4%	17%	20%	68,9%
Autoc. social	11,1%	46%	31%	34%	60%	15,5%
Autoc. psicol.		10,9%	5,5%	15%		
Autonomía	5,6%	10,9%	38,1%	34%	20%	15,6%

#### ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS CONTENIDOS DEL YO

- El tratamiento que la mayoría de las editoriales hacen del *yo físico* se limita, por un lado, a la descripción de las partes del cuerpo y por otro lado,

al conocimiento de los sentidos y las sensaciones asociadas a éstos.

- La temática del *yo social* incluye cuestiones relacionadas con datos de identificación personal, actividades cotidianas, gustos y preferencias, limitaciones, identificación de

los cambios asociados a la edad, historia personal, y metas. El autoconocimiento de gustos y preferencias es el aspecto en el que más insisten todas las editoriales a lo largo del primer ciclo. En concreto, la identificación de preferencias en comidas-alimentos, juguetes y actividades de ocio tienen un lugar preferente, y en menor medida se plantean gustos y preferencias sobre otros aspectos tales como programas de TV preferidos, lugares locales queridos y escenarios utópicos imaginados. El *yo social* es planteado también mediante la historia personal y los cambios asociados a ella (corporales, en los vestidos y en las costumbres diarias), trabajando la evolución de las capacidades asociadas a la edad, o mediante actividades de construcción del árbol genealógico familiar o entrevistas a padres con el fin de estructurar el pasado y la historia personal. Por último, la cuestión de las metas o proyectos es planteada por una editorial mediante la imaginación de escenarios deseados, de modo que la construcción del *yo social* no se restringe únicamente a la recopilación de las evidencias empíricas del presente y a la recuperación de la memoria pasada sino que también supone proyectar el futuro.

- Dentro del autoconocimiento, el *yo psicológico* es el contenido menos trabajado por las editoriales. Unas veces se presenta mediante imágenes de rostros (alegre, serio, triste, enfadado) que se utilizan para aprender a reconocer los sentimientos. Otras veces se utiliza la identificación o asociación de colores con sentimientos (expresiones emotivas sentidas en un parque) o con estaciones del año (primavera).
- El segundo ámbito personal, la *autonomía*, se aborda desde la perspecti-

va de los hábitos personales y, en mucha menor medida, de contenidos de toma de decisiones y creatividad. En cuanto a los hábitos, la salud y la higiene del propio cuerpo son los aspectos más comunes en todas las editoriales. También se trabajan otros aspectos como los hábitos personales de vestido, consumo responsable del agua, horarios cotidianos, orden y cuidado de objetos, o los hábitos responsables para ver la televisión.

Por otro lado, los conocimientos y habilidades instrumentales (dato no computado en las frecuencias) amplían el campo de autonomía, intentando dar respuesta a la necesidad de desenvolvimiento personal en la sociedad contemporánea. Los libros de texto presentan habilidades relacionadas con las necesidades cotidianas, que incluyen el vestido (seleccionar ropa adecuada al tiempo, leer las etiquetas de las ropas o hacerlas, hacer patrón de ropa), la alimentación (preparar ensalada, hacer mermelada), la salud (reconocimiento de síntomas de enfermedades), el consumo (leer e interpretar el billete del tren), la movilidad espacial (situarse en el plano), la comunicación (escribir carta de navidad), el ocio (hacer juguetes, hacer collares y pulseras, hacer maquetas, hacer un barco). No todas las editoriales contemplan estos conocimientos y habilidades instrumentales en el mismo grado.

#### ANÁLISIS DE FRECUENCIAS Y CONTINUIDAD DE LOS VALORES

Los contenidos relacionados con valores, además de ocupar un lugar menor, tienen un tratamiento desigual. La responsabilidad o la diversidad, por ejemplo, aparecen a menudo, mientras que otros, tales como la participación, la resolución de conflictos o el trato social tienen una presencia muy restringida, tal como se puede apreciar en la Tabla IV.

TABLA IV  
Valores interpersonales

VALORES INTERP.	ANAYA 1	ANAYA 2	BRUÑO 1	BRUÑO 2	SANTILL.1	SANTIL.2
<b>Responsabilidad</b>	<b>75%</b>	<b>28,6%</b>	<b>47,3%</b>	<b>28,6%</b>	<b>31,6%</b>	
<i>R. doméstica</i>	25%		14,7%			
<i>R. escolar</i>			1,6%	2,4%		
<i>R. local</i>						
R. vial	12,5%			16,7%	31,6%	
Resp. cívica	37,5%		31%	9,5%		
<b>Participación</b>	<b>25%</b>	<b>16,3%</b>	<b>37,2%</b>	<b>21,4%</b>		
<b>Trato social</b>		<b>10,2%</b>				
<b>R. conflictos</b>				<b>16,7%</b>		
<b>Diversidad</b>		<b>12,2%</b>	<b>9,3%</b>	<b>26,2%</b>	<b>68,4%</b>	<b>100%</b>
<i>Multicultural</i>				23,8%	68,4%	83,3%
<i>Person. distintas</i>		12,2%		2,4%		16,7%
<b>Propiedad</b>			<b>6,2%</b>			
<b>Amistad</b>				<b>7,1%</b>		
<b>Otros valores</b>		<b>32,7%</b>				

La *responsabilidad* es uno de los valores al que más páginas le dedican las editoriales a lo largo del primer ciclo, siendo el que ocupa el primer lugar en Anaya y Bruño. Destaca su presencia en el primer nivel (Anaya: 75%, Bruño: 47,3% y Santillana: 31,6%). Sin embargo, los porcentajes bajan considerablemente en el segundo, llegando a desaparecer en Santillana, y manteniendo su primer lugar, a pesar de todo, en Anaya (28,6%) y Bruño (28,6%). La *diversidad*, en términos porcentuales, elaborados respecto al total de los contenidos de valor, ostenta el primer lugar, con unos porcentajes elevadísimos, en Santillana, el segundo lugar en Bruño 2, y el tercer lugar en Bruño 1 y Anaya 2. Hay una tendencia general en todas las editoriales a incrementar los contenidos relacionados con la diversidad del primer nivel (Anaya: 0%, Bruño: 9,3% y Santillana: 68,4%) al segundo (Anaya: 12,2%, Bruño: 26,2% y Santillana: 100%) hasta el punto de que en esta última constituye el único valor tratado. En cuanto al valor *participación*, éste no aparece en Santillana, mientras que tiene un lugar bastante destacado en las otras

dos editoriales, ocupando el segundo o tercer lugar. En todos los casos los porcentajes son mayores en primero (Anaya: 25%, Bruño: 37,2%) que en segundo (Anaya: 16,3% y Bruño: 21,4%). Las habilidades y valores de *resolución de conflictos* aparecen tan sólo en Bruño 2 (16,7%), mientras que las habilidades y valores de *trato social* aparecen únicamente en Anaya 2 (10,2%).

#### ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS VALORES

Los contenidos relacionados con el cumplimiento de tareas y normas configuran el dominio de la *responsabilidad* que presentan los libros de texto analizados. Este dominio se trabaja en diferentes ámbitos, entre los cuales destacan el local, el familiar y el escolar.

- La responsabilidad en el ámbito local es el valor al que más importancia prestan las editoriales y englobados temas: la responsabilidad vial y

la responsabilidad cívica. La vial se aborda como conocimiento y respeto a las normas de tráfico, y la responsabilidad cívica adopta varias perspectivas: 1) el respeto a las personas, que toma la forma de ayuda en la calle –ciegos...–, obediencia a los representantes de la autoridad (guarda urbano) o cumplimiento de las reglas de uso social; 2) el respeto y cuidado de los objetos, sobre todo en los medios públicos –echar las cosas a la papelera, cuidar los medios de transporte; 3) el respeto y cuidado del medio natural, que se presenta mediante escenas de ahorro de agua, electricidad y gas o consignas de reciclaje.

- La responsabilidad doméstica o familiar tiene un papel mucho menor en los libros de texto analizados y describe, la inmensa mayoría de las veces, contextos de colaboración en las tareas del hogar (limpiar, coser, planchar, ordenar, recoger las cosas, lavar, colgar y recoger la ropa, hacer las compras, hacer la comida, poner y recoger la mesa, hacer la cama, cuidar las plantas). En este sentido predominan las actividades que solicitan la identificación de las personas encargadas de las tareas o la simple descripción de viñetas con modelos por imitar. Cabe destacar que, afortunadamente, estos modelos que presentan los libros de texto sugieren un reparto de tareas bastante indiferenciado, en el que todos contribuyen. Excepcionalmente hemos encontrado una editorial con un enfoque que va más allá de lo descriptivo y que plantea la responsabilidad doméstica en el terreno del conflicto entre los deseos de juego y las prioridades de las tareas domésticas.
- La responsabilidad escolar tan sólo aparece en una editorial y con por-

centajes muy pequeños. En el 1.<sup>er</sup> nivel se hace alusión a las normas de la escuela en los diferentes espacios y en el 2.<sup>o</sup> nos encontramos alguna mención a la responsabilidad de tener ordenada el aula.

- La *diversidad*, que cubre tres campos –multicultural, género y personas distintas (sordomudos)–, es otro de los valores con presencia constante en las editoriales, aunque con un tratamiento peculiar según la editorial. Lo multicultural es el aspecto más tratado y, también, el que más diferencias de tratamiento tiene. En ocasiones se trata de una hoja al final de cada lección que se limita a una muestra de entornos, pueblos, monumentos y costumbres diferentes de lugares lejanos (formas de saludo, alimentos y comidas). En algún otro caso se concentra en una unidad didáctica globalizada que, desde una perspectiva más vivencial y próxima a la vida de los alumnos, trabaja las similitudes y diferencias, para acercarse desde ahí a otras realidades sociales (pobreza, situaciones de inmigración, etc.).
- Los contenidos que dan cuerpo a la *participación* hacen referencia a situaciones y actividades que giran en torno a retos y problemas que requieren la interacción en grupo, para llevar a cabo un proyecto común. El único ámbito de participación que aparece es el escolar, con proyectos y actividades de aula que abarcan una amplia gama: organización de una fiesta de clase, exposición de murales, debates o actividades de expresión musical y creativa.
- Las habilidades y valores de *resolución de conflictos* se presentan en situaciones donde afloran intereses divergentes, falta de respeto y agresión, que se canalizan mediante el entrenamiento para mejorar los

recursos personales y las interacciones de grupo. Este contenido aparece tan sólo en una editorial pero con una gran riqueza, en cuanto que abarca a toda la gama de las relaciones de las niñas y niños de esta edad. La resolución de conflictos tiene lugar en escenarios de casa, vecindario, así como de juego y trabajo en la escuela, desde una perspectiva preventiva. Habitualmente se parte de la presentación de viñetas en las que se pide identificar lo que es correcto e incorrecto para, posteriormente, debatir los problemas que conllevan, discutir derechos o establecer un conjunto de normas. En esta misma línea preventiva, se enseñan estrategias cognitivas para hacer frente a los conflictos, más concretamente de «pensamiento reflexivo» que incluye tanto la identificación del problema y su análisis desde las diferentes perspectivas de las partes implicadas, como la búsqueda y valoración de soluciones posibles, o de «razonamiento moral», mediante la exploración, clarificación y contraposición de puntos de vista.

- Las habilidades y valores de *trato social* también aparecen únicamente en una editorial que trabaja los siguientes aspectos: dar las gracias, formas de expresar cariño.

#### FRECUENCIAS Y CONTINUIDAD DE LOS CONTENIDOS QUE DESCRIBEN GRUPOS SOCIALES

Por lo que respecta a la frecuencia y continuidad de los contenidos, los aspectos descriptivos relacionados con la familia y la escuela están presentes a lo largo de los dos niveles en dos editoriales: Bruño (familia = I:16%; II:2,4%/ escuela = I: 11,1%; II: 2,4%) y Anaya (familia = I: 13%; II:5,8% / escuela

= I: 13%; II: 5,8%). Santillana, a su vez, trata el tema de la familia en el primer nivel (4%), mientras que la institución escolar no se contempla. El tema de los amigos, por el contrario, tiene continuidad únicamente en Bruño (I: 6,3%; II: 3,1%), mientras que Anaya lo recoge en el segundo nivel (4%) y Santillana en primero (2,9%).

El conocimiento del medio o comunidad local tiene un papel destacado y una presencia equilibrada a lo largo del primer ciclo en todas las editoriales estudiadas, acercándose a un tercio de los contenidos dedicados a grupos sociales de referencia en el caso de Anaya (I: 32,7%; II: 31,9%) y Bruño (I: 31,8%; II: 33,1%) y siendo algo menor en Santillana (I: 20%; II: 35,6%).

El conocimiento de los medios de comunicación tiene una presencia notable a lo largo del primer ciclo en todas las editoriales, excepto en Santillana, que trata dicha temática exclusivamente en el segundo nivel. La importancia concedida a los medios de comunicación ronda en torno a un quinto del total de páginas dedicadas a describir los grupos sociales en primero (Anaya I: 21,7%, Bruño I: 22,2%) y se incrementa en el segundo nivel (Anaya II: 31,9%; Santillana II: 40%), excepto en Bruño (19,7%).

El conocimiento de los grupos profesionales es otro de los temas relevantes que abordan las editoriales a lo largo del primer ciclo. Anaya lo trata porcentualmente de forma equilibrada en los dos niveles, pero con un ligero aumento de primero a segundo (I: 19,6%; II: 21,7%). Bruño concede a esta temática un incremento porcentual muy destacable de un nivel a otro (I: 6,3%; II: 39,3%) hasta el punto de situarse como el contenido más relevante, por delante de medio local y medios de comunicación. Por último, Santillana concentra su atención en primero (72,%), de modo que esta temática absorbe casi las dos terceras partes del total de contenidos relacionados con los grupos sociales, mientras que en segundo se da un notable descenso porcentual (24,4%) en relación con el primer nivel.

TABLA V  
*Los grupos sociales de referencia*

GRUPO SOCIAL de REFERENCIA	ANAYA 1	ANAYA 2	BRUÑO 1	BRUÑO 2	SANTILL 1	SANTILL 2
Familia	13%	5,8%	16%	2,4%	4%	
Escuela	13%	5,8%	11,1%	2,4%		
Amigos		2,9%	6,3%	3,1%	4%	
Med. Local	32,7%	31,9%	31,8%	33,1%	20%	35,6%
Med comunicac.	21,7%	31,9%	22,2%	19,7%		40 %
Gr. Profesional	19,6%	21,7%	6,3%	39,3%	72%	24,4%
General			6,3%			

#### ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS CONTENIDOS RELACIONADOS CON LOS GRUPOS SOCIALES

- Los contenidos relacionados con el *grupo familiar* tratan de aportar conocimientos relacionados con el espacio doméstico, los miembros de la familia, las actividades realizadas, la historia familiar o el ocio y están teñidos de contenidos de valor que vertebran la convivencia familiar. En este sentido, la definición de los familiares, como personas que deben amarse y ayudarse, la colaboración en los quehaceres domésticos y la presentación de máximas (contexto para sentirse a gusto, ayudarse, conversar) son algunos de los modos en que se presentan los valores familiares. La historia familiar se aborda en dos de las tres editoriales, mediante la elaboración del árbol genealógico familiar. De todos modos, está más contextualizada y elaborada en una de ellas, que la presenta a través de una sucesión de acontecimientos (matrimonios, nacimientos) y de la apelación al uso de fuentes (fotografía).
- La *escuela* se aborda mediante la descripción del espacio escolar, la identificación de objetos, el reconocimiento de las actividades de trabajo (individual-grupal) y juego que se realizan en dicho entorno a lo largo de una secuencia horaria, así como mediante la descripción del grupo de iguales y de las personas que allí trabajan.
- El conocimiento de los otros (*iguales-amigos*) se aborda mediante tareas sencillas de descripción e identificación (rasgos físicos de niños, nombre de los compañeros y mediante preguntas que permiten conocer el mundo de actividades del otro (hábitos de ver televisión o de ocio). Frente a este conocimiento empírico, una editorial ofrece una vía más deductiva, mediante la presentación de textos en donde el valor de la amistad figura como un «regalo» a través del cual se logra la alegría y la felicidad. Este modelo, a su vez, sirve para la redacción en grupo de una canción en torno a la amistad.
- El conocimiento del *medio o comunidad local* se trabaja a través de la

descripción física de elementos vecinales o espacios locales: las características del pueblo o la ciudad, de sus calles y de sus casas; la identificación y descripción del tipo de construcciones, los espacios de referencia social (parque, iglesia), las infraestructuras y servicios (públicos-privados); la descripción de los ritmos y ambientes cotidianos a lo largo del día. Únicamente una editorial complementa la perspectiva descriptiva, predominante en las otras dos, con un enfoque más funcional, que pone el acento en las posibilidades que el medio local ofrece para el despliegue de las funciones y necesidades básicas del ser humano (alimento, vestido, juego, salud, conocimiento, etc.).

La identidad local del alumno se aborda mediante diferentes procesos de identificación: 1) la apreciación del patrimonio arquitectónico –edificios significativos, bellos o emblemáticos–, 2) el reconocimiento de las fiestas y rituales comunitarios –navidad, carnavales–, 3) el aprendizaje de saberes populares –canciones o productos gastronómicos– que se realiza de forma escueta en casi todas las editoriales, 4) la captación de la memoria histórica local mediante la búsqueda de una historia de la localidad o la descripción y comparación de los cambios producidos en el entorno vecinal en el transcurso del tiempo –50 años–, 5) la pertenencia espacial, que se plantea a través del conocimiento e identificación de los territorios que componen Euskal Herria, espacio en donde se realiza la localización del municipio, o mediante la presentación de datos que evidencian un sentido de pertenencia múltiple que aporta un conocimiento e identidad espacial local y 6) la ciudadanía crítica, que se aborda mediante la valoración de lo que a uno/una le gusta o disgusta en la localidad, de lo que cambiaría y de lo que mantendría.

- Los contenidos relacionados con los *medios de comunicación* muestran las diferentes tecnologías de la comunicación, haciendo hincapié en las de uso tradicional y más extendidas (televisión, prensa y teléfono). Asimismo, se recogen productos, como la publicidad, que tienen gran peso en la configuración de los comportamientos cotidianos. Las nuevas tecnologías como el fax e Internet tienen un reflejo menor en los textos, mientras que otros medios de comunicación usuales en la cultura infantil y configuradores de la misma, como pueden ser las videoconsolas, los CD-ROM o los gameboys, no se incorporan todavía. El desarrollo del contenido, a su vez, se realiza desde perspectivas diferentes tales como: 1) la enumeración e identificación de los medios; 2) su clasificación en torno a ciertos criterios –rapidez comunicativa, cantidad de público que accede, etc.–; 3) el análisis de los componentes internos de la estructura que poseen algunos medios de comunicación –prensa, televisión, publicidad–; 4) la selección del medio adecuado en determinadas situaciones vivenciales –lejanía, urgencia, riesgo, cortesía– y escenarios cotidianos; 5) la toma de conciencia en torno al uso que las personas hacen de los medios –consumo de tiempo, de dinero– y al flujo social de los medios –audiencia, personajes de los medios–; 6) la valoración crítica de los medios –especialmente la televisión y la publicidad–, así como de las noticias, observando la transformación y tergiversación que pueden sufrir; 7) y, por último, la elaboración activa de noticias, titulares, periódicos murales o spots publicitarios.
- El mundo del trabajo parece estar fuera de la experiencia social del

niño occidental, aunque las editoriales intentan aproximarlos mediante la identificación de los oficios que desempeñan los padres o de las profesiones que sostienen la actividad de la escuela. Dos editoriales dan un paso más y presentan escenas de trabajo doméstico, en donde están implicados los miembros de la familia. Así, el trabajo, además de implicar en este caso a los niños, se presenta como actividad fundamental para el desenvolvimiento social y personal. En esta línea, también se presenta a los profesionales como individuos que nos ayudan a cubrir nuestras necesidades cotidianas de alimento, vestido, salud, etc.

El conocimiento del mundo de las profesiones se realiza en la mayoría de los casos planteando la relación entre las profesiones, por una parte, y el reconocimiento de signos y atributos externos como la ropa, los instrumentos o los vehículos empleados en el trabajo correspondiente, por otra. Otros aspectos como los lugares de trabajo (relación entre oficios y tiendas, etc), el horario de trabajo o la secuencia temporal (temporada de pesca,...) complementan el conocimiento del mundo de las profesiones. Otro procedimiento indirecto consiste en partir de los objetos que nos rodean y en reconocer los oficios que se hallan detrás de dichos productos. También el ciclo de elaboración de ciertos productos (leche, pan, joya) sirve para observar la complejidad del mundo del trabajo y la intrincada red de oficios que están detrás de los productos que consumimos diaria u ocasionalmente.

La enumeración de profesiones abarca a todos los sectores de actividad económica (primaria, secundaria y terciaria), siendo muy prolija en algún caso, pero se tiende a agrupar los oficios en torno a un escenario: el supermercado, la escuela, un pueblo de la costa, la construcción de una casa. Por otra parte se tiende a elegir pro-

fesiones con gran raigambre, con tareas bien delimitadas (zapatero, carpintero, agricultor, pescador, albañil) y con vocación de servicio público (policía municipal, cartero, bombero, médico), que en el caso de una editorial se subraya con oficios asistenciales (ayuda a minusválidos, personas mayores).

## CONCLUSIONES

Como tendencia general las editoriales dedican más páginas a los contenidos relacionados con la descripción de grupos sociales que a los contenidos relacionados con el yo o los valores. Esa tendencia en favor de los grupos sociales es clarísima, excepto en una editorial.

### • *Ámbito personal*

- El tratamiento que la mayoría de las editoriales hacen del autoconocimiento físico se centra más en el conocimiento descriptivo de los elementos corporales que en un verdadero autoconocimiento, ligado a la percepción o autoimagen. Por otra parte, dicho conocimiento físico ofrece cuerpos estándar y no contempla cuestiones relacionadas con las limitaciones o las diferencias corporales. Cabe destacar, asimismo, que las diferencias sexuales no aparecen de forma explícita en los libros de texto, salvo en una editorial, que trabaja estas diferencias como una parte del autoconocimiento.
- En relación con las dimensiones del yo social, se hace énfasis en la descripción de las cosas que a uno le gustan, pero no se potencia la reflexión sobre las limitaciones o la planificación de metas. De hecho, tan sólo una editorial aprovecha situaciones típicas de la vida cotidiana para trabajar

este aspecto (rabieta de un niño al que no compran un juguete porque es muy caro). En este sentido, las editoriales deberían plantearse una mayor atención a estas cuestiones si no queremos quedarnos en los aspectos más superficiales.

- En el campo de la autonomía, la mayoría de las editoriales contemplan rutinas ligadas a hábitos que conforman la vida cotidiana, mientras que otras cuestiones que pueden dar más consistencia a la autonomía personal como la toma de decisiones, el establecimiento de metas, las habilidades de metacognición o la autorregulación apenas se trabajan.

- *Ámbito de relación*

- Paradójicamente, se da más énfasis a la responsabilidad en el ámbito local que en el ámbito cercano de la familia y la escuela. Por otra parte, se restringe el sentido de la responsabilidad al cumplimiento de normas, mientras que el aspecto de cuidado y preocupación, apenas aparece o, si en algún caso extraordinario aparece, se limita a los objetos.
- El tratamiento normativo y fragmentario de este valor precedente hace que no se plantee la responsabilidad ligada a la participación tal como plantean los objetivos de la reforma; de este modo se impide plantear la sucesión de actos responsables que se dan en los procesos de participación, desde los momentos iniciales de la proposición de alternativas hasta las consecuencias últimas derivadas de las acciones emprendidas. Por otra parte, las actividades previas de preparación o entrenamiento para la participa-

ción en grupo apenas se tienen en cuenta y tan sólo se observan en una editorial, con la delimitación de actividades de participación, construcción e identidad de grupo dándole un nombre, elaboración de las normas de grupo, juego cooperativo y actividades para aprender a contrastar puntos de vista.

- Hay algunos valores especialmente destacados por la reforma, como la resolución de conflictos y las habilidades de trato social, que tienen un tratamiento secundario en los libros de texto. El valor de la diversidad, si bien puede tener porcentajes elevados de presencia, tiene un tratamiento epidérmico y más ligado a lo lejano (exótico) que a la comprensión de la diversidad en entornos próximos, evitando de ese modo, tanto en este caso como en los precedentes, las cuestiones problemáticas.
- En el conocimiento de grupos de referencia las editoriales dan menos importancia a la descripción de los grupos sociales primarios y más cercanos (familia, escuela y amigos) que a la descripción de otros grupos o entornos sociales (medio local, medios de comunicación y grupos profesionales). Los tres primeros grupos sociales mencionados tienen mayor presencia en el primer nivel. La disminución de estos contenidos en el segundo nivel es compensada mediante un mayor peso de los otros tres entornos sociales.

El campo de cuestiones tratadas en cada una de estas temáticas es más o menos heterogéneo según cada editorial e inciden en ello el mayor o menor número absoluto de páginas relacionadas con cada temática o la distribución del contenido

en diferentes unidades didácticas de cada nivel. La riqueza o complejidad en el tratamiento de los temas viene influido en parte por el estilo temático o globalizado de la unidad didáctica, pero, sobre todo, por el enfoque descriptivo, funcional, crítico y creativo (imaginativo-utópico) por el que optan las editoriales. Predomina el enfoque descriptivo que, en el caso de algunas editoriales, se combina con alguno de los otros enfoques mencionados. Sin embargo, las editoriales tienden a que no aparezcan situaciones conflictivas, problemáticas o injustas ligadas a los intereses en liza en la interacción social, y tampoco aquellas situaciones nuevas debidas a los cambios sociales (paro, búsqueda de empleo, nuevos modelos familiares, violencia en TV) hurtando de este modo la posibilidad de comprensión de las nuevas realidades sociales vivenciadas por los alumnos.

#### BIBLIOGRAFÍA

ALEGRET, J. L.: *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los ochenta*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, (tesis doctoral en microficha), 1993.

AREA MOREIRA, M.: *La evaluación del libro de texto: Diseño de un modelo de análisis para los textos escolares del ciclo inicial de EGB*. Universidad de Santiago de Compostela (tesis doctoral), 1983.

ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J. J.: *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao, Servicio Editorial de la UPV, 1991.

BERNARD, J.: *Guía para la valoración de los textos escolares*, Barcelona, Teide, 1974.

CALVO, T.: *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Editorial Popular, 1989.

CLEMENTE LINUESA, M.: «Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis», en *Enseñanza*, 1 (1983), pp.159-174.

COLAS, M. P.: «El libro de texto en las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa», en *Enseñanza*, 7 (1989), pp.41-49.

DECRETO 237/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco.

DUCRET, B.: «La historia y la geografía al servicio de la convivencia en Sudáfrica», en *Perspectivas*, 38:2 (1998), pp. 281-292.

GARRETA, N. y CAREAGA, P.: *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1987.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA: *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid, Talasa Ediciones, 1998.

HARMON, J. M.; HEDRICK, W. B.; FOX, E. A.: «A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8», en *The Elementary School Journal*, 100:3,(2000), pp. 253-271.

HERAS I. TRÍAS, P.: «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña», en *La investigación en España sobre Mujer y Educación. Serie Debate*, 2, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, (1987), pp.43-50.

JOHNSEN, E. B.: *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona, 1996.

LÓPEZ, N.: *Cómo valorar libros escolares*. Madrid, Cincel, 1982.

- LUNGO, M.: «La identidad centroamericana en la enseñanza de la historia y la geografía», en *Perspectivas*, 38:2, (1998), pp.253-268.
- MARTÍNEZ, S.: *El currículum explícito y el currículum oculto en los libros de texto*. Madrid, Librería Pedagógica, 1987.
- MESA PEINADO, M.: *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española, 1990.
- MORENO, A.: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal. Ed. de les Dones, 1986.
- MOUZOUNE, N.: «Las representaciones socioespaciales de los libaneses y los salvadoreños», en *Perspectivas*, 38: 2, (1998), pp.237-252.
- MOORE, F.: *Education for Democracy: public life, public values, and power*, 1992
- NAVARRO, J. M<sup>a</sup> (Ed.): *El islam en las aulas. Contenidos, silencios, enseñanza*. Barcelona, Icaria, 1997.
- RODRÍGUEZ, J. L.: «Evaluación de textos escolares», en *Revista de Investigación Educativa*, 1: 2, (1983), pp. 259-279.
- ROSALES LÓPEZ, Carlos: *Orientaciones para la evaluación de textos escolares*. A Coruña, Coordinadas, 1986.
- SELANDER, S.: «Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa», en *Revista de Educación*, 293, (1990), pp.345-354.
- SLEETER, Ch.; GRANT, C.: «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, pp.78-110, 1991.
- VALBUENA, M.: «Las imágenes de los primeros textos del niño: lo masculino y lo femenino», 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, pp. 67-76, 1993.