



TESIS DOCTORAL

**LA IMAGEN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA. ETAPA
SUPERIOR DE LA E.G.B. EN ESPAÑA (1970-1990)**

MARÍA MÉNDEZ SUÁREZ

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Conformidad del/los Director/res:

Fdo: Zacarías Calzado Almodóvar

Fdo: Ventura García Preciado

2015

*La imagen en los libros de texto de Expresión Plástica.
Etapa superior de la E.G.B. en España (1970-1990)*

A mi abuela Dora.

Agradecimientos

Quiero comenzar expresando mi agradecimiento más sincero al Dr. D. Zacarías Calzado Almodóvar, por su ayuda y dedicación desde el principio de mi andadura en la Universidad y por orientarme y apoyarme en todo lo que he necesitado, tanto a nivel profesional como personal. Al Dr. D. Ventura García Preciado por su inestimable ayuda en este trabajo de investigación, que no hubiese visto la luz de otra manera. Al Dr. D. Manuel Vizueté Carrizosa, por su entrega en el comienzo de esta aventura gracias a la cual pude deshacerme del pánico a la hoja en blanco y comenzar con alegría e ilusión.

A mis padres, por su amor desinteresado y por estar a mi lado en los momentos más difíciles, a mi abuela Dora por ser mi modelo a seguir y mi inspiración como mujer, a mi abuelo por su cariño y apoyo en todo momento, a mi hermano Ángel y mi hermana Amparo, a Carmen, Blas, Mabel, y en general a la familia más cercana que me conoce y me quiere tal y como soy.

También agradecer a todos los compañeros que de alguna manera han contribuido a la realización de esta investigación, especialmente a Dña. Margarita Villalba, al Dr. D. Sixto Cubo, a la Dra. Dña. M^a Isabel Fajardo, al Dr. D. Florecio Vicente Castro, al Dr. D. Sebastián Feu Molina, al Dr. D. Rodrigo Espada Belmonte, Dña. Clara Báez Merino y la Dra. Dña. Carmen Colomo Amador. Y por último, pero no por ello menos sentido, a mi profesor de lengua y literatura, Jacinto, sin el cual nunca habría llegado a este punto de mi formación profesional y personal, y del que aprendí los grandes valores de la vida y como no, a amar las letras con verdadera pasión.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. INTRODUCCIÓN	7
1.2. JUSTIFICACIÓN	11
1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	21
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN	23
2.1.1. Antecedentes históricos	23
2.1.2. Sistema educativo	32
2.1.3. Contexto político-económico y socio-cultural de la época	37
2.1.4. La cuestión religiosa en el Estado español	50
2.2. LIBROS DE TEXTO E IMAGEN	57
2.2.1. El libro de texto	57
2.2.2. El concepto de imagen y su valor en el texto	71
2.2.3. Relación imagen-texto escolar	82
2.2.4. Memoria y percepción visual en el proceso de aprendizaje	90
2.2.5. Ilustraciones de los libros, tipología y función educativa	102
2.3 TENDENCIAS ARTÍSTICAS DOMINANTES Y SU PRESENCIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA	113
2.3.1. Modernidad y posmodernidad	113
2.3.2. Manifestaciones artísticas de la segunda mitad del S.XX en el contexto internacional	120
2.3.3. Tendencias y artistas en el contexto nacional	140
3. OBJETIVOS	165
4. HIPÓTESIS	169
5. METODOLOGÍA	173
5.1. Metodología empleada.	175
5.2. Muestra e instrumentos.	175
5.3. Variables y categorías	178
6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	189
6.1. Análisis descriptivo de datos y resultados	191

6.2. Discusión	247
7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	253
7.1. Conclusiones	255
7.2. Limitaciones de la investigación	265
7.3. Prospectiva de futuro	267
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271
BIBLIOGRAFÍA	284
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE IMÁGENES	286
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LIBROS DE TEXTO	298
ANEXOS DOCUMENTALES	305

Resumen

El propósito de esta investigación a la que hemos titulado *La imagen en los libros de texto de Expresión Plástica. Etapa superior de la E.G.B. en España (1970-1990)*, reside en analizar y categorizar las imágenes de los libros de texto de Expresión Plástica en la etapa superior de la enseñanza obligatoria durante el periodo citado. Para ello, se ha realizado una tipología específica y concreta de las imágenes. De esta manera, la investigación se ha realizado en base a unas variables de los libros de texto (Editorial; Año; Curso; Orientación y Espacio para actividades) y variables de las imágenes (Ambiente temático; Tipo específico; Tipo Historia del Arte; Ilustraciones; Aspectos formales; Ubicación; Formato y Color), en relación a los objetivos planteados.

La investigación se ha llevado a cabo con los 153 libros de texto de Expresión Plástica de 6º, 7º y 8º de EGB que se localizaron en la BNE y que corresponden al periodo transcurrido entre 1970 y 1990, en España. Se evidencia que su uso y tratamiento, así como su presencia, han estado influenciados por la Iglesia católica, las corrientes culturales y artísticas del momento, los cambios de mentalidad de la nueva sociedad emergente, y en definitiva, por todas las transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas y religiosas que sufrió el país a lo largo de estos veinte años.

Palabras clave: Imagen, libro de texto, EGB, Expresión Plástica.

Summary (Abstract)

The purpose of this research to which we have entitled *The image in the Plastic Expression textbooks. Last stage of E.G.B. in Spain(1970-1990)*, is to analyze and categorize the images of Plastic Expression textbooks in the upper stage of compulsory education during the mentioned period. For this, there has been a concrete and specific typology of images. Thus, research has been conducted based on some text books variables (Editorial; Year; Course; Guidance and Environmental topic) and imagen variables (Activities;; Specific Type; History of Art Type; Illustrations; Formal Aspects; Location; Format and Color), in relation to the objectives set out.

The research has been carried out with 153 Plastic Expression textbooks, from the sixth, seventh and eighth courses of EGB which were located at the Spanish National Library, and which correspond to the period between 1970 and 1990 in Spain. There is evidence that its use and treatment, as well as its presence, have been influenced by the Catholic religion, by the cultural and artistic trends of the time, by the changes in the mindset of the emerging new society, and ultimately, by all the social, cultural, political, economic and religious transformations that the country suffered throughout twenty years.

Keywords: Image, textbook, EGB, Plastic Expression.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Aunque la imagen empezó a ser incluida en los libros de texto, especialmente en los de historia a partir de la segunda mitad del siglo XIX, no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando cobra todo su valor didáctico y comienza a ser relevante su uso y estudio. Debemos tener presente que desde 1857 no se había modificado la ley, teniendo vigencia durante más de cien años (Ley Moyano) y la edición de libros ha mantenido una estética muy parecida, con textos muy apretados de letra poco legible, papel oscuro e ilustraciones poco didácticas, en ocasiones ninguna.

El presente estudio de investigación al que hemos llamado *La imagen en los libros de texto de Expresión Plástica. Etapa superior de la E.G.B. en España (1970-1990)*, trata el análisis de las imágenes de los libros de texto de Expresión Plástica en la etapa superior de la enseñanza obligatoria durante el periodo citado, así como la identificación del grado de presencia que tiene la imagen en los libros de esta disciplina. Se busca realizar una tipología específica, exhaustiva y concreta de las imágenes de los libros de esta materia, así como encontrar la conexión, entre las corrientes artísticas del momento, el sistema político, educativo y religioso, en función de la influencia que hayan podido tener sobre la imagen de los mismos, teniendo en cuenta que todos estos factores del contexto donde nace, son determinantes en la plasmación de los valores sociales.

Con la reforma de la ley general de Educación de 1970, se termina con un sistema educativo que no encajaba con las características sociales, políticas y económicas de la nueva sociedad española. Es el fruto de los grandes cambios y relaciones complejas entre educación y sociedad, que demandaba una urgente democratización de la enseñanza.

El libro de texto de Expresión Plástica (hasta 1968 llamado Dibujo o Pintura) ha sido un tipo de libro de reciente creación que junto con algunos de otras disciplinas, que tradicionalmente no eran reconocidas como tal,

como la educación física, se han incorporado al mundo editorial educativo a partir de la reforma de 1970. Desde finales del siglo XIX hasta aproximadamente 1960, el término Dibujo ha sido el núcleo principal de estudio y práctica, tanto en su tendencia geométrica como en la realización de copias de modelos (dibujo artístico). Sin embargo, a partir de la reforma educativa de 1970, su denominación cambiará a Expresión Plástica, para derivar a partir de 1990 con la LOGSE en Educación Visual y Plástica.

Estos cambios de nomenclatura son de vital importancia, ya que nos permiten identificar las bases ideológicas que orientan el currículum (Hernández, 1997). A partir de 1960 se pueden distinguir dos tendencias o posturas en torno a la Educación Artística, una basada en la autoexpresión, defendida principalmente por Read [1957-1982] o Lowenfeld y Brittain [1947-1980] y otra más centrada en el estudio de los componentes del lenguaje plástico, en la línea marcada por la Gestalt, basado en una serie de principios que tratan de explicar este tipo de relaciones en base a nuestras percepciones, con trabajos de gran interés como los realizados por Roda (1983) y Colás y Corts (1990) en España, y Dwyer (1978), y Levie y Lentz (1982) fuera de nuestras fronteras.

El periodo que abarca el presente estudio representa una etapa con grandes cambios políticos, sociales, culturales y educativos, produciéndose un desarrollo no sólo económico, sino de actitudes y mentalidades (Bernecker, 2009) en el que el máximo interés, entre otros, dentro del contexto educativo, ha sido preparar a los estudiantes y a la sociedad en general, en unos conocimientos más prácticos orientados a satisfacer las necesidades imperantes de la nueva sociedad emergente.

El espacio y el tiempo donde se desarrolla cualquier acción, obra o acontecimiento son de vital importancia para poder comprender mejor cualquier elemento que se halle inmerso en ellos. Como bien apunta Arañó (1993), cualquier producción hecha por el hombre y particularmente la artística, nace de unas condiciones y un contexto histórico social

determinado, y para nosotros en este estudio, se hace necesario conocer los principios estructurales donde se generaron dichas obras. Por lo tanto, debemos indagar en los acontecimientos políticos, sociales, culturales, artísticos y religiosos, para situar de una forma más acotada y definida nuestro objeto de estudio.

Por otro lado, se ha detectado que a partir de 1960, coincidiendo con la mejora económica de nuestro país, la mentalidad de la sociedad comienza a transformarse y se empieza a fomentar la racionalidad industrial, apareciendo en los libros claras referencias a los procedimientos pictóricos, la pretecnología o el dibujo técnico. Por este motivo, los libros de Expresión Plástica comienzan a abarcar infinidad de tipos de expresión y vertientes artísticas, siendo muy normal encontrar en este tipo de libros imágenes relacionadas con la pintura, escultura, arquitectura; pero también diseño, construcciones, teatro, cine, artes aplicadas, etc.; diversas técnicas más actuales como el collage o las técnicas mixtas. Se percibe una intención de transferir el nuevo cambio social, de transmitir una mentalidad abierta a otras realidades, a una necesidad de crecer y producir, así como el paso de una sociedad reprimida y católica a una sociedad abierta y laica, pero especialmente productiva. Los libros escolares anteriores eran principalmente de dibujo técnico y geometría, en algunos casos se facilitaban láminas para reproducir modelos; este tipo de experiencias plásticas tan variadas son genuinas de la 2ª mitad del siglo XX, coincidiendo con las nuevas formas de expresión de los artistas coetáneos.

Las nuevas corrientes filosóficas, los principios de la percepción y la psicología de la imagen influyen en los artistas y en la sociedad en general, reflejándose estos principios en las imágenes de los libros de texto.

Con la llegada de la Ley General de Educación en 1970, los métodos didácticos se fomentan orientándolos a la originalidad y creatividad de los escolares, por lo que los libros de Expresión Plástica pasan a formar parte de

las disciplinas del currículum y a tener un mayor uso, por la capacidad implícita que tienen para que los alumnos se expresen. Por este mismo motivo, se ha podido verificar que se han empezado a incluir en este tipo de libros, una variedad y cantidad de imágenes como nunca antes había ocurrido en la historia de la educación.

La presencia de las imágenes en B/N de los libros analizados no está relacionada con un problema económico, como ocurría anteriormente, sino que interesa prescindir del color para enfatizar mejor la forma u otro aspecto de la imagen, es decir, se hace con un fin más didáctico. También puede ocurrir que la imagen original sea en B/N o que sea realizada con tinta china o plumilla.

A pesar de que a partir de 1970 los libros de texto atienden a unas características formales comunes y se unifica mucho la forma de presentar los contenidos en todas las materias, se aprecia que, en el caso de los libros de texto de Expresión Plástica, existe una variedad inmensa con respecto a la orientación del libro, número de páginas (unos cuentan con 60 y otros con más de 200), tamaño del libro, en las imágenes normalmente no existe un patrón con respecto al tamaño, apareciendo en un libro infinidad de tamaños muy diferentes, etc. Además, existen libros que presentan la teoría y la práctica por separado, en páginas diferentes, como la editorial Bruño. Sin embargo, existen otros casos en los que se va intercalando la imagen y el texto, así como algunos libros que sólo presentan imágenes, sin teoría, como la editorial Santillana. Lo mismo ocurre con la ubicación (podría ser porque en este caso se adecúa el texto a la imagen) y esto denotaría una mayor importancia prestada a la imagen.

El estudio pormenorizado de los libros de texto es de vital importancia, ya que nos permite comprender mejor la sociedad que lo produce, y como soporte de un imaginario colectivo que es, refleja todos aquellos avances e

investigaciones tanto de la psicología, la educación o la antropología, que se dan en la sociedad en la que se desarrolla (Marín, 2011).

1.2. JUSTIFICACIÓN

Con el trabajo de investigación que aquí se muestra se pretende realizar una pequeña aportación al ámbito de la educación y entender la gran transformación que estaba experimentando España en estos años, a través del recurso más tradicional que tienen nuestras escuelas, y que tan poco valor se le ha otorgado en el pasado: el libro de texto. Una de las principales motivaciones que nos ha incitado a realizar este estudio es, precisamente, la escasa información en torno a este aspecto, ya que en la investigación relativa a los libros de texto de Expresión Plástica, existen muy pocos trabajos realizados. Igualmente, creemos que es de suma importancia estudiar el pasado, y más concretamente el pasado más reciente, para entender de manera más eficaz el presente y que nos permita mejorar las prácticas educativas actuales. Consideramos a su vez, que el periodo de estudio elegido, podría llegar a estimarse como el más interesante en la historia de España, al menos de la historia más reciente, por la inmensa cantidad de cambios profundos que acontecieron en nuestro país a lo largo de estos veinte años.

En este periodo el ámbito educativo se caracteriza por la realización de prácticas de taller, en el que el aprendizaje de nuevos materiales y técnicas pictóricas son de vital importancia para la adquisición de hábitos y destrezas constructivas. Parecen imponerse las realizaciones expresionistas fundamentadas en la importancia del proceso creador.

Otro motivo por el que resulta fundamental el estudio de esta disciplina es precisamente, porque en la historia de la educación, se ha tendido a minusvalorar la importancia de la misma, considerando que no tiene el

mismo peso que otras materias como la lengua o las matemáticas. Sin embargo, estudios provenientes de la psicología o la psicopedagogía, sobre todo a partir de 1960, han demostrado que la actividad artística no sólo ayuda a la consecución de una habilidad manual o al desarrollo de los sentidos que entran en juego en este proceso, sino que también es verdaderamente importante para el desarrollo cognitivo, en el sentido de adquirir las capacidades relativas a la resolución de problemas, la comprensión y la toma de decisiones por medio del análisis, la representación, interpretación o la imaginación. Siguiendo con la línea expositiva y justificativa de Hernández (1997) se valora la importancia de la Educación Artística desde varios puntos de vista: favorece el desarrollo industrial de un país; el arte ha sido tradicionalmente reconocido en la historia; contribuye a la formación moral de los alumnos a través de fomentar la vida espiritual y emocional; es clave para el desarrollo de la autoexpresión de los escolares, que a veces no pueden hacerlo de otra manera; favorece el desarrollo intelectual y la percepción visual; desarrolla la capacidad creativa y comunicativa; tiene un carácter interdisciplinar y sitúa a los escolares en un contexto cultural, ya sea pasado o presente. Por todos estos motivos se consideran esenciales los estudios relativos a los libros de texto, y en especial los de Expresión Plástica.

Y no quisiera pasar por alto un hecho que a su vez ha influido en la decisión de realizar una tesis doctoral sobre las imágenes de libros de texto de Expresión Plástica, y precisamente de ese periodo y no de otro. Esta motivación es muy personal y atiende a un pequeño vacío que siempre he sentido. Durante toda mi vida he cursado mis estudios en colegios religiosos, y toda la EGB la realicé en el colegio religioso Sagrada Familia que ahora es concertado, coincidiendo con la década de los años ochenta. Recuerdo, que de vez en cuando nos daban alguna lámina para colorear o nos dejaban dibujar, normalmente tema libre. Pero en la clase de Dibujo (así aparecía en mi cartilla de notas), lo que realmente hacíamos de forma continuada era aprender a bordar. Tanto era así, que nadie, ni mis compañeras ni las

profesoras decíamos clase de Dibujo para referirnos a esa asignatura, sino clase de hogar. Cuando realicé mis estudios de BUP y COU en el Colegio Puertapalma (también religioso), lo único que se impartía era dibujo técnico y tampoco se fomentaba la enseñanza más artística y creativa. Por lo tanto, todos estos motivos me han ido orientando hasta el presente trabajo y de alguna manera han marcado los pasos que han guiado mi vida profesional y artística.

1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Durante el período que abarca las dos primeras décadas del franquismo, la edición de libros escolares sufrió un enorme estancamiento con respecto a la época anterior. Las nuevas ediciones contaban con características materiales de muy baja calidad, además de una tipografía de difícil lectura y muy pocas ilustraciones. La mayor preocupación del nuevo Régimen consistía en instruir al niño bajo el dogma y la moral católica, así como en un profundo patriotismo, por lo que los manuales escolares de esta época están repletos de imágenes de matiz beligerante e imágenes religiosas, la mayoría de ellas reproducciones en blanco y negro de grabados pertenecientes a la pintura del siglo XIX. El color se reservaba de forma privilegiada para las portadas, ya que la situación económica del nuevo Estado después de la guerra era desastrosa. El sistema pedagógico consistía principalmente en reforzar los valores de la tradición, el deber y el catolicismo, valores que se reflejan tanto en los textos como en las imágenes pertenecientes a los manuales de este período.

Es a partir de 1953, con el comienzo de la llamada fase tecnocrática, cuando se aprecian cambios significativos en las publicaciones escolares. Se observa una relativa moderación de beligerancia ideológica de los textos y una mejora importante en las características materiales y técnicas, como mejor calidad del papel, el tipo de impresión o un uso más generalizado del color. Se comienzan a utilizar las ilustraciones a dos tintas, alternadas con

imágenes en blanco y negro, pero agrupadas en hojas separadas y no incluidas dentro del texto. Este dato merece ser resaltado, ya que, aunque en dichas ilustraciones no suelen aparecer comentarios, ya se aprecia la intención de tratar la imagen como documento. Se empieza a recomendar un buen estilo y bellas ilustraciones ajustándolas al desarrollo mental del niño, con imágenes más claras, una disposición metódica de las distintas partes de la composición, mejor relación texto-imagen, etc. Todo ello propiciado por las nuevas tecnologías de diseño e impresión (Escolano, 1996).

Gracias a la creación en 1958 del CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria), dedicado a la renovación de la escuela mediante nuevas reformas pedagógicas, y a la necesidad del nuevo Estado de ofrecer una imagen renovada al exterior, se abre una nueva etapa en la edición de libros escolares en España. Este organismo de la Administración es el encargado de publicar las primeras normas técnicas para la elaboración y aprobación de los libros de texto y lectura.

La década de los años sesenta se caracteriza principalmente por la preocupación por aspectos como la programación, longitud de frase, legibilidad, relación texto-imagen, inteligibilidad, área de percepción visual y funciones de la iconografía. Esta renovada concepción pedagógica estaba influenciada por las corrientes de la psicología basada en la percepción, los estudios de semiótica, los ambientes pedagógicos de vanguardia, que abogaban por una programación por unidades, tecnología conductista, cultura de la imagen, etc. Estos nuevos textos desplazaron a los viejos modelos (catones, cartillas, enciclopedias, etc.), y además se introdujeron otros tipos que se resumen en cuatro: libro de estudio o de texto, libro de lectura, libro de consulta y libros de trabajo/activos.

Otros acontecimientos que fueron decisivos en la nueva concepción de los manuales escolares fueron: el establecimiento de niveles mínimos por materias y cursos (8 cursos), por el que se hizo necesaria la publicación de nuevos textos escolares divididos por niveles y materias en el nuevo

currículo; la publicación de nuevos Cuestionarios para la Enseñanza Primaria; factores socioeconómicos y técnicos (creación de nuevos grupos editoriales y aparición de nuevas tecnologías del diseño y la impresión); la creciente capacidad adquisitiva de las familias y una nueva sensibilidad hacia todo lo relacionado con la educación. Gracias a todos estos factores se produce una proliferación de manuales escolares y aparecen nuevos tipos de libros (música, educación física, enseñanzas del hogar, **Expresión Plástica**) y otros materiales, como las unidades didácticas, en torno a un centro de interés.

Existe una tendencia a sustituir el libro de autor individual por un grupo de profesionales de la enseñanza formado por psicopedagogos, ilustradores, maestros, diseñadores, etc., lo que repercute en un aumento considerable de la calidad de los manuales, con un mayor cuidado en la relación texto-imagen, tratándose el libro de una manera más objetiva que en tiempos pretéritos. Sus contenidos ya no vienen determinados por la ideología política, al menos no tanto ni de forma tan evidente, atendiendo a los valores que la Democracia ensalzaba, como la libertad de expresión, la igualdad, etc., especialmente, a partir de 1978 con la creación de la nueva Constitución. Se adoptan nuevas formas de presentación del texto, como las expositivo-narrativas, que poco a poco fueron sustituyendo los sistemas convencionales de preguntas y respuestas y dando mayor protagonismo a la imagen.

Esta última parte del franquismo es fundamental para comprender los profundos cambios que España estaba experimentando, y la repercusión que todas estas novedades tuvieron en los manuales escolares en los años posteriores correspondientes a la Transición y la Democracia.

Es importante mencionar que, aunque el estudio de imágenes se ha incrementado en gran medida en las últimas décadas, en relación al libro de texto existe un amplio campo aún por investigar; existen múltiples análisis de la imagen en libros de texto, pero en la mayoría de los casos de otras materias, principalmente de historia o lengua, pero de Expresión Plástica hay

escasa información, a excepción de la investigación de Llorente, Andrieu, Montorio y Lekue (2003), que afrontan el análisis de libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria, siendo la muestra libros de 5º y 6º de Primaria, pero de un periodo posterior al del presente estudio, en el marco de la LOGSE de 1990. Collados (2008) aborda la evolución del concepto de dibujo en los libros de texto de primaria, aunque durante un periodo muy extenso, desde 1915 hasta 1990; no obstante, este estudio es sumamente interesante para nosotros ya que marca una base de la que partir, y nos aporta valiosa información sobre cómo ha evolucionado el libro de dibujo y su concepto en la escuela durante casi un siglo entero en nuestro país. Por su parte, Bermúdez (2005) presenta una tesis doctoral en relación a la práctica del dibujo en España en educación Secundaria desde el primer tercio del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX.

Otras investigaciones que abordan el tema de la imagen en los libros de texto, pero que no son de la disciplina que nos ocupa son los trabajos realizados por (Badanelli, 2003; Martín, 1996; Monge, 1992; Prendes, 1997 y Prieto, 2008) entre otros. Por lo tanto nos preguntamos, qué importancia y qué influencias ha podido tener, a partir de la reforma educativa de 1970, el tratamiento y uso de imágenes en los libros de texto de Expresión Plástica.

ESTRUCTURA Y CAPÍTULOS DE LA INVESTIGACIÓN

La estructura y diseño de la presente Tesis Doctoral se organiza en torno a siete grandes secciones. Lo mostramos de manera más detallada en el siguiente cuadro.

Cuadro 0.1. Estructura y organización de la Tesis Doctoral	
1. INTRODUCCIÓN	1.1. Introducción 1.2. Justificación 1.3. Estado de la cuestión
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	2.1. Contextualización 2.2. Libro de texto e imagen 2.3. Tendencias artísticas dominantes y su presencia en los libros de texto de Expresión Plástica
3. OBJETIVOS	
4. HIPÓTESIS	
5. METODOLOGÍA	5.1. Metodología empleada 5.2. Muestra e instrumentos 5.3. Variables y categorías
6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	6.1. Análisis descriptivo 6.2. Discusión
7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	7.1. Conclusiones 7.2. Limitaciones de la investigación 7.3. Prospectivas de futuro
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- Referencias bibliográficas - Bibliografía - Referencias bibliográficas de imágenes - Referencias bibliográficas de libros de texto
	ANEXOS DOCUMENTALES

Fuente: elaboración propia

La primera parte del trabajo comienza con una introducción en la que se plantea de forma clara el objeto de estudio, exponiendo los antecedentes más importantes, el estado de la cuestión, la justificación de la misma y la orientación de la investigación.

La fundamentación teórica se divide en tres grandes bloques temáticos que abordan los ámbitos directamente relacionados con nuestro estudio. La organización de los capítulos de este apartado se ha planteado de la siguiente forma:

2.1. Contextualización.

En este apartado se analizan los antecedentes históricos, el sistema educativo, el contexto político-económico y socio-cultural de la época y la relación Iglesia-Estado durante el periodo estudiado.

2.2. Libro de texto e imagen.

En este bloque se realiza una aproximación al concepto de libro de texto e imagen, atendiendo a la relación que existe entre ambos y observando la importancia que tiene la memoria y la percepción visual en el proceso de aprendizaje de los escolares. Finaliza con una aproximación a las diferentes tipologías encontradas acerca de la imagen y sus funciones.

2.3. Tendencias artísticas dominantes y su presencia en los libros de texto de Expresión Plástica.

Una vez expuesta la contextualización y tratados los apartados de libro de texto e imagen, se ponen de relieve los conceptos de modernidad y posmodernidad y concluimos centrándonos en las manifestaciones artísticas del momento tanto a nivel nacional como internacional, buscando elementos comunes en las imágenes que aparecen en los libros de texto de Expresión Plástica.

A continuación planteamos los objetivos, hipótesis y metodología (reflejando la metodología empleada y las fases de la investigación, la muestra e instrumentos utilizados y las variables y categorías creadas).

En el apartado de Análisis de datos y resultados se presenta el análisis descriptivo de datos y resultados obtenidos así como la discusión, en la que se pone de manifiesto y se contrastan las conclusiones de investigaciones que versan sobre el mismo objeto de estudio que el nuestro.

Las conclusiones de la investigación forman la parte séptima del estudio y se ha desglosado en tres apartados. Por un lado las conclusiones, por otro, las limitaciones y por último se plantean propuestas para investigaciones posteriores.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas, bibliografía consultada, las referencias bibliográficas de las imágenes y libros de texto analizados y los anexos documentales.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1.1. Antecedentes históricos

Aunque el período histórico que hemos seleccionado para nuestro estudio, comienza a partir de los años setenta en España, que es cuando verdaderamente se empieza a notar un cambio significativo en la sociedad española y en su evolución económica, y que repercutirá inevitablemente en el libro de texto y sus imágenes, no podemos dejar de mencionar, aunque sea brevemente, qué ocurrió en nuestro país en el período justamente anterior, con la llegada de la Guerra Civil, la cual trajo consigo más de una década de represión y miseria en todo el estado español, antecedente de un resurgimiento económico, político y social, que propició un cambio de actitud y de forma de pensar de una gran parte de la sociedad española.

Después del fatídico *día de la victoria*, España se convirtió en un oscuro lugar, donde sus ciudadanos se vieron sometidos a todo tipo de coacciones y eliminación de libertades y derechos, con el fin de someter a la población al ideal del nuevo Régimen dominante. Se acabó con la vida de miles de trabajadores del campo, políticos republicanos, profesores y representantes del movimiento obrero. Sus familias quedaron desprotegidas y los pocos que pudieron escapar a esta represión se convirtieron en exiliados o refugiados. Los efectos demográficos provocados por la Guerra Civil, modificaron las estructuras y condiciones del mercado laboral durante toda la posguerra. Como consecuencia, muchas mujeres se vieron obligadas a trabajar en el campo y las que no tuvieron tanta suerte, se vieron arrastradas a la prostitución para poder alimentar a sus hijos huérfanos de padre, ya que la mayoría de personas perseguidas fueron varones de mediana edad. La pérdida de jóvenes y adultos obreros cualificados fue difícil de sustituir y resultó ser un factor principal a la hora de explicar la grave disminución productiva en el campo español de la posguerra. También influyó en el trabajo infantil, que provocó jornadas de más de diez horas, explotando a los menores de catorce años en el trabajo clandestino y domiciliario. Las familias

quedaron destrozadas y sin recursos. Estos hechos forman parte de la realidad española desde 1936 hasta finales de los años cuarenta.

La política económica franquista tuvo sus efectos sobre el desarrollo de los principales sectores productivos, así como en los niveles de vida de las distintas capas sociales mediante el endurecimiento de las condiciones de trabajo. Con la Ley de Reglamentaciones, el Ministerio de Trabajo pudo controlar todo lo referente a los salarios hasta 1958 y como consecuencia, trajo consigo un descenso en los salarios reales, aumento de la jornada laboral y un aumento del sistema intervencionista del racionamiento de alimentos. En 1940 el salario real era tan solo el 14% del que fue en 1930, situación que se extendió hasta 1950 (Cenarro, 2005). Esta circunstancia fue peor en el campo, ya que en 1953 el salario real se sitúa en el 52% de lo que fue en 1936 y no recuperó los niveles de 1936 hasta 1962 (Moreno, 2005).

El 14 de marzo de 1939, una orden del Ministerio de Industria y Comercio estableció de manera oficial el régimen de racionamiento de alimentos en todo el territorio nacional. Para Alburquerque (1981) lo más negativo de este hecho fue que no había relación entre el porcentaje que se estableció con el que realmente se distribuyó. Estudios realizados de fuentes oficiales procedentes de la Comisaría General de Abastecimientos y Transportes evidencian este hecho, lo que derivó a su vez en dos tipos de mercados, el oficial y el negro. La falta de alimentos y su mala calidad nutritiva provocaron la proliferación de enfermedades, como la tuberculosis o el tifus, así como la falta de productos para la higiene, como el jabón.

En relación a los libros de texto de esta época poco se puede decir, ya que la pésima situación económica del país obligó a reducir gastos en educación, por lo que se recortó en calidad de material, utilizando papeles reciclados y la presencia de ilustraciones era casi inexistente. Las pocas que existían eran en blanco y negro y el texto no contenía adecuaciones didácticas en casi ningún caso, además de presentar una tipología de letra muy poco

legible. Los pocos libros que quedaban eran reediciones de la época anterior, que estaban en concordancia con la ideología nacional católica que el nuevo Régimen quería inculcar a los ciudadanos.

Por otro lado, más del 60% de la población infantil no estaba escolarizada. Aún así, se puede hablar de una reforma en la enseñanza con la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 1945, aunque lo que se pretende verdaderamente es inculcar los valores cristianos y patrióticos a todos los individuos. Esta ley fue creada para ser la piedra angular del sistema educativo y el primer elemento de la nueva sociedad patriótica y cristiana (De Puellas, 1998). Como se mencionó anteriormente, los libros de texto del primer franquismo muestran esa intención de inculcar el espíritu nacional imperante en el Régimen de Franco. Tanto las portadas, como las páginas internas, muestran esta transformación del libro de texto en instrumento adoctrinador y beligerante.

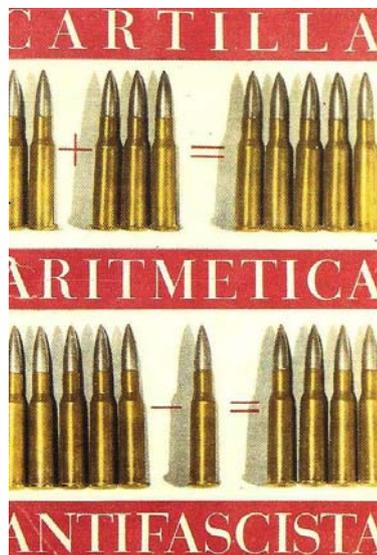


Ilustración 1. Ministerio de Instrucción Pública del Frente Popular.
Cartilla de aritmética antifascista.
1937 (Portada).

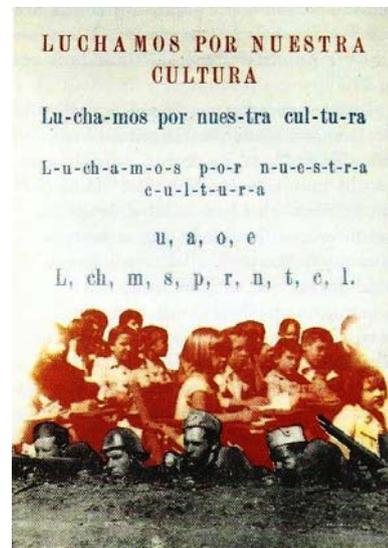


Ilustración 2. Ministerio de Instrucción Pública del Frente Popular.
Cartilla escolar antifascista.
1937 (Hoja interna).

Las estimaciones del índice anual de la producción industrial española (IPI) y los estudios comparativos europeos, muestran la pobre evolución de la industrialización en España, desde 1935 hasta 1950. De 1941 a 1945 la tasa de crecimiento IPI es negativa, y de 1945 a 1950, aunque la tasa de crecimiento ya registra algunos valores positivos, en comparación con la mayoría de países europeos es mucho menor. García y Jiménez (1995), analizan esta comparación, donde muestran que países como Italia, Grecia o Yugoslavia, entre 1946 y 1950, duplican sus índices de productividad industrial, mientras que España apenas logra aumentar su rendimiento, como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 1

La economía española durante el franquismo

	1946	1950	2/1	1960	4/2	1973	6/4	6/1
Alemania(RFA)	63	114	1,8	283	2,5	556	2,0	8,8
Austria	92	145	1,6	293	2,2	602	2,1	6,5
Bélgica	73	102	1,4	140	1,4	252	1,8	3,5
España	102	111	1,1	202	1,8	696	3,4	6,8
Francia	76	111	1,5	208	1,8	438	2,1	5,8
Grecia	62	127	2,0	301	2,4	1.021	3,4	16,5
Holanda	77	144	1,9	266	1,8	634	2,4	8,2
Italia	66	115	1,7	274	2,4	634	2,3	9,6
Reino Unido	100	131	1,3	177	1,4	256	1,4	2,6
Suecia	137	162	1,2	234	1,4	450	1,9	3,3
Yugoslavia	90	196	2,2	510	2,6	1.418	2,8	15,8

Fuente: (García y Jiménez, 2005)

La tasa de crecimiento negativa que experimentó la industria española en estos años estuvo directamente influenciada por la política represiva y autárquica que el Régimen desarrolló sobre la población.

Algunos acontecimientos políticos provocaron con el exterior un aislamiento del país, que repercutió directamente en la pobre evolución de nuestra industria. La inclinación del Régimen hacia potencias del Eje (Alemania e Italia), amenazaban el bloqueo marítimo para el suministro de alimentos por parte del Reino Unido y de petróleo por parte de los Estados Unidos. En 1944, la ONU condenaba al Régimen de franco por su carácter fascista, recomendando su expulsión de los organismos internacionales.

Podemos apreciar que la política que siguió el Régimen afectó directamente a los libros de texto. Su ideal católico y patriótico se plasmaba claramente en los textos e ilustraciones de los mismos. La eliminación de la coeducación derivó en ediciones de libros diferenciados para niños y niñas, y el papel de la mujer, únicamente asociada a su función como madre e inculcadora de la fe cristiana.

En la década de los años cincuenta la economía española es sensiblemente mejor. El ritmo de crecimiento español es ya similar al de otros países europeos, gracias en gran medida a transacciones comerciales, emigrantes, flujo de capital y divisas introducidas por el turismo. Se aprecia ya en esta época una menor rigidez del Régimen autárquico con un menor intervencionismo económico.

Dos acuerdos de 1953 representan el verdadero éxito internacional del franquismo. Por un lado, el Concordato con la Santa Sede, lo que asentó las relaciones entre el Vaticano y el Estado Español, y por otro, los acuerdos con los Estados Unidos, con los que por medio de la cesión de bases militares, España obtenía ayudas económicas y rompía el aislamiento al que estaba sometida (Morodo, 1984).

Gómez (2006), nos muestra cómo la década de los años cincuenta trajo consigo una leve renovación de los libros de texto, caracterizada por un intento de introducir en la edición de los libros, ciertos criterios de

modernización material y técnicos más acordes con la moderna España que se estaba fraguando. Con el ingreso del país en las organizaciones internacionales, los servicios de propaganda del Régimen intentaban proyectar una nueva imagen hacia el exterior, publicando libros de texto bilingüe como los que se muestran a continuación.

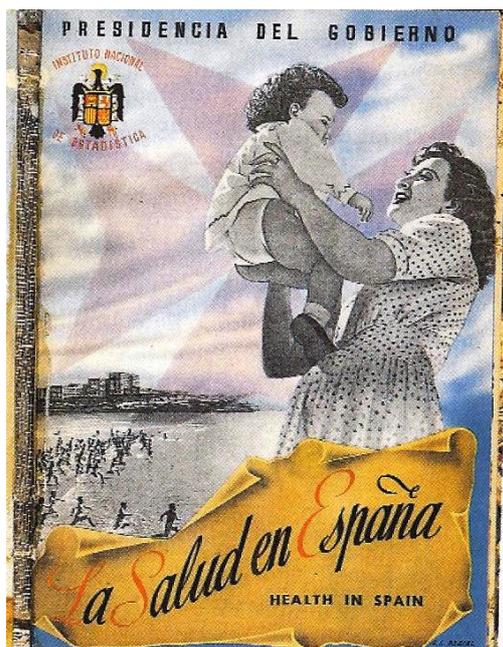


Ilustración 3. *La salud en España* (*Health in Spain*). Década de 1950.

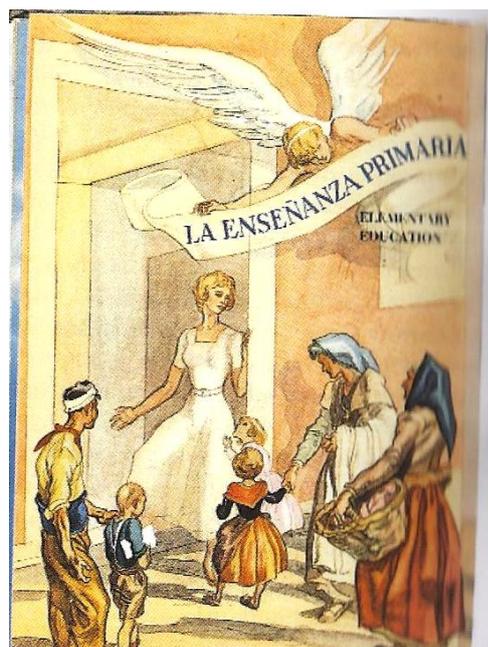


Ilustración 4. *La enseñanza primaria* (*Elementary education*), Década de 1950.

Las formas de vida y las costumbres se fueron asemejando a las europeas, gracias al mayor poder adquisitivo y al turismo e inmigración. Todo estaba cambiando, había más tolerancia, los planteamientos religiosos fueron evolucionando sin tanto conservadurismo y todos estos leves rasgos de la nueva sociedad también se trasladaron a los libros de texto de los escolares. No obstante, este dato choca frontalmente con el tradicionalismo pedagógico que persistía todavía, sobre todo en determinados modelos didácticos como la enciclopedia, la cartilla o el catecismo, ya que muchos de ellos se siguieron reeditando hasta bien entrados los años sesenta.

Bajo la candidatura de Joaquín Ruíz-Giménez, ministro de Educación desde 1951 hasta 1956, se promulgaron dos leyes de gran importancia. Por un lado, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 1953, que conllevaría un cambio técnico en la enseñanza, en la que el bachillerato se dividió en elemental y superior más un curso de preparación preuniversitaria. Por otro, la Ley de Formación Profesional Industrial, de 1955, que vino a sustituir a la de 1949, más atenta a mejorar los aspectos pedagógicos y didácticos. Se suele asemejar su política educativa a la apertura del Régimen.

Se crea el bachillerato elemental, se lleva a cabo una política sobre construcciones escolares y aparecen los primeros Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, que revolucionaron sin duda el ámbito educativo, constituyendo una gran voluntad de renovación pedagógica. Su máximo representante fue Adolfo Maíllo, quien posteriormente dirigió el CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria). Este centro resultó ser el nexo de unión entre el saber pedagógico, la burocracia política y la escuela.

De Puelles (1998) señala que, hacia 1955 se anuncia el régimen legal definitivo de los libros de texto de primera enseñanza, siempre ajustados a los Cuestionarios anteriormente citados, y para los que se hace una minuciosa descripción de las características específicas y generales que debían cumplir, como el tamaño, ilustraciones, tipografía, etc.

La progresiva incorporación del país a las formas de vida del resto de Europa era incompatible con el sistema del Régimen, arcaico y obsoleto. Las nuevas expectativas, económicas y sociales, generaron demandas educativas y una cultura escolar más adaptada a las nuevas formas de vida, ya que de alguna manera tenía que aproximarse a los nuevos criterios de eficiencia y modernidad, habituales en este tipo de sociedades.

A pesar de la intención de renovación técnica y pedagógica del Régimen para adaptarse a los nuevos tiempos, se puede observar, cómo todavía en los años cincuenta, la cultura de la escuela siguió aferrada durante muchos años más, a las prácticas de reproducción de modelos. Los docentes, acostumbrados a su praxis tradicionalista eran muy reticentes a modernizar sus principios y métodos de enseñanza.

García (1995), analizando la época en la que se combinan las más arcaicas tradiciones de la educación conservadora con las nuevas teorías más activistas y renovadas de la nueva Europa, afirma:

Conviene, por eso mismo, insistir en dos aspectos de la política paulatinamente liberalizadora de ese decenio bisagra que dentro de la historia del franquismo es el de 1950. El primero es el carácter de atenuación que tiene respecto a la rigidez anterior de la opción autárquica y de intervencionismo económico, (...). El segundo aspecto que conviene destacar de esa política es su carácter gradual, resultado (...) de los frenos y cautelas que mediatizan los sucesivos intentos de apertura económica (pp.3-4).

El Plan de estabilización y liberalización de 1959 impulsa la tercera gran etapa de desarrollo de la economía española durante el franquismo. Tras esta medida, España mostrará una gran capacidad de asimilación de las positivas condiciones del mercado internacional, con ganancias de grandes márgenes de productividad. Este proceso de acumulación de capital y crecimiento se va a ajustar al esquema dominante de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), por lo que España, ya en esta época, se elevará casi al mismo nivel de crecimiento industrial que sus países vecinos (García, 1995).

A comienzos de la década de 1960, suceden una serie de acontecimientos socioeconómicos que cambiarán radicalmente el ámbito educativo en nuestro país. Estas innovaciones provocarán un cambio en los materiales escolares, sobre todo con la irrupción en la escuela de medios informáticos y audiovisuales, con una enseñanza más individualizada.

En esta etapa, al ministro de Educación Jesús Rubio García-Mina le sustituye Manuel Lora-Tamayo. Algunos acontecimientos sociales y políticos ayudaron al plan de reforma de Lora Tamayo, como los Planes de desarrollo de 1963 y 1969, el aumento de ministros del Opus Dei (inclinados hacia el desarrollo, la productividad, etc.), y el aumento de la oposición al franquismo, por la Iglesia católica, los estudiantes y los obreros. Realizó reformas parciales en todos los niveles de la educación nacional, aumentó la escolaridad obligatoria hasta los catorce años y acabó con el principio de subsidiariedad, con lo que vuelve al Estado el control de la educación. Del mismo modo, proyectó la construcción de escuelas para la enseñanza primaria, así como escuelas oficiales de Formación Profesional Industrial y realizó una campaña de alfabetización entre los años 1963 y 1964, ya que a pesar de los años transcurridos desde la posguerra, una gran parte de la población seguía siendo analfabeta, sobre todo una gran parte de la población adulta. Esta etapa del franquismo caracterizada por un acelerado proceso de aumento de capital y cambio social, denominada por algunos autores como *tecnocrática* o *desarrollista*, tuvo uno de sus puntos de mira en el proceso de desarrollo del sistema educativo y en concreto del currículo.

La llegada de la rápida modernización del país, apoyada en teorías como la del capital humano (en términos económicos) y los nuevos modelos pedagógicos positivistas y funcionalistas (de carácter didáctico-pedagógico), obligaba a modernizar el currículo oficial. Lo principal en este caso es que se abandona el carácter enciclopédico de la enseñanza primaria, dividiendo el currículo en áreas didácticas para organizar la enseñanza. Gracias a las nuevas áreas se produce un cambio estructural en todos los ámbitos de la enseñanza (horarios, nuevos manuales, formación de maestros, etc.), y se introducen nuevos conceptos pedagógicos (*niveles mínimos* o *evaluación continua*), así como una nueva tecnología de la evaluación para el control del trabajo escolar y rendimiento docente. Los niveles mínimos introdujeron a su vez otros conceptos nuevos como *metodología activa*, *situaciones de*

aprendizaje, hábitos y destrezas, etc. Este fue el primer paso para la creación del currículo oficial. Una de las novedades curriculares más importantes de los Cuestionarios fue sin duda la *unidad didáctica*, que sería el modelo organizador de la enseñanza, aunque también la *globalización* en los primeros cursos escolares para los más pequeños (Tiana, 2006).

No debemos olvidar que los cambios demográficos producidos en España, entre otros motivos, por la emigración e inmigración, empiezan a crear un tipo de escuela diferente, todavía de forma tímida, pero que se verá acentuada en las décadas posteriores. Las migraciones tanto exteriores como interiores, el turismo, la primera apertura informativa y la recuperación económica del país, terminaron afectando directamente al mundo escolar. El CEDODEP elaboró nuevos modelos de organización escolar y curricular, nuevos instrumentos pedagógicos y didácticos, impulsó la sustitución de la enciclopedia por materiales renovadores, desarrolló nuevos sistemas de evaluación, etc. Finalmente, el esfuerzo de este centro terminó dando sus frutos, sustituyendo la cultura más tradicionalista por un modelo más renovado y experto.

2.1.2. Sistema educativo

La Real Academia de la Lengua Española (2006) define el concepto de sistema como un “conjunto de reglas o principios sobre una materia, racionalmente enlazadas entre sí”. También lo define como un “conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto” (Real Academia Española, 2006, p.1371). En el caso de este estudio el objeto es el educativo.

Según plantea Aguirre (como se citó en Lozano, 2009) en el sistema, dentro del ámbito educativo, encontramos dos variantes:

Sistema de enseñanza. Es el sistema utilizado para dar cuenta de la forma en que se disponen u organizan diversos elementos presentes en este proceso.

Sistema Educativo Nacional. Articula los niveles y tipos de escuelas que conforman la educación formal de un país (p.15).

El sistema educativo de un país está compuesto por diferentes agentes, éstos son todos los establecimientos escolares tanto públicos como privados, de todos los niveles y categorías. Dichos agentes se encuentran relacionados entre sí, y suelen ser controlados de alguna manera por el Estado, para velar por la calidad del sistema. La educación formal abarca la educación preescolar, primaria y secundaria (niveles educativos), dirigidos por un currículum y criterios específicos. Por todo ello, el sistema educativo se basa en leyes y normas constitucionales, leyes generales de educación y reglamentos más específicos que las desarrollan.

Siguiendo esta línea, Lozano (2009) expone:

El sistema educativo está jerarquizado en diferentes niveles de concreción: la administración educativa de un país, la administración educativa de los Estados o Comunidades Autónomas, los centros educativos, y la programación de aula que planifica y desarrolla el profesorado. Todos estos niveles deben ser supervisados para garantizar la calidad del sistema. (p. 16)

Una de las características más importantes del sistema educativo es el Diseño Curricular, que podría definirse como una metodología que cuenta con una serie de pasos, organizados y estructurados, con el fin de conformar el currículum, es decir, que guiará a los educadores hacia la consecución de los propósitos y metas propuestos. Estas metas corresponden a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias a conseguir por el alumno. Por lo tanto, el Diseño Curricular debe ser dinámico, continuo y participativo. Otros elementos importantes a tener en cuenta dentro del sistema educativo son los libros de texto, los cursos de actualización y la formación permanente del profesorado (Lozano, 2009).

Volviendo a la idea de la interrelación de todos los agentes involucrados en el sistema educativo de un país, Brígido (2009) expone dos grandes áreas de interés en la sociología de la educación. Por un lado, la macrosociología, que analiza el sistema escolar y la sociedad en la que se desarrolla, y por otro, la microsociología, que estudia los procesos internos que se relacionan en las aulas y la escuela. Los dos enfoques se complementan, ya que todos los procesos que se dan, tanto en uno como en otro, están de alguna manera conectados e influenciados, al mismo tiempo que se encuentran condicionados por la sociedad. Por ello, el sistema educativo podría considerarse un subsistema de la sociedad, condicionado a su vez, por los procesos del propio contexto.

El estudio en el que estamos inmersos se ocupa precisamente de los dos enfoques. En relación a la microsociología se estudia uno de los elementos más importantes presentes en el sistema, los libros de texto, y en relación a la macrosociología se analizan acontecimientos sociales y culturales de gran importancia en España, como son las corrientes artísticas dominantes de la época y la presencia de la Iglesia en el sistema educativo y su posible influencia en la implementación de imágenes religiosas en los libros de texto.

El periodo de estudio que abarca esta investigación se corresponde con una época de cambios a nivel político, social, económico y cultural, que repercutirá inevitablemente en el sistema educativo, trayendo consigo nuevas formas de actuación en este ámbito. En este contexto nace la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), de 1970, en la que se regula por primera vez en este siglo, desde la Ley Moyano de 1857, todo el sistema educativo español. La reforma, que llevó a cabo el ministro de Educación José Luis Villar Palasí, fue una muestra más de los cambios que el franquismo tuvo que asumir, para adecuarse a la nueva sociedad y las nuevas necesidades docentes y pedagógicas.

Los planteamientos de la ley se inscribían en la tradición educativa liberal y suponían un reconocimiento del fracaso de la educación autoritaria de los últimos treinta años. La LGE diseñó un sistema unitario y flexible, suprimiendo la doble vía en los primeros niveles y creando numerosos “puentes” de acceso de una rama a otra en niveles superiores. En el Título I, Capítulo II de la citada Ley, se recogen dichos niveles, siendo éstos cuatro:

- Preescolar. Iniciación del niño en el aprendizaje, dividida en dos etapas:
 - Jardín de infancia (2-3 años).
 - Escuela de párvulos (4-5 años).

- Educación General Básica. Continuación natural del preescolar y la ley la contempla como un nivel único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, dividida en dos etapas:
 - 1ª etapa (6-11 años)
 - 2ª etapa (12-14 años)

Posteriormente, en 1981, se divide el nivel educativo en tres etapas: inicial (6 a 8 años); medio (8 a 11 años); superior (12 a 14 años). Al concluir los ocho cursos de la E.G.B., si la evaluación final es positiva, el alumno recibe el título de graduado escolar, en caso contrario, un certificado de escolaridad. La diferencia principal es que con el primero se puede acceder al bachillerato y con el segundo únicamente se puede acceder a la formación profesional de primer grado.

- Enseñanzas Medias. Bachillerato unificado y polivalente. Comprendía tres cursos y una vez terminado, el alumno podía optar por el curso de orientación universitaria o por la formación profesional de segundo grado.

- Enseñanza Universitaria. Se impartía en tres ciclos:

- El primero duraba tres años y estaba pensado para las profesiones cortas. Otorgaban el título de diplomado, arquitecto técnico o ingeniero técnico.
- El segundo duraba dos años y permitía la obtención del título de licenciado.
- Y el tercer ciclo, de especialización concreta y de preparación para la investigación y la docencia, habilitaba para la obtención del título de doctor.

El sistema se cierra con la educación permanente para adultos, las llamadas enseñanzas especializadas, la educación especial para deficientes e inadaptados y las diversas modalidades de enseñanza (a distancia, cursos nocturnos, para extranjeros, etc.). Se podrían resumir las características más importantes del sistema regulado por la LGE en las siguientes:

- Generalización de la educación obligatoria de los 6 a los 14 años para toda la población española.
- Preocupación por la calidad de la enseñanza.
- Fin del principio de subsidiariedad del Estado, presente hasta 1970.
- Sistema educativo poco selectivo en comparación con otros países.
- Preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral.
- Configuración de un sistema educativo centralizado, que trajo consigo la uniformidad en la enseñanza.

La orden, de 2 de diciembre de 1970, aprobaba las nuevas orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, incluyendo un apartado dedicado a material y recursos didácticos. Estas nuevas orientaciones se basaban en la idea del cambio fundamental en la enseñanza elemental y, por otro lado, este cambio debía reflejarse también en los instrumentos didácticos, sobre todo en el uso de los manuales escolares, tanto de libros de consulta, de trabajo, de lectura y en las guías didácticas o libros del profesor.

Por lo tanto, los libros escolares deben reunir una serie de características concretas relacionadas con los principios didácticos, estructura y contenidos de la nueva orientación. Es en este momento, cuando con las nuevas orientaciones pedagógicas, junto con el avance técnico de la edición, aparecen ya los nuevos diseños de los libros de texto.

La orden de 12 de julio de 1972, regulaba la autorización de los libros escolares para la Educación General Básica, estableciendo la clasificación de los mismos en cuatro categorías: libros de consulta, fichas de trabajo, guías didácticas del profesor y libros auxiliares.

Finalmente, la última norma referente a los manuales escolares será el decreto de 20 de julio de 1974, siendo ministro en ese momento Cruz Martínez Esteruelas (procedente del Movimiento). Con este decreto se vuelve a la uniformidad de todos los niveles de enseñanza, excepto el universitario, por lo que a este período también se le conoce como tardofranquismo o pretransición.

2.1.3. Contexto político-económico y socio-cultural de la época

La mayoría de las investigaciones realizadas respecto a este periodo en España se han centrado en los cambios políticos, que evidentemente fueron muchos e importantes. Sin embargo, se ha tendido a menospreciar la verdadera influencia de los aspectos sociales, económicos, culturales y artísticos en este proceso, experimentados en la sociedad española durante la década de los años sesenta y principios de los setenta.

Desde un punto de vista económico, el período que abarca los años transcurridos desde 1960 hasta 1974, resulta uno de los más importantes de

la historia contemporánea en nuestro país. Martín y Martínez (2009) muestran numerosos estudios que lo avalan, sobre todo en los últimos años:

Trabajos más recientes, publicados en los últimos cinco años, han cuantificado y explicado con precisión la velocidad del cambio y los factores técnicos que indujeron o provocaron las citadas transformaciones. Con arreglo a las últimas estimaciones efectuadas por Prados de la Escosura, entre 1960 y 1974 la tasa de crecimiento del producto total en términos reales se situó en torno al 7% anual (...) por encima de la registrada en los países industrializados, con excepción de Japón. El PIB por habitante creció durante esos quince años a una velocidad siete veces superior a la de la centuria precedente y el doble que en el último cuarto de siglo (...) El crecimiento afectó a todos los sectores, pero fue particularmente intenso en el industrial, con una tasa media del 9 por ciento. Así, la industria se convirtió en el auténtico epicentro de la modernización. (Martín y Martínez, 2009, pp.1-2)

Tabla 2

Crecimiento a largo plazo de la economía española

	PIB	PIB pc
1850-1950	1,34	0,71
1951-1958	4,35	3,51
1951-1974	6,35	5,23
1959-1974	6,92	5,86
1975-2000	2,40	1,71

Fuente: Prados de la Escosura (2003) (citado en Martín y Martínez, 2009)

Los distintos sectores en la estructura productiva sufrieron cambios muy significativos en esta etapa, aumentando la producción industrial y servicios, mientras disminuía considerablemente el sector agrario.

Tabla 3

Distribución del empleo por sectores. En porcentajes (%)

	1950	1960	1974
Sector primario	48	40	23
Sector secundario	26	28	35
Sector terciario	26	32	42

Fuente: Prados de la Escosura (2003) (citado en Martín y Martínez, 2009)

En el ámbito social, España se convertía en uno de los destinos turísticos más importantes de Europa, especialmente a partir de 1962, con el nombramiento del ministro de Información y Turismo, Manuel Fraga. No obstante, este interés turístico vacacional ya venía desarrollándose desde 1950, con oleadas de turistas franceses, alemanes, ingleses y escandinavos, hecho que aprovechó el Régimen para obtener beneficios económicos, utilizando los medios de comunicación para dicha propaganda. El reto fundamental consistía en conservar esta excelente fuente de ingresos sin inferir disconformidad entre los miembros más conservadores del Régimen y el clero, ya que criticaban la política llevada desde el ministerio, por entender que se estaba fomentando una actitud alejada de la moral y el decoro. Ante esta situación, se hizo un esfuerzo por aunar las dos posturas. Por un lado, se impulsó y canalizó el turismo procedente del extranjero, con el fin de proyectar una imagen moderna en el exterior y una mentalidad de progreso en los españoles. Un ejemplo de ello sería el lanzamiento del eslogan *Spain is different*, con el que se pretendía dar una imagen actual y europeizada. Por otro lado, se logró aproximar la Iglesia al turismo, organizando exposiciones para visitar iglesias y monasterios, así como promocionando la ruta de peregrinación medieval a Santiago de Compostela (Pack, 2009).

En la década de los años setenta se fueron consolidando las transformaciones sociales que se habían estado gestando, gracias al desarrollo industrial de la década anterior, entre otros muchos factores. Bernecker (2009) afirma: “El desarrollismo no fue solamente un fenómeno económico. Fue también la consecuencia de un cambio de actitudes y mentalidades” (p.49). El desarrollo económico de estos años estaba directamente relacionado con la esfera política y socio-cultural. Las urbes aumentaron considerablemente su población, gracias a los trabajadores del campo que cambiaron el ámbito rural por la ciudad. Al mismo tiempo, la incorporación de la mujer a las profesiones liberales e incluso a cargos directivos, provocó un importante cambio en el ámbito laboral y poco a poco en la mentalidad de los españoles, que repercutió en la pérdida de algunos valores tradicionales y en la aparición de nuevos estilos de vida.

En 1964, el Régimen aprueba la Ley de Asociaciones, aunque excluía a aquellas que pertenecieran al Registro de Sociedades Comerciales, religiosas, sindicales, militares y estudiantiles. Hablar de política estaba completamente prohibido, pero una forma de abordar el tema era a través de grupos de estudio y publicaciones. Estos grupos no tuvieron una gran influencia sobre el Régimen, pero a partir de la aprobación en 1966, por parte del ministro Manuel Fraga, de la Ley de Prensa, se abrieron nuevas vías de expresión por medio de periódicos y revistas como *Cuadernos para el Diálogo*, *Cambio 16* o el diario *Informaciones*, entre otros (Palomares, 2009).

Paniagua (2009) nos muestra cómo ya desde mediados de la década de los años sesenta, algunos sacerdotes apoyaban la lucha sindical de la oposición contra el Régimen, lo que derivó en el arresto de muchos de ellos en la prisión habilitada especialmente para el clero, en Zamora. Según Townson (2009) el punto de inflexión en las relaciones de la Iglesia con el Estado vino del exterior, concretamente del Concilio Vaticano II de 1962-1965. A partir de entonces, comienza un debate interno en la Iglesia española, que terminará en el alejamiento de ésta con respecto al Estado. “(...) el hecho mismo de que una institución tan profundamente conservadora

como la Iglesia católica española se hubiera divorciado de la dictadura fue indicativo de la limitada capacidad del Régimen para acomodarse a una sociedad rápidamente cambiante” (Townson, 2009, pp. 36-37).

En 1973, el general Franco nombra como primer presidente del Gobierno de España a Luis Carrero Blanco, hasta entonces vicepresidente y su hombre de confianza. Pero unos pocos meses después del nombramiento, Carrero Blanco es asesinado. El 28 de diciembre de ese mismo año, Carlos Arias Navarro, ministro de la Gobernación, es nombrado sucesor de Carrero Blanco como segundo presidente del Gobierno de Franco.

Será a partir de este momento, cuando comiencen a aparecer nuevas formaciones políticas de oposición al Régimen, además de las ya existentes PSI (Partido Socialista del Interior), fundado por Tierno Galván en 1968 que terminaría transformándose en PSP (Partido Socialista Popular); PNV (Partido Nacionalista Vasco); PC (Partido Carlista); CNT (Confederación Nacional del Trabajo); PSOE (Partido Socialista Obrero Español); PCE (Partido Comunista Español); CCOO (Comisiones Obreras) y UGT (Unión General de Trabajadores). Las nuevas agrupaciones más representativas de la oposición serán el FRAP (Frente Revolucionario Antifascista y Patriota); LCR (Liga Comunista Revolucionaria); ORT (Organización Revolucionaria de Trabajadores); PTE (Partido del Trabajo de España), que más tarde se fusionaría con la ORT, creando la PTE-ORT; la OICE (Organización de Izquierda Comunista de España) y UMD (Unión Militar Democrática).

En 1974, se constituye en París, la Junta Democrática de España, con la intención de seguir los pasos de oposición contra el franquismo del comunista Santiago Carrillo, integrada principalmente por el PCE, PSP, CCOO, PC y el PTE. Y en 1975, se crea la Plataforma de Convergencia Democrática, promovida por el PSOE y constituida por el PNV, ORT y el PC entre otros, para evitar el monopolio de los comunistas en la lucha antifranquista. Finalmente, en 1976, las dos organizaciones se funden en la Coordinación

Democrática, más conocida como "Platajunta". "De aquí, a comienzos de 1977, saldrá la Comisión Negociadora que, ya con el Gobierno Suárez, llevará a cabo la transición- o sus preparativos legales y políticos" (Morodo, 1984, p.132).

Paniagua (2009) explica cómo 1974 y 1975 fueron años de mucha tensión política y de multitud de revueltas y movilizaciones sociales. Pero el Gobierno no cedió ante la presión social, sino que por el contrario, intentó reprimir a las masas imponiendo multas, deteniendo a sindicalistas y políticos de la oposición, retirando pasaportes, prohibiendo la tirada de revistas y diarios, etc. Los últimos fusilamientos en 1975 de cinco integrantes del FRAP y ETA provocaron protestas y movilizaciones, tanto en el interior como en el extranjero, pero a pesar de la presión internacional, las ejecuciones se llevaron a cabo y multitud de países europeos y americanos retiraron a sus embajadores del país. Incluso, el presidente de México, Luis Echevarría pidió la expulsión de España de la ONU. Esta situación crítica internacional por la que pasaba el Régimen de Franco, unido a la débil salud del dirigente, fue aprovechado por el rey marroquí Hassan II para lanzar la "Marcha Verde", y así ocupar el Sahara español, provincia del país desde 1963. A pesar de que la ONU determinó convocar un referéndum para la autodeterminación del pueblo saharauí, nunca se llegó a cumplir. En los acuerdos tripartitos de España, Marruecos y Mauritania se decide entregar el territorio a Marruecos y Mauritania mientras se realiza el referéndum, al mismo tiempo que España retira las tropas.

En 1975, con la muerte de Franco España pasa de una dictadura a una democracia, con todos los problemas y cambios políticos surgidos. Dos días después de la muerte de Franco, Juan Carlos I era proclamado Rey de España, y a partir del nombramiento, apostó por un cambio gradual que no pusiera en peligro las conquistas sociales y económicas alcanzadas hasta entonces. Fue en ese momento de transformaciones cuando los españoles comenzaron a reivindicar libertad, amnistía y autonomía, manifestándose reiteradamente,

como es el caso de las huelgas protagonizadas por las feministas en 1976, o las de Cataluña y el País Vasco por la autonomía. Ante estas manifestaciones, una de las medidas tomadas por el monarca fue el indulto de presos políticos que no hubieran cometido delitos de sangre.

Arias Navarro mantuvo su puesto tras la proclamación del Rey Juan Carlos I. En principio intentó mantener la esencia de la dictadura de Franco, aunque realizó algunas reformas limitadas en torno a la libertad de prensa, derechos de reunión y asociación, etc. Su actitud aferrada a la ideología del Régimen franquista creó disputas entre los ministros, y en 1976, dimitió de su cargo al que sustituyó como presidente del gobierno, Adolfo Suárez, de perfil falangista pero con una actitud reformista. En este mismo año, Adolfo Suárez presentó el Proyecto de Ley para la Reforma Política, con la intención de modificar el sistema político existente y regular la convocatoria de elecciones, que quedó aprobada en diciembre de 1976, así como la aprobación en 1977, de la Ley de Amnistía para todos aquellos presos que hubieran cometido actos de intencionalidad política, independientemente de los resultados. Este año estuvo marcado por sucesos ocurridos durante la llamada "semana trágica", como la muerte de dos estudiantes en una manifestación, el secuestro del general Villaescusa o la muerte de cuatro abogados y un administrativo de un despacho en la calle Atocha, vinculado a CCOO y el PCE.

El 8 de febrero de 1977 el Gobierno dicta el Decreto de Asociaciones Políticas y comienza así el principio de la disolución de las Cortes franquistas y el comienzo de un sistema democrático. Se produce una coalición de jóvenes con distintas ideologías procedentes del franquismo, así como de sectores más liberales, sindicalistas, democristianos, etc., y se materializa en la UCD (Unión de Centro Democrático), asociado al nuevo PP (Partido Popular), de ideología centrista y creado para controlar el proceso de transición. En la izquierda existen tres opciones: el PSP de Tierno Galván (que terminará incorporándose al PSOE), el PSOE de Felipe González y el PCE

de Carrillo. Los españoles eligieron a sus representantes de las Cortes en las primeras elecciones democráticas que se celebraban en España desde 1936. UCD obtuvo el triunfo seguido del PSOE. El PCE perdió su fuerza y la extrema derecha y en consecuencia el franquismo fracasaron. En el País Vasco y Cataluña ganan los partidos nacionalistas, PNV y Pacte Democràtic per Catalunya.

La situación de España durante su período de transición, coincidió con la crisis económica mundial. Había numerosos problemas a los que el nuevo gobierno tenía que hacer frente, como combatir la inflación y el déficit exterior, afrontar el paro, formar una constitución participativa, institucionalizar las regiones en regímenes autonómicos, reanudar negociaciones con la CEE, hacer una reforma fiscal, etc. En este sentido, los pactos de la Moncloa de 1977, intentaron paliar el impacto de la crisis exterior e interior, con la intención de asegurar el éxito de la transición a través de una nueva política socioeconómica en el actual marco sociopolítico, asegurando así, el Estado de bienestar para la sociedad española. (Paniagua, 2009).

En el ámbito educativo, a partir de 1975 empieza una nueva etapa muy distinta a la anterior que derivará en la democratización de la educación y de los libros escolares. Durante el curso 1974/75 se implanta la Educación General Básica (EGB), que cambió radicalmente la escuela, los libros de texto y las actitudes del profesorado, y en el curso 1975/76 se implanta el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), con la novedad del Curso de Orientación Universitaria (COU). La Formación Profesional fue poco a poco más solicitada y mejor aceptada por la sociedad.

El arte en la sociedad moderna de los años sesenta, caracterizada por un optimismo marcado, deja paso a una sociedad postmoderna que no mira al futuro, sino al pasado. Las tendencias artísticas postmodernas experimentan libremente con elementos del pasado, de distintas épocas,

reciclandolos y redefiniéndolos. “Este proceso que comporta tomar fragmentos estilísticos del pasado se conoce con el nombre de *deconstrucción* que por otro lado, implica un rechazo de la tiranía impuesta por la totalidad” (Cirlot, 1990, p.3). Estas tendencias se desarrollan plenamente durante la década de los años setenta y ochenta, momento de transición en España, de cambios, de ruptura con el pasado justamente anterior, en el que se empieza a recuperar la calidad de vida y las libertades tan esperadas. Sin embargo, el artista en esta época se convierte en un burócrata dependiente de un sistema de poder cultural y económico (mercado del arte) que le organiza el trabajo, lo lanza al mercado y le saca el máximo rendimiento, dentro del sistema capitalista característico de esta época.

Gracias a los medios de comunicación y al progreso educativo alcanzado en los últimos años, aumentó la inquietud intelectual y en 1977, se crea el Ministerio de Cultura con el fin de aumentar la financiación estatal, sobre todo, para aquellas empresas a las que no llegaba la iniciativa privada. Esta iniciativa fue muy positiva, ya que hasta entonces, las competencias culturales estaban repartidas de unos ministerios a otros. El nuevo Ministerio integraba todas las áreas de todos los departamentos: las del Ministerio de Información y Turismo (cine, teatro y música), las que dependían del Ministerio de Educación, Deportes, la Dirección General de Patrimonio Artístico y Cultural, entre otras (Segura, 2011, diciembre 21). Esta nueva pluralidad signo de la nueva España repercutió en la política cultural, haciendo resurgir las manifestaciones artísticas locales, regionales y nacionales. Una de estas iniciativas fue la creación de museos, auditorios, centros culturales, exposiciones en el extranjero, etc. La democracia trajo consigo cambios verdaderamente significativos en la actitud y mentalidad de la sociedad, como los producidos a partir de 1977, al ser suprimida la censura del espectáculo, haciéndose publicaciones sobre sexualidad, tanto en prensa, como en teatros y en cine.

El 6 de diciembre de 1978 fue aprobada la Constitución por referéndum, en el que participó el 67% del censo. Definía a España como un *Estado social y democrático de Derecho*, cuya forma es la monarquía parlamentaria, pero garantizando a las Cortes el ejercicio del poder, siendo un Estado no confesional, aunque los poderes públicos tenían que mantener una relación de cooperación con la Iglesia Católica. La Constitución contempla los derechos individuales de los españoles, reconociendo la mayoría de edad a los dieciocho años, consigue abolir la pena de muerte y se aprueba el derecho al divorcio. Se reconocía la propiedad privada, el mercado libre y la intervención estatal, así como los Estatutos de Autonomías (de las 17 Comunidades Autónomas), por los que todas las regiones podían tener gobierno propio. También aprobaba la convocatoria sistemática de procesos electorales estatales, autonómicos, provinciales y municipales, derecho a una vivienda digna y a disfrutar de un medio ambiente adecuado. Esta Constitución cambió drásticamente el contexto social, político y cultural de la nueva España y tuvo gran repercusión en la escuela y los libros de texto, teniendo que adecuarse a los nuevos derechos de los ciudadanos, ajustando los textos e ilustraciones a las nuevas prescripciones. Esto es lo que sucedió con la edición de libros específicos para algunas autonomías y el derecho a editarlos en el idioma propio, como ocurrió en Cataluña, País Vasco o Galicia, ya que durante el franquismo estuvo censurado.

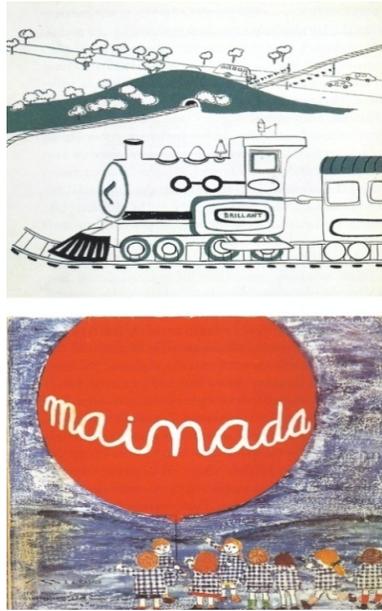


Ilustración 5. Monserrat, C.
1970, *Mainada*.

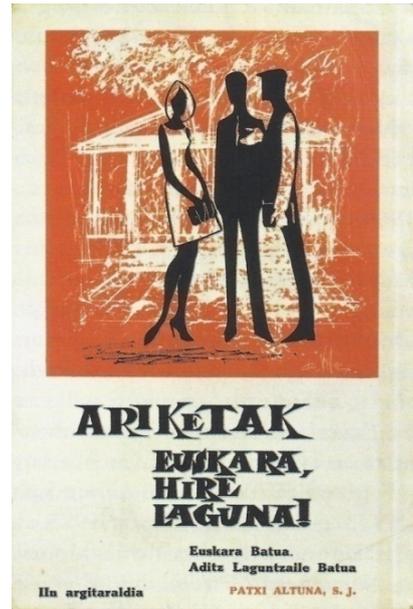


Ilustración 6. Patxi, A. *Euskera Hire Laguna*
Editado por Euskaltzaindea
Reforma educativa de 1970.

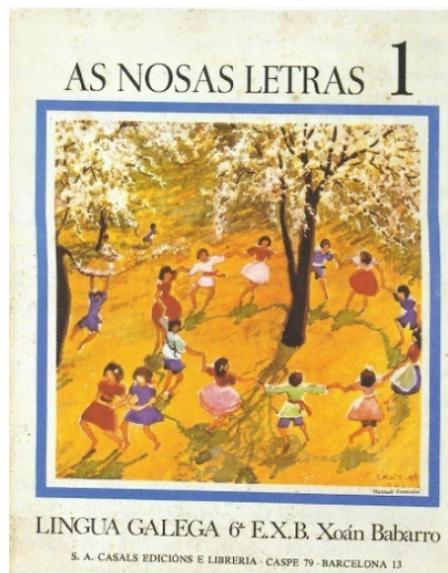


Ilustración 7. Xoán, B. 1978. *As Nosas Letras-1* 6º E.X.B. Casals

En 1979, Adolfo Suárez convocó elecciones y, a pesar del descontento de los ciudadanos por la crisis económica y por la tensión del terrorismo, volvió a ganar UCD. Y el 23 de febrero de 1981, se hace realidad el golpe de Estado, pero la rápida intervención del Rey hizo fracasar la acción.

El nuevo Régimen democrático se consolida en la primera legislatura del gobierno socialista, en 1982. Desde que el PSOE llega al poder, las relaciones con la Iglesia se ven amenazadas por diversos motivos, sobre todo por la laicidad de su programa electoral, aprobando la Ley del Divorcio, despenalizando el aborto o con la prohibición del catecismo en las escuelas. Los primeros años de gobierno del PSOE fueron duros ya que se enfrentaban a un gran déficit público, inflación y deuda exterior, entre otros problemas, por lo que se realizó una dura política de reajuste que se prolongó hasta 1985. Esta reforma provocó cierre de empresas, jubilación anticipada y, en general, un malestar social que ejercía su derecho a la huelga. A consecuencia del escaso crecimiento de la economía el paro aumentó llegando a una tasa del 22%. Algunos hechos como la actividad laboral de los jóvenes y la incorporación de la mujer al mundo laboral, junto con las nuevas medidas de saneamiento económico, empezaron a tener efectos positivos, como la bajada de la inflación. Por otro lado, el precio del petróleo comenzó a bajar y cayó el dólar, lo que permitió una recuperación de la balanza comercial.

El Informe Nacional España Habitat II (2007) muestra como en general, el proceso evolutivo a partir de 1976, se podría definir como modernización. Esta modernización tuvo mucho que ver con el acercamiento a los niveles (no sólo económicos) de los países europeos. El objetivo más claro en el marco socioeconómico, político e incluso cultural, fue la integración de España en lo que hoy es la Unión Europea, con el Tratado de Adhesión en junio de 1985 y que entró en vigor en 1986 (Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente (MOPTMA), 2007). A partir de ese momento, España vive un período de notable prosperidad económica, con altas tasas de crecimiento y descenso del desempleo. Es un período de gran turismo para el país y gran actividad bancaria y, gracias al Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA), se pudo reducir el déficit público. La estabilidad de la peseta se reforzó con su ingreso en el Sistema Monetario Europeo y los elevados tipos de interés atrajeron grandes sumas de dinero.

En 1984, fue aprobada la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), siendo ministro de educación José María Maravall, hasta que en 1990 se aprobó la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), que ampliaba la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años.

En el transcurso de estos veinte años suceden una serie de acontecimientos sociales, económicos, políticos, culturales, artísticos y demográficos que cambian bruscamente la sociedad española. Algunos de los fenómenos socioeconómicos que más han transformado el territorio español en la década de los años sesenta han sido los procesos migratorios, con un importantísimo flujo de emigrantes, sobre todo a países europeos. Dentro del país, un gran número de personas abandonan el campo para ir a la ciudad, empujados por las malas condiciones en el mundo rural o interesados por las nuevas oportunidades en ciertas ciudades, de necesidad de mano de obra. Del mismo modo, a mediados de los años setenta comienza a producirse un fenómeno nuevo en España, como es la inmigración extranjera, en un principio iberoamericana y norteafricana, y años después de Europa del Este. Todos estos cambios y transformaciones por los que pasó el país en el transcurso de estos años trajeron consecuencias sociales y económicas importantísimas, afectando tanto al ámbito cultural, étnico, lingüístico e incluso a la integración social, por lo que se crea la necesidad de una reforma educativa que ofrezca una educación intercultural adaptada a la nueva España (MOPTMA, 2007). Esta reforma abarcará todo el aparato del sistema educativo, incluidos los libros de texto.

2.1.4. La cuestión religiosa en el Estado español

No se puede hablar de la historia de España sin nombrar la Iglesia Católica y el cristianismo. La religión católica en España ha desempeñado una labor muy importante con respecto a la educación. Según Aldea et al (1987) no se puede entender la educación de nuestro país sin la presencia de la Iglesia, que siempre ha tenido un especial interés en este campo y del que durante siglos ha tenido el monopolio. Algunos autores afirman que la problemática político-religiosa se remonta a la misma Edad Media, otros que en España comienza en 1492 con la expulsión de los judíos, que se agudiza a principios del siglo XIX, pasando por la II República y el franquismo, hasta llegar a nuestros días (Cárcel, 2002; Souto, 2005). Por lo tanto, la cuestión religiosa en España es un asunto de carácter tradicional, en el que se advierte un claro conflicto en tres aspectos principales: la separación Iglesia-Estado; la libertad religiosa y el régimen de las Asociaciones religiosas (Cárcel, 2002; Cárcel, Cuenca, Jiménez, Ortega, Revuelta, Sanz de Diego y Valverde, 1979; Cuenca, 1985; Gallego y Pazos, 1999; Ruíz, 1977 y Souto, 2005).

Con respecto a la primera cuestión, Souto (2005) apunta la importante novedad que supone la separación Iglesia-Estado, ya que en la Constitución de 1812 se especificaba la confesionalidad del Estado con una radical intolerancia religiosa, en el sentido de que la religión católica, apostólica y románica era la única y verdadera. Tan sólo durante la II República, en la Constitución de 1931, se contempla la separación Iglesia-Estado, lo que supuso un choque frontal contra la Iglesia Católica por la intención de secularizar a la sociedad. En relación a la cuestión de la libertad religiosa, tampoco es contemplada en la Constitución de 1812, prohibiendo además cualquier otra religión que no sea la católica, a excepción de 1869 cuando se reconoce la libertad religiosa a los extranjeros que vivan en España. Esta medida duró poco y no se volvió a contemplar hasta 1931. Por otro lado, resulta muy complicado definir qué es la libertad religiosa, ya que la gran cantidad de culturas y civilizaciones han comprendido este concepto desde multitud de perspectivas, por el carácter plural y universal que lo caracteriza.

En relación a las asociaciones religiosas, el laicismo característico de la II República provocó una gran tensión entre las dos instituciones. Para el Estado, el hecho religioso era entendido como una cuestión individual y privada, por lo que no apoyaba su financiación. Por otro lado, se promulgó una ley para el sometimiento de las confesiones religiosas que provocó no pocas reacciones hostiles:

(...) a) disolución de las que, por sus actividades constituyan un peligro para la seguridad del Estado; b) inscripción en un Registro especial dependiente del Ministerio de justicia; c) incapacidad para adquirir y conservar bienes, salvo aquellos destinados a su vivienda y fines privativos; d) prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza; e) sumisión a todas las leyes tributarios del país y obligación de rendir cuentas al Estado anualmente de la inversión de sus bienes en relación con los fines de la Asociación; f) los bienes de las órdenes religiosas podrán ser nacionalizadas. (Souto, 2005, pp. 2-6)

Con el advenimiento de la guerra civil española el Estado vuelve a la confesionalidad radical, y en cuestiones educativas, los años 1945 y 1953, con la Ley de Educación Primaria en el primero (utilizada como moneda de cambio por el Estado) y la firma del Concordato de la Santa Sede y el Estado en el segundo, se resuelve la recuperación definitiva del monopolio de la educación por parte de la Iglesia. Con respecto a los centros educativos, se produce un doble camino que derivará en el reconocimiento y creación de centros públicos y privados, éstos últimos formados por los centros de la Iglesia y los del Patronato, aunque la Iglesia podría dirigir también los públicos. Siguiendo la línea de Cuenca (1985), uno de los temas más importantes del Concordato fue la dotación económica a la Iglesia para todos los ámbitos posibles: conservación y construcción de templos, seminarios y monasterios, dotación económica a clérigos enfermos o inválidos, pensión para los obispos destituidos, para las Órdenes de misiones con exenciones fiscales; así como otros privilegios de diversa índole como asegurar la asistencia religiosa en hospitales, centros penitenciarios, sanatorios, etc., exención del clero de prestar servicio militar, procesamiento de sus

miembros sólo previa autorización de sus Ordinarios y el derecho reconocido de asociación, entre otros.

A partir de 1960 la situación empezará a cambiar y, entre 1962 y 1965, se materializa este cambio con el Concilio Vaticano II, donde se replantea la relación Iglesia-Estado. Se exigía la independencia de la Iglesia del ámbito civil, la renuncia de los privilegios católicos incluida la elección de obispos, así como el reconocimiento de la libertad religiosa. Con respecto a la elección de obispos el Estado no cedió, además de aumentar la represión policial contra los clérigos que se enfrentaran al orden estatal, lo que intensificó la crisis entre los dos estamentos. A causa de dicho concilio se tuvieron que cambiar algunas leyes, o incluir otras nuevas como la Ley de libertad religiosa de 1967 (Cuenca, 1985; Souto, 2005).

En ese mismo año el PSOE realiza unas declaraciones con la intención de encontrar a las dos posturas: el socialismo y el cristianismo, asegurando que aunque el socialismo es laico, no es antirreligioso. A propósito de este hecho, Cárcel (2002) explica cómo dentro del partido existía un alto porcentaje de miembros (cerca del 40%), con ideas religiosas, mayormente cristianas, por lo que se mantuvo un laicismo respetuoso hacia sus miembros. Sin embargo, la actitud real no sería tan permisiva, estableciéndose límites muy cerrados en relación a la intervención de la Iglesia en asuntos públicos, considerando dicha intervención como una forma de confundir a los ciudadanos. En general, toda la trayectoria del Partido Socialista está llena de tensiones más o menos fuertes con la Iglesia.

Por otro lado, con motivo del asesinato de Carrero Blanco en 1973, algunos grupos religiosos más radicales protagonizaron enfrentamientos y situaciones de tensión que venían a confirmar la urgencia de una reconciliación Iglesia-Estado, pero poco después, con motivo de una homilía preparada por el obispo Añoveros en la que se abordó el tema de las minorías étnicas y concretamente del pueblo vasco, volvió a desestabilizar el equilibrio, llegando a convertirse en el momento más duro y crítico de las relaciones Iglesia-Estado (Cárcel et al, 1979).

Con la muerte de Franco empieza la nueva etapa hacia la Democracia, siendo nombrado Adolfo Suárez presidente del Gobierno, y una de sus primeras actuaciones fue llegar a un pacto con los distintos grupos políticos por medio de la Ley para la Reforma Política, que poco después ratificarían el resto de españoles en Referéndum. Como ya sabemos, UCD consiguió el triunfo seguido del PSOE, PCE y AP. En 1976 se había firmado un acuerdo entre el Estado y la Iglesia, por el que el primero renunciaba al privilegio de presentación de obispos y la segunda a privilegio del fuero. Dichos acuerdos fueron de vital importancia y se tuvieron muy en cuenta en el desarrollo de la Constitución. Para Souto (2005) con la nueva Constitución: “el Estado pasa de ser un Estado indiferente ante la dimensión social del hecho religioso a ser un atento observador de esa realidad” (p.10).

Una de las novedades más importantes fue el reconocimiento de la libertad religiosa, tanto individual como colectiva y que el Estado tiene que tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad manteniendo una relación de cooperación con la Iglesia y demás confesiones, a pesar de ser aconfesional. Lo cierto es que la Constitución se basa en un pilar fundamental que es la libertad, y en este sentido, había que concretar algunas de ellas, reconociendo la libertad religiosa, pero también la libertad de prensa y política, en el marco de un pluralismo social. El compromiso que adquiere el Estado con la Iglesia no se limita a la citada libertad religiosa, sino que al mismo tiempo se asume un compromiso de apoyo económico en el ámbito educativo, cultural, en la asistencia religiosa y mantenimiento económico general. En esta misma línea Callahan (2007) afirma:

Además, la buena voluntad de la jerarquía de renunciar a ciertos privilegios no se extendió a las áreas que la Iglesia consideraba esenciales para sus intereses, es decir, el mantenimiento de su extensa red de escuelas subvencionadas y la preservación del apoyo financiero gubernamental. (p. 159)

Finalmente, el Estado optó por una solución mixta en la que conviviesen centros públicos, privados y concertados (estos últimos subvencionados por el Estado), aunque como afirma Lorenzo (2001), toda esta lucha de

privilegios parece, más que un fenómeno basado en la libertad de enseñanza, un fenómeno de libertad de empresa. Y aunque Iglesia católica y enseñanza privada no son lo mismo, parece que en España ha existido siempre ese nexo en común. Del mismo modo, aunque se actualiza la dotación del clero, el acuerdo se basa en una futura autofinanciación de la Iglesia. Se acordó que a partir del ejercicio fiscal de 1980, la dotación se sustituiría por un porcentaje del IRPF de los ciudadanos que así lo decidiesen. De los acuerdos Iglesia-Estado de 1976, según Gallego y Pazos (1999) los más difíciles de alcanzar eran los de carácter educativo, cultural y económico. De esta manera, se acordó que la enseñanza de la Religión estuviese presente en todos los planes educativos menos en la enseñanza superior, que la Iglesia contase con centros de enseñanza de todos los niveles, incluido el universitario, así como que el régimen de dotación económico para los centros religiosos no fuese inferior al de los centros del Estado.

1980 comenzó con la aprobación de la ley orgánica de libertad religiosa, pero se produjeron verdaderas tensiones entre la Iglesia y Estado, especialmente a partir de 1982 con la victoria del partido socialista, a pesar de que muchos miembros procedían de las filas católicas. Al mismo tiempo, existían muchos partidos políticos nacionalistas de comunidades que también mostraban raíces cristianas, como el Partido Popular en Galicia, Unión Valenciana en Valencia, Convergencia i Unió en Cataluña o PNV del País Vasco.

Poco a poco el Gobierno comienza una carrera claramente opuesta al dogma de la Iglesia, principalmente en relación al divorcio y el aborto. Con respecto al divorcio se acordó que el Estado tendría la competencia absoluta en la separación de los cónyuges, disolución civil y sentencias de nulidad sacramental, siempre que fuese por causas graves justificadas, a lo que la Iglesia no reaccionó demasiado mal; muy diferente fue el tema del aborto, con el que sí hubo una resistencia fuerte y progresiva, pero que finalmente terminó entrando en vigor (Gallego y Pazos, 1999).

A modo de conclusión, terminamos este capítulo haciendo una pequeña reseña, pero que puede ser bastante clarificadora en relación a la influencia que ha podido tener la Iglesia Católica en el ámbito educativo, concretamente en la enseñanza primaria y media. De esta forma, Aldea et al (1987) explica cómo en 1940, el 60% de los estudiantes lo hacía en centros privados religiosos; en 1966 el porcentaje es significativamente menor, siendo un 37%; y hacia 1980, disminuye al 20%. Estos datos revelan la pérdida de la hegemonía católica en el país durante la transición. Además, otro dato importante es que el coste anual por parte del Ministerio de Educación para la enseñanza religiosa en ese mismo año rondaba el 21% del presupuesto total, una quinta parte, lo que significa un esfuerzo económico enorme por parte del Estado por mantener estos centros.

2.2. LIBROS DE TEXTO E IMAGEN

2.2.1. El libro de texto

Existen multitud de definiciones con respecto al libro de texto. Alzate (2000, mayo) explica cómo habría que hacer distinción entre un libro producido y diseñado específicamente para su uso en la enseñanza, ordenado por niveles de dificultad (libro de texto), y un libro cualquiera empleado en la enseñanza (libro escolar). Con respecto a la segunda categoría podría ser utilizado cualquier tipo de libro, desde los antiguos libros sagrados hasta el famoso libro de Antoine de Saint-Exupèry, *El Principito*. Escolano (1997) nos muestra cómo podemos observar dicha concreción (libro de texto) en la primera definición oficial, presente en el Informe de la Comisión de Libros de Texto del Real Consejo de Instrucción Pública, del 22 de agosto de 1846, y que dice lo siguiente:

Las obras textuales deben contener la parte elemental de la materia que forma objeto de la asignatura con claridad, buen método y exactitud; reunir el complemento de nociones que alcance la ciencia en nuestros días; ser de una extensión proporcionada al número de lecciones que de la materia han de darse; presentar las diferentes partes de una ciencia dividida con arreglo a las diversas asignaturas en que han de estudiarse, y comprender con la debida separación las materias de las dos o más que se explican en un mismo curso. (p.7)

El antecedente de los modernos libros escolares ilustrados sería el realizado por el sueco Juan Amos Comenio, en su maravillosa obra *Orbis sensualium pictus*, de 1658, recalando la importancia didáctica que en ellos tienen la ilustración, un texto bien elaborado y presentado, así como un buen diseño y maquetación (Petrus, 1997).

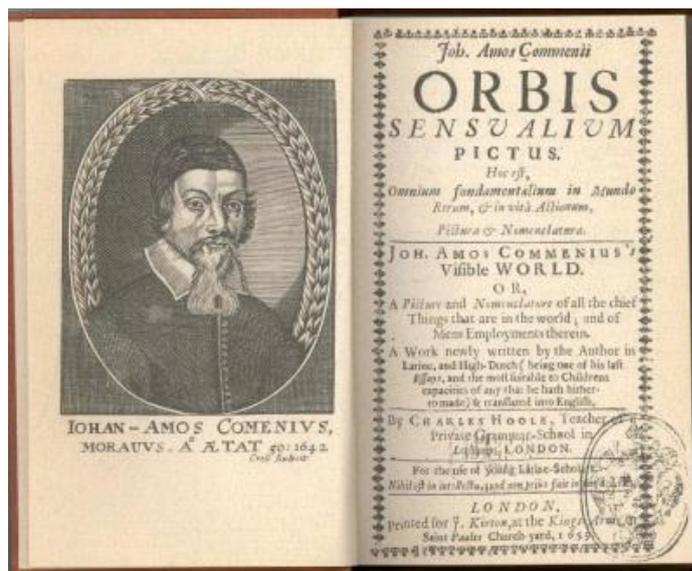


Ilustración 8. J.A.Comenio (1658). *Orbis Sensualium Pictus*

El manual de enseñanza tal y como lo conocemos hoy es una creación relativamente nueva, estrechamente asociada al nacimiento de los sistemas nacionales de educación y a la implantación de la instrucción pública, que en España se inicia con el régimen liberal a comienzos del siglo XIX y cubre los dos últimos siglos. Con este sistema se hizo necesaria la implantación de los modelos de enseñanza simultánea, hecho que cambiaría radicalmente la edición y expansión del libro de texto por el desarrollo de la industria editorial (Choppin, 1992). Este desarrollo fue posible gracias a los avances de las técnicas de impresión, consecuencia del impacto de la revolución industrial en el ámbito de las artes gráficas, que hizo posible una mayor tirada, más rápida y más barata. Todo este cúmulo de circunstancias hizo posible la proliferación de casas editoriales dedicadas a estos menesteres. La Casa Hernando fue en España la primera casa editorial escolar, fundada por Victoriano Hernando, en 1828.

La historia del pensamiento de una sociedad está estrechamente vinculada a la historia de los textos en los que se han contemplado su desarrollo. El libro de texto, además de ser un soporte curricular por el que las instituciones educativas transmiten el conocimiento (ideas dominantes de

contenidos legítimos), es un reflejo de la sociedad que lo produce, de su imaginario, donde se reflejan las ideologías, actitudes y valores de la época y que hoy denominamos currículo oculto (Apple, 1986; Escolano, 1997).

Actualmente, el libro de texto es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un documento impreso o no, ya que hoy en día esta definición no queda anexionada al mundo impreso o soportes físicos, dada la aparición y auge de nuevos formatos documentales, creado principalmente para que el docente desarrolle su programa, diseñando y organizando la práctica didáctica (Apple, 1986).

El debate sobre el libro de texto como recurso pedagógico o didáctico, aparece en España de forma tardía. La más firme oposición crítica ante el libro de texto que se produce en la España contemporánea es la que representa la Institución Libre de Enseñanza a finales del siglo XIX, dirigida por Francisco Giner de los Ríos. Esta institución se basaba en una intención de renovación pedagógica profunda a través de la adopción de un método intuitivo-activo, muy preocupada por la formación moral, el cuidado del cuerpo y sobre todo, el desarrollo integral del individuo (De Puelles, 1991). En la Europa de principios de siglo aparecen múltiples movimientos renovadores de la escuela y sus útiles de trabajo y una de las más conocidas es la que representa Paulo Freinet y sus técnicas escolares. Estas técnicas llegan a España poco antes de la Segunda República, y es Herminio Almendros quién las difunde, practicándolas en sus escuelas rurales. “Suprimid el libro de texto y habréis suprimido planes, procedimientos, métodos, ideales de la escuela tradicional. Afirmo que esa tiranía del libro es incompatible con el auténtico progreso de la escuela pública” Almendros (como se citó en Hernández-Díaz, 1997).

A partir de la década de los años cincuenta tienen lugar los primeros cambios en el proceso de modernización pedagógica, aún condicionada por la rigidez ideológica del Régimen franquista. Pero a pesar de ello, aparecen algunas consideraciones de tipo metodológico y didáctico, que desbancan la

idea de libro de texto como instrumento de adoctrinación, para pasar a ser considerado como recurso pedagógico, aunque no será hasta finales de los años sesenta cuando se replanteen en España las técnicas y pedagogía de los maestros Freinet, con el denominado Movimiento Cooperativo por la Escuela Popular (MCEP) (Hernández-Díaz, 1997).

Tiana (1998) muestra cómo en 1955 se promulga un decreto donde se especifican de forma minuciosa, las características didácticas (las características materiales fueron descritas anteriormente) que deben cumplir los libros escolares en la enseñanza primaria, siendo estos: carácter cíclico; adaptación a los intereses infantiles de la edad a la que se destina el libro; fomento de los valores formativos de carácter religioso, moral y patriótico; acierto en el empleo de la técnica elegida por el autor; enseñanza simultánea para la lectura y escritura; vocabulario usual castellano y restrictivo; inclusión de anécdotas, biografías y comentarios sobre el Movimiento; orden lógico y claridad en la exposición; cualidades estéticas del estilo; variedad en la forma literaria y publicación de un glosario para explicar significados.

Como se puede apreciar, el control político e ideológico ocupa un lugar menos importante, dedicándole más atención a los planteamientos didácticos. Se empiezan a definir de forma más precisa las características y funciones de los libros escolares y comienza la diversificación de los materiales. Todo el material auxiliar que va apareciendo en el campo educativo comienza a tener más relevancia y, en consiguiente, los editores comienzan a publicar obras distintas a los clásicos libros de texto.

A principios de los años sesenta, los libros utilizados en nuestras escuelas presentaban grandes deficiencias con respecto a la metodología, sobrevalorando el aprendizaje memorístico-verbal. La enciclopedia representa el modelo al que nos referimos y la innovación más importante introducida por los Cuestionarios Nacionales de 1965 fue la aprobación de libros escolares por cursos y materias, con la intención de sustituir a las

enciclopedias paulatinamente, y desde ese momento, experimentaron un declive progresivo.

Además del problema de la falta de libros adecuados para el trabajo escolar de los alumnos, el CEDODEP ponía el acento en la dependencia de los maestros con los manuales, uno de los principales argumentos de los movimientos contrarios al uso sistemático de los libros de texto en la escuela.

Es a partir de esta década cuando empieza a aparecer una preocupación por aspectos como la legibilidad, intelegibilidad, comprensividad, área de percepción visual, relación texto-imagen, longitud de frase, funciones de la iconografía o programación (Escolano, 1996). Estos nuevos textos desplazaron a los viejos modelos (catones, cartillas, enciclopedias, etc.), y además, introdujeron otros tipos nuevos, como se mencionó anteriormente: libro de estudio o de texto, libro de lectura, libro de consulta y libros de trabajo o libros activos y mixtos de lectura y estudio (Maillo, 1967).

En este contexto nace el Libro Blanco, de 1969, en el que por primera vez, la administración española se enfrenta con sumo rigor a las deficiencias educativas de nuestro pasado, con la intención de realizar una reforma integral del sistema educativo. La denuncia más clara fue sin duda la crítica a la existencia de dos niveles en la educación primaria que provocaba una injusta discriminación. También criticaba duramente la enseñanza media con la división del bachillerato en elemental y superior, al tiempo que reprochaba la rigidez de los planes de estudios universitarios. A todos estos problemas se unía el de la financiación de la escuela pública y privada, que para la Comisión Episcopal de Enseñanza el monopolio estatal de la misma haría peligrar la integración social a través de la escuela, pidiendo al Estado el mismo apoyo económico para la enseñanza estatal y no estatal (De Puelles, 1991).

Martín (1996) señala los acontecimientos más importantes de esta época, resumiéndolos en los siguientes:

- Establecimiento de niveles mínimos por materias y cursos, aprobados por Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria (20 de abril de 1964).

- Publicación de los Nuevos Cuestionarios para la Enseñanza Primaria. La Orden Ministerial de 8 de julio de 1965 (23 de septiembre de 1965), además de ampliar la educación obligatoria hasta los 14 años, fija el curso escolar como unidad de temporalización en la enseñanza, distribuida en 8 cursos. Este hecho hizo necesario la publicación de nuevos textos escolares divididos por niveles y materias, como se reflejaba en el nuevo currículum.

- Reformas pedagógicas y organizativas. Motivadas principalmente por los avances en los campos de la Psicología y la Pedagogía.

- Factores socio-económicos y técnicos. Gracias al desarrollo y expansión de la economía y la industria del país en estos años fue posible la creación de nuevos grupos editoriales y la renovación de los ya existentes, al tiempo que se mejora la calidad y cantidad de los libros gracias a la aparición de nuevas tecnologías del diseño y la impresión (offset). La creciente capacidad adquisitiva de las familias y la nueva sensibilidad hacia todo lo relacionado con la educación, favorecieron el desarrollo de estos nuevos manuales escolares.

Escolano (1996) explica cómo estos nuevos libros escolares, además de las innovaciones referidas a los contenidos, presentación, niveles, etc., contienen otras innovaciones de tipo pedagógico, de las que cabe destacar:

- Sustitución de las cartillas y catones por libros de iniciación a la lectura.
- Libros de lectura comprensiva y extensiva graduados por cursos.
- Cuadernos de iniciación a la escritura coordinados con los libros de aprendizaje de lectura.
- Libros activos del lenguaje.
- Cuadernos de diversas técnicas de expresión: **dibujo**, música, **manualidades**.
- Libros y cuadernos activos de cálculo y matemáticas.

- Libros de Religión (catecismo).
- Libros de inglés.
- Otros: educación cívico-social, enseñanzas del hogar, educación física o iniciación profesional.
- Unidades didácticas. Esta nueva categoría escolar estaba estructurada en torno a un centro de interés.
- Tendencia a sustituir el libro de autor individual por un grupo de profesionales de la enseñanza, especialistas en psicopedagogía, diseño y producción. Gracias a esta reforma aumentó considerablemente la calidad en los textos escolares, cuidando más la relación texto-imagen.
- La importancia de las ilustraciones. Es en esta época cuando se empieza a aplicar la imagen con un valor pedagógico.
- Uso generalizado del color, cuatricomía y empleo combinado de ilustraciones de diversos tipos (fotografía, dibujo realista, dibujo esquemático, imagen expresiva, etc.).
- Variedad de libros:
 - Textos básicos o de estudio, que constituyen el núcleo principal de los contenidos.
 - Libros de lectura con tres finalidades:
 - o Lecturas recreativas.
 - o Mejorar el aprendizaje lector.
 - o Ampliar conocimientos de las distintas materias.
 - Libros de consulta (diccionarios, atlas, consultores, prontuarios, etc.). Biblioteca escolar. Responden a subgéneros distintos pero que tienen en común su función de apoyo a la enseñanza.

Escolano (1998) expone cómo además de los libros por materias, de lectura y de consulta, en los albores de la década de los años setenta, aparecen otros recursos didácticos más adaptados a las nuevas necesidades educativas:

- Libros activos, relacionados con los textos de estudio. Se utilizan para poner en práctica lo aprendido y los constituyen actividades, sugerencias y

ejercicios. Este modelo se utilizará sobre todo en las materias llamadas instrumentales (lenguaje, matemáticas) y expresivas (**plástica**).

- Fichas, materiales autoinstructivos que adoptan las pautas de libros activos, pero con un sistema y soporte editorial diferente.

- Libros programados, materiales autoinstructivos dispuestos conforme a las reglas de la llamada enseñanza programada. Son textos activos que ordenan el aprendizaje por medio de pasos de mínima dificultad y que exigen continuas respuestas de los alumnos que sirven de mecanismos de control y refuerzo.

- Paquetes didácticos. Éstos lo forman el conjunto de materiales que se agrupan en función del nivel (educación infantil, educación especial, etc.) o la disciplina (lenguaje, matemáticas, etc.). Pueden contar con modelos textuales distintos, como láminas y libros, cuadernos y fichas, material audiovisual, etc.

- Programas informáticos. Estos modelos son sin duda más recientes, aunque comenzaron con la revolución tecnológica. En combinación a veces con el audiovisual, estos programas adoptan formas de audio-vídeo-texto, y en función a su progresiva complejidad se pueden organizar como sistemas multimedia, incorporando además los patrones del hipertexto.

- Y por último, además de los libros para los alumnos, en esta época se generaliza el uso de las guías didácticas o libros del maestro, secuenciados en programas organizados para el trabajo didáctico donde se especifican objetivos, experiencias de aprendizaje, recursos, métodos y criterios de evaluación. Esta novedad es importante nombrarla ya que a partir de la aparición de dichas guías, se orienta el trabajo del docente en un sentido mucho más didáctico que en épocas pretéritas.

La etapa que comienza a partir de la promulgación de la ley General de Educación en 1970 consolida el papel predominante de los libros escolares entre los instrumentos didácticos utilizados en los centros, en la que se produce una gran producción y expansión de los mismos. Esta nueva etapa, consolida el diseño, producción y difusión de los libros escolares, lo que se traducirá en una nueva generación de textos para la escuela. En la aparición de esta nueva generación de libros han influido tres aspectos

fundamentalmente: los de carácter técnico, los de naturaleza pedagógica y los de orden social y político. Ahora, las condiciones del contexto, incluida la iniciativa política, son más favorables para llegar a producir verdaderos avances en materia educativa.

La reforma general de educación iniciada en 1970 dio origen a las Orientaciones Pedagógicas de 2 de diciembre de ese mismo año (citado en Tiana, 1998) que regulaba las nuevas bases curriculares de la enseñanza básica:

(...) Este cambio de rumbo se reflejará necesariamente en un viraje paralelo de los instrumentos didácticos, en especial de los manuales de uso escolar (libros de referencia, de consulta, de trabajo, de lectura; guías didácticas y otros libros del Profesor, etc.), que habrán de plasmar, actualizándose, las nuevas orientaciones pedagógicas y administrativas. En consecuencia, los libros escolares, para adaptarse a las exigencias de la nueva orientación de la Educación General Básica, deben reunir una serie de características en armonía con los principios didácticos, la estructura y el contenido de esta nueva orientación. (p.168)

Esta voluntad de renovación traerá como consecuencia la diversificación de materiales didácticos. Estas nuevas bases exigieron el diseño y elaboración de nuevos textos escolares diferenciados por cursos y que respondían a las llamadas:

- Áreas de experiencia (natural y social).
- Áreas de expresión (verbal, matemática, pretecnología, **plástica** y dinámica).

Navarro (1990) explica cómo toda esta renovación material y metodológica encontró bastantes problemas para adecuarse a las nuevas necesidades, y hubo un aluvión de recursos nuevos que no siempre se supieron adaptar, llegando incluso a desaparecer, como es el caso de las fichas:

(...) la nueva área de “Expresión dinámica” con inclusión a la música según los sistemas Ward, Orff y Kodaly, otra nueva área de “Formación pretecnológica” que incluía tornado y rascado de madera, repujado en cuero, grabado con gubias, pirograbado, esmalte... A todo ello, añádanse todo ese conjunto de novedades en cuanto a técnicas de trabajo: segunda etapa con profesorado “especializado”, trabajo “individualizado” del alumno con todo un sistema de “fichas” autoevaluadas, un trabajo escolar dividido en pequeño grupo, gran grupo y personal, una evaluación “continua” como superación de los exámenes tradicionales. (pp. 281-282)

De los tipos de materiales que se generalizan en este período merece la pena destacar dos de ellos por su carácter novedoso como son, las fichas escolares y las guías didácticas del profesor. La introducción de las fichas escolares vino influenciada principalmente por la difusión de la idea y los métodos de la *educación individualizada* o *educación personalizada*. En España se incorporaron estas fichas incluyéndolas en todos los libros. Su utilización se generalizó tanto que se llegó a hacer un mal uso de ellas, y la falta de programación y de integración con otros recursos docentes desembocó en resultados desastrosos, por lo que terminaron desapareciendo.

La otra novedad importante es la difusión de las guías didácticas o guías del profesor. Con la introducción de la EGB su uso se generalizó, convirtiéndose en un material de consulta habitual para los docentes, ya que otro de los problemas importantísimos de esta época fue que los maestros no tenían la preparación para impartir unas materias que eran completamente nuevas. Estos libros a su vez se distinguían entre libros de ejercicios (tareas, problemas, solucionarios y mixtos), y libros de documentación (ilustraciones, gráficas, datos estadísticos y guías didácticas) (Maíllo, 1967).

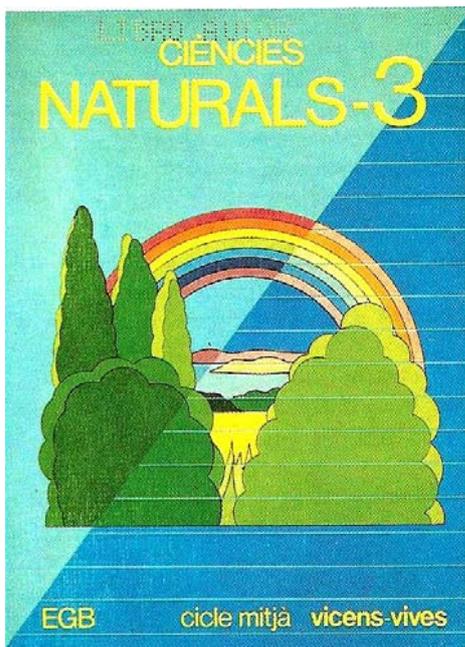
A partir de este momento, la utilización de los libros escolares se generaliza, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, al mismo tiempo que se desarrolla un estudio más profundo sobre las ventajas e inconvenientes que puede presentar su uso sistemático y mecánico. Desde un punto de vista cuantitativo, las circunstancias que favorecieron este hecho

fueron por un lado, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, con la introducción de la E.G.B., y por otro, el incremento de las tasas de escolarización. Y desde un punto de vista cualitativo, las autoridades educativas hicieron un gran esfuerzo por consolidar unas bases adecuadas a estos cambios tan importantes y se elevaron los niveles formativos de los docentes contribuyendo a la demanda y consumo de mejores materiales didácticos (Tiana, 1998).

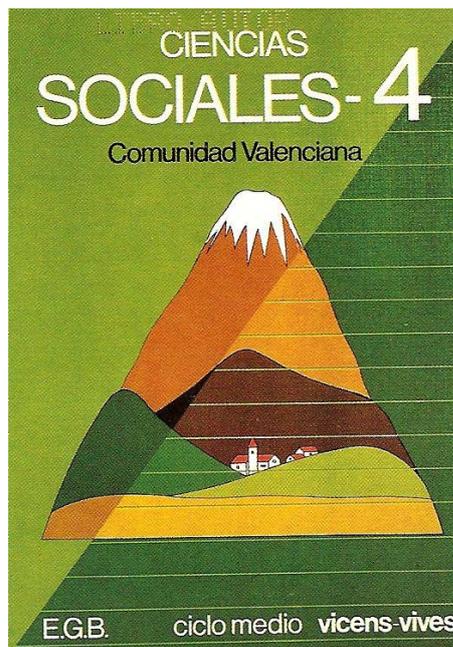
Se empiezan a producir en España las primeras investigaciones rigurosas sobre las características, funciones y usos del libro escolar y por las que aparecen instituciones de investigación educativa como el Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y la red INCIE-ICEs.

La década de los ochenta se caracterizó por el uso de los medios audiovisuales y la informática, ya que estos medios eran de gran novedad y los investigadores se inclinaron en este caso por los mismos en detrimento de los más conocidos. Y a partir de la publicación de los Programas Renovados de 1981 se estructura el currículo de la E.G.B. en tres ciclos (inicial, medio y superior) (RD 69/1981, de 9 de enero).

Otra innovación importante en esta década es el reconocimiento de los diferenciales autonómicos en función de la nueva organización del Estado. Los Programas Renovados de 1981 introducen novedades muy importantes, una de ellas es la aparición de ediciones escolares específicas para la enseñanza en las distintas lenguas de los territorios autonómicos, y la otra es la aparición de textos de ciencias sociales en función del pluralismo geocultural de la España de ese momento.



Il·lustració 9. Holgado, A., et al (1987), *Ciències Naturals-3*, 2.^a ed. Barcelona, Vicens-Vives.



Il·lustració 10. Pineda, J.M., et al (1985), *Ciències Socials-4. Comunitat Valenciana*. Barcelona, Vicens-Vives.

Además se desarrollan los aspectos metodológicos y didácticos al tiempo que se explicitan los principios de la Constitución de 1978, en especial, los deberes y derechos, los valores humanos y sociales y las peculiaridades de las culturas diferenciadas.

La normativa detallaba algunas características técnicas para desarrollar los nuevos programas como la extensión adecuada al ciclo, lenguaje claro y preciso, adaptación de la estructura y vocabulario del lenguaje al nivel comprensivo de los alumnos, inclusión de actividades de apoyo, refuerzo, utilización de ilustraciones informativas y formativas, etc.

La nueva generación de libros combina bien la fotografía y el dibujo. La primera aporta fuerza plástica por su realismo y expresividad. El dibujo sintetiza mejor al esquematizar con fines didácticos, aunque esta combinación se empieza a utilizar a principios de la década de los setenta, como podemos observar en el siguiente ejemplo:



Ilustración 11. Benejam, P. y Villanueva, M. (1971).
Ciencias Sociales 5º, Barcelona, Casals.

Esta última reforma propició la aparición de libros de texto para disciplinas que anteriormente no eran tradicionales del libro, en todo caso se basaban en las orientaciones de los programas y guías didácticas, como ocurre con la educación física y la **educación plástica**. Estos nuevos tipos de libros se concibieron de una forma algo distinta al resto de asignaturas, y tanto en los de **expresión plástica** como en los de educación física, con respecto a las demás disciplinas, podemos encontrar diferencias significativas en cuanto a estructura, contenidos y necesidades didácticas.

En este sentido Pastor (2005) afirma:

La peculiar situación y naturaleza de la Educación Física les confirió unas características muy concretas (...), que les acercaba en mayor medida a lo que podríamos denominar como libro de texto pues carecían de contenidos dedicados a la lectura, carecían de cualquier intencionalidad interdisciplinar y no pretendían tanto albergar los contenidos esenciales de la materia como servir de guía al alumno o al profesor, según los casos, para realizar acertadamente unas actividades prácticas de las que, en la mayoría de los casos, no se explicaba el objetivo ni se justificaba el por qué de su forma de ejecución. (p.33)

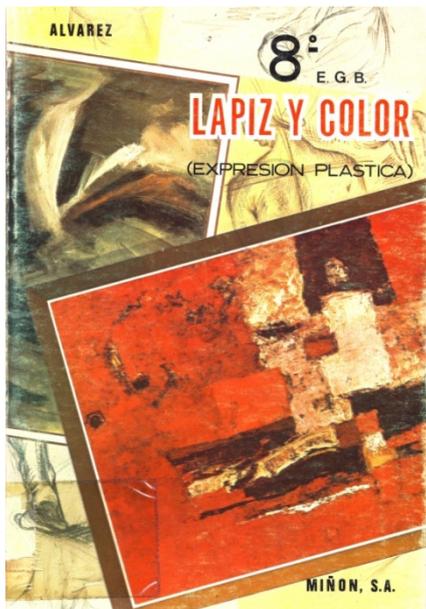


Ilustración 12. Álvarez, A., Debón, S., y Ayala, M. (1974). *Lápiz y Color 8º* (Expresión Plástica) 1ª ed. Valladolid, Miñón.



Ilustración 13. González, I., et al. (1995). *Educación física 3*. Madrid, Anaya.

Finalmente, podemos concluir diciendo que las tres generaciones de libros escolares correspondientes al período comprendido desde 1965 hasta la década de los años ochenta, incorporan sucesivamente innovaciones técnicas y pedagógicas, pero en su estructura, responden al mismo modelo:

- Edición diferenciada de los libros por materias (áreas) y niveles (ciclos).
- Modernización técnica y material.
- Elaboración por equipos multiprofesionales.
- Tecnología de la enseñanza.

2.2.2. El concepto de imagen y su valor en el texto

La Real Academia de la Lengua Española (2006) define el concepto de imagen como una “figura, representación, semejanza y apariencia de algo”. También como la “reproducción de la figura de un objeto por la combinación de los rayos de luz que proceden de él” (Real Academia Española, 2006, p.803).

Thibault-Laulan (1973) hace un recorrido etimológico muy interesante, buscando en ciertas raíces antecedentes del vocabulario relacionado con este término. Por un lado, el sustantivo latino “imago” equivale a retrato, reproducción o representación, del que han derivado los adjetivos imaginario, imaginativo, etc. Por otro lado, el término “videre”, que hace referencia a los valores de la forma y a todo lo relacionado con la óptica, del que derivan las palabras visual o visión. Y por último, la raíz griega “eikon”, es de la que han derivado los términos icono, iconicidad, iconología, iconografía, etc. Es un tipo de signo que guarda alguna similitud con otro elemento, que es parecido en lo esencial. Puede ser visual, acústico, olfativo y táctil.

“La raíz de la palabra i-mag-o, de origen latino, es la misma que la de mag-ia, que encarna componentes semánticos de “encanto”, “hechizo” o “atractivo”, referido a que una cosa deleita o cautiva” (Badanelli, 2003, p.63). Es el arte de realizar cosas maravillosas en contra de las leyes naturales, comportando elementos de sugestión, fascinación, poder cautivador, etc.

Realizar un estudio sobre los libros de texto y las ilustraciones, nos obliga a definir y precisar qué es la imagen, y en este sentido, Abraham Moles, posiblemente uno de los autores que más estudios ha realizado en relación a este término, concibe la imagen como “un soporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del medio óptico (universo perceptivo) susceptible de persistir a través de la duración, y que constituye uno de los

principales componentes de los medios masivos de comunicación” (Moles, 1991, p.24).

Para este autor el término ilustración es un tipo de imagen muy concreta, dentro una clasificación donde distingue entre imagen visual, imagen esquematizada (ilustración, esquemas, diagramas, etc.,) e imagen sonora. Por otro lado, Prieto (2008) se refiere a este conjunto de imágenes o ilustraciones como *Información gráfica*, argumentando que precisamente ésta: “hace referencia a los múltiples tipos de imágenes e ilustraciones que pueden aparecer en un texto” (p.116). Existe una gran cantidad de definiciones y términos con respecto a este tema, pero en este trabajo de investigación podremos encontrar los dos términos, imagen e ilustración, ya que por un lado, consideramos el término imagen más amplio y puede ser referido por alusión a cualquier tipo de figura visual, y por otro, al estar inmersos en una investigación donde lo que se analizan son libros de Expresión Plástica, nos parece oportuno utilizar el término ilustración, ya que en muchas ocasiones son precisamente, ilustraciones de artistas, o simplemente reproducciones de obras de arte.

Por otro lado, Valls (2007) realiza una interesante reflexión sobre la consideración de la imagen como ilustración más que como documento, considerando el término ilustración en un sentido más decorativo, siendo el aspecto que menor transformación ha sufrido, y casi siempre, desempeñando una función estética y motivadora más que informativa o explicativa.

Una de las funciones más interesantes con que el mundo escolar puede contribuir a la formación de los alumnos y crear una sociedad más consciente, democrática y plural, es el desarrollo de la capacidad crítica y analítica de las imágenes. Para comprender mejor este cambio paulatino de la consideración de la imagen como ilustración a la imagen como documento, habrá que ver qué diferencias existen entre estos dos términos.

Después de hacer un recorrido por la historia del libro escolar en España, y de investigar los estudios realizados por distintas personalidades

del tema, creemos que es interesante reflejar en estas páginas la consideración de Valls (2007), que expone cómo es posible apreciar que, ni a principio de siglo todas las imágenes tenían una función ilustrativa, ni actualmente se puede asegurar que todas las imágenes escolares sean usadas como documentos, en el sentido de que aporten información relevante sobre el tema.

Dicho autor realiza una aproximación a estos dos términos, en la que en relación al término *ilustraciones* matiza que, son consideradas aquellas imágenes que aportan una función principalmente emotiva, decorativa o estética, normalmente sin ninguna pretensión explicativa o pedagógica. Estas imágenes están sujetas al texto que acompañan, pero sin aportar nada nuevo ni significativo, y solían ser mucho más recurrentes en la primera mitad de siglo.

Por el contrario, por *documentos*, referidos al tema que nos ocupa, se entiende que son aquellas imágenes que sí aportan alguna información concreta sobre algún contenido referido al texto, que lo acompañan o no, y en las que normalmente aparecen comentarios a pie de imagen. Estos comentarios son de suma importancia a la hora de analizar dichas imágenes, ya que reducen la inicial polisemia y ayudan a mejorar la capacidad significativa y comprensiva del lector, sobre todo en libros de historia y lengua.

Una de las características principales que diferencia al libro de texto del resto de libros es precisamente el uso e importancia que se le da a la imagen o ilustración. En los niveles escolares inferiores la ilustración tiene una función más decorativa y motivadora, mientras que en los niveles superiores el objetivo principal suele ser clarificar conceptos complementando la información del texto.

Como sabemos, las imágenes transmiten información, pero también despiertan emociones en nosotros en la medida en que proyectamos nuestra experiencia en ellas. En las imágenes siempre hay una parte visible, explícita,

reconocible, y una parte que permanece oculta según el tipo de información que se pretende transmitir.

La imagen puede clasificarse en distintas categorías según la función que desempeñe, las características formales que tenga, la temática que aborde, por su carácter técnico y modo de fabricación, etc. Desde los tipos de estilo de ilustraciones realistas, impresionistas y estilizadas o esquemáticas de Navarro (1967), las imágenes más o menos realistas como fotografías, dibujos y esquemas de Richaudeau (citado en Alzate, 2000, mayo), la clasificación más general que distingue entre imagen fija e imagen móvil de Moles (1991), la analógica y la digital de Aparici et al (1992), imágenes mentales, naturales, creadas y registradas de Villafañe (2006) y Villafañe y Mínguez (1996), encontramos en la bibliografía revisada, una inmensa clasificación de este término, y al mismo tiempo, una infinita variedad icónica, por lo que resulta prácticamente imposible definir de manera cerrada o monosémica dicho término. Pero principalmente, toda imagen se caracteriza por su grado de figuración y su grado de iconicidad. Para Thibault-Laulan (1973), el *grado de figurativo* de una imagen corresponde con la idea de representación por medio de la imagen, lo que se conoce como exactitud fotográfica. Y el *grado de iconicidad* corresponde al grado de realismo que tiene la imagen en comparación con lo que representa, es decir, un esquema o una silueta serán menos icónicos que una fotografía y ésta, a su vez, será menos icónica que el propio objeto que representa. Aunque con respecto a esta definición, existen posturas diferentes, ya que no se debe confundir iconicidad con realidad, estos dos términos pueden llegar a asemejarse, pero sin embargo, una imagen más realista no tiene por qué ser más icónica y viceversa (Prieto, 2008; Villafañe, 2006).

Por otro lado, según Prieto (2008) existen tres parámetros que sustentan la estructura de la tipología de la forma de representación gráfica: el grado de iconicidad, el nivel de abstracción y la presencia/ausencia de dinamismo.

Lo que sí es sumamente interesante es cómo define Thibault-Laulan (1973) las imágenes creadas por los artistas, sobre todo haciendo alusión a los pintores, por su modo de interpretar el mundo visual surgiendo de sus pinceles multitud de variaciones que se alejan o acercan más o menos de la imagen figurativa, llegando hasta la pura abstracción, deformando, simbolizando o esquematizando los elementos. Entre el propio objeto o su representación más realista, y los signos más abstractos como son las letras y los números, existen multitud de imágenes dependiendo del grado de iconicidad que tengan.

Aunque la imagen es la representación de un objeto, ella misma también es objeto, por lo que resulta de suma importancia estudiar tanto lo que representa como las características que la definen y el contexto en el que se ubica. También es un tipo de ventana abierta al pasado que nos ayuda a comprender la sociedad de ese momento y es a su vez, objetiva y subjetiva, tanto por parte del autor como por parte del lector. El autor reproduce algo creyendo que lo hace objetivamente, pero elige entre multitud de factores como el enfoque, la luz, el ángulo, etc., y esto ya lo convierte de alguna manera en un enfoque subjetivo. El lector a su vez, al leer la imagen, proyecta inevitablemente su mundo personal, sus experiencias, sus deseos, sus recuerdos, etc.

Casi todas las definiciones que hemos encontrado del término imagen, la presentan como un tipo de copia de la realidad a la que se refiere, algo que nos recuerda a esa realidad. En algunas ocasiones, solemos referirnos a la imagen como una reproducción o copia de la realidad, pero concediéndole la misma importancia que a la realidad misma. Pero sabemos que toda copia o representación es siempre parcial, ya que la realidad es poliédrica, tridimensional y únicamente perceptible por el conjunto de los sentidos (Martín, 1996).

Siguiendo la clasificación de Moles (1991), en la historia de la imagen podemos distinguir tres etapas:

La primera es la etapa donde aparece la imprenta, posibilitando la multiplicidad de imágenes, aunque todavía, ésta sigue siendo limitada. Corresponde a las técnicas de grabado sobre cobre, madera, piedra, etc. La segunda coincide con el descubrimiento de la trama fotográfica (final del S. XIX y principios del S. XX), época donde triunfa la imagen. Y la tercera y última corresponde a la etapa actual, donde se comienza a tomar conciencia del uso y utilidad en la comunicación.

Como se mencionó anteriormente, todo espectador al observar una imagen, lo hace desde su propia perspectiva ideológica, desde sus experiencias, su cultura, etc., sea consciente de ello o no. Por lo tanto, todos estos elementos juegan un papel importante en la comprensión de los mensajes transmitidos por las imágenes. Es por esto, que la observación de una imagen en distintos momentos, puede transmitir diferentes sensaciones o emociones.

Al mismo tiempo, el lenguaje es un recurso de comunicación utilizado por un emisor para transmitir cualquier tipo de información a un receptor. Para que dicha comunicación sea efectiva, tanto el emisor como el receptor deben conocer los códigos utilizados y la señal, el indicio, el icono y el símbolo son los signos en los que se apoya el lenguaje visual (Aparici y García, 1989; Rodríguez, 1978).

La imagen suele crearse con un fin determinado, ya sea informativo, didáctico, persuasivo, etc., y es susceptible de ser manipulada. Dicha manipulación está dirigida a conseguir el efecto pretendido, ya sea motivar, informar, adornar, adoctrinar, etc.

Las representaciones icónicas en los libros de texto no han sido tradicionalmente merecedoras de la atención y estudio por parte de los historiadores. Por suerte, desde hace unas décadas y sobre todo en la

actualidad, se están realizando investigaciones interesantes por parte de especialistas en este campo. En el ámbito español, como ya se mencionó, el profesor Rafael Valls Montes ha tratado este mismo tema en numerosos artículos referentes a las imágenes escolares, pero basándose principalmente en los libros de historia, principalmente durante el Régimen franquista, ya que era la disciplina considerada más adecuada para inculcar a los escolares el espíritu patriótico.

Otros libros de texto, de otras disciplinas, también han sido objeto de este tipo de investigaciones, aunque no tan profundas, como en los manuales de lengua española, geografía o religión. En cuanto a las investigaciones y estudios realizados sobre las imágenes en los libros de texto en general, no podemos dejar de nombrar a Maíllo (1967), Navarro (1967), Choppin (1980), Levie y Lentz (1982), Roda (1983) y más recientes, Colás (1989), Colás y Corts (1990), Monge (1992), Martín (1996), Llorente (2000), Badanelli (2003) y Prieto (2008) entre otros.

La Educación Artística en España según Hernández (1997) cuenta con tres etapas dependiendo de las relaciones que se den entre esta educación y los valores sociales de cada época, de tal manera que las nomenclaturas de la materia irán cambiando en el currículum. De este modo, desde finales del siglo XVIII hasta la posguerra, el nombre que adopta la materia será Dibujo (trabajos manuales, dibujo artístico y geométrico); a partir de 1960 pero especialmente en la década de 1970 se cambiará por Expresión Plástica para volver a transformarse en 1990 con la LOGSE en Educación Plástica y Visual.

En relación a estudios de imágenes de libros de texto de expresión plástica o dibujo, se han encontrado pocos trabajos, entre los que se encuentran las actas de las Jornades d'Història de l'Educació Artística (1994, 1996, 1998, 2000 y 2005), organizadas por la Unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo y coordinadas por Fernando Hernández (citado en Collados, 2008). Así mismo, Prendes (1997) realiza un estudio exhaustivo y profundo de todos los libros de texto de 4º curso de Primaria, de las editoriales Anaya y Santillana durante el curso 1994/95, incluido el de

Plástica, analizando más de ciento treinta imágenes sólo en el libro de esta disciplina, y en total más de cuatro mil. Su estudio es enfocado desde dos perspectivas; por un lado el análisis completo de las imágenes de los libros de texto (análisis descriptivo) y por otro, el análisis de la forma en que los alumnos reciben la información visual (análisis evaluativo). Collados (2008), presenta una investigación sobre el concepto de dibujo en los libros de texto en el periodo comprendido entre 1915 y 1990, encontrados en bibliotecas públicas de la ciudad de Barcelona, siendo en este caso, un análisis específico de libros de Dibujo y Expresión Plástica. Y por último, Llorente et al (2003) que realiza una investigación en libros de texto de Expresión Plástica y Visual abordando las dimensiones de presentación global, contenidos, imágenes, metodología y evaluación. Estos han sido los únicos casos que se han encontrado de estudios que aborden el análisis de la imagen en los libros de Expresión Plástica o Dibujo.

La raza, la cristiandad, la hispanidad y el imperio son los mitos que inspiraron la nueva historia durante el Régimen franquista. Según Valls (2007) la causa de esta actitud tradicional tiene mucho que ver con el carácter polisémico de las imágenes, así como con el sentido formalista y estético que se le ha dado a dichas imágenes en la escuela, frente a una función reflexiva o pedagógica. Con respecto a las imágenes utilizadas en los manuales escolares durante el Régimen franquista, cabe destacar que son muy semejantes a las utilizadas en el primer tercio de siglo, aunque con algunas diferencias reseñables.

En la enseñanza primaria ocurre que, los anteriores grabados utilizados en los manuales escolares, (normalmente representaciones de personajes históricos o escenas célebres), se sustituyen ahora por dibujos mucho más simplificados y esquemáticos. Estos dibujos muestran una clara función ilustrativa y emotiva frente a una función documental o informativa.

En los manuales de enseñanza secundaria se aprecian algunas diferencias. Existen algunos en los que aunque predominen los retratos históricos, también se reproducen imágenes pertenecientes a la pintura de la

segunda mitad del siglo XIX, al tiempo que se alternan con imágenes coetáneas. Estas ilustraciones no aparecen comentadas en casi ningún caso, pero sin embargo ya se aprecia una pequeña intención de ser tratadas como documentos.

Y por otro lado, ha habido manuales que en un breve período de tiempo han experimentado cambios en su aspecto paratextual, pasando de un uso mayoritario de imágenes introducidas en el texto y casi sin comentarios, a imágenes separadas del texto, incluso separadas en hojas independientes y con comentarios más extensos confiriéndoles una función más didáctica. Es importante destacar que en estos casos, se pasa de un uso de imágenes de la pintura histórica a un uso casi exclusivo de imágenes coetáneas (Valls, 2007).

Gracias a las nuevas tecnologías de reproducción y manipulación de las imágenes que caracterizan a nuestra sociedad, los manuales escolares en los últimos tiempos han sufrido grandes cambios en su aspecto físico. Se puede apreciar cómo durante todo el siglo XX los manuales escolares han incrementado de forma constante la iconicidad en sus páginas, excepto durante la postguerra, especialmente durante la década de los años cuarenta y principios de los cincuenta, en las que se vio afectada tanto en cantidad como en calidad. Pero no es hasta 1960 cuando empieza a notarse verdaderamente un cambio sustancial en las ilustraciones (Collados 2008; Valls, 2002).

Es en esta época cuando se empiezan a utilizar las ilustraciones a dos tintas, alternadas con imágenes en blanco y negro, agrupadas en hojas separadas y no incluidas dentro del texto. Poco después se pasará a la tricomía y cuatricomía, consiguiendo unas reproducciones bastante semejantes a la realidad. Se aprecia también un mejoramiento material y técnico de los libros. Se recomienda un buen estilo y bellas ilustraciones en las ediciones didácticas, así como ajustarlas al desarrollo mental del niño, incorporando nuevos criterios de metodología y psicología. Los libros de este período muestran una mejora de las características materiales, como la calidad del papel, el tipo de impresión o un uso más generalizado del color y

se empieza a aplicar la imagen con un valor más pedagógico. Buj (1967) lo expone de la siguiente manera:

La ayuda gráfica que suponen las ilustraciones, encuentran actualmente un grado óptimo gracias a las reproducciones cada vez más perfectas, no solo por el diseño, sino por los procedimientos con que hoy cuenta la imprenta. La reproducción a color ha permitido acercarse más a la realidad de lo representado. (p.8)

Estos nuevos textos tendrán bastantes más imágenes que los utilizados en los períodos anteriores y además, se combinarán ilustraciones de diversos tipos, (dibujo realista, trazo esquemático, fotografía, imagen expresiva, etc.), como se puede apreciar en la siguiente ilustración. En estos momentos ya se hace un uso generalizado del color, donde los libros de texto contienen una gran riqueza cromática a diferencia de los de épocas anteriores.

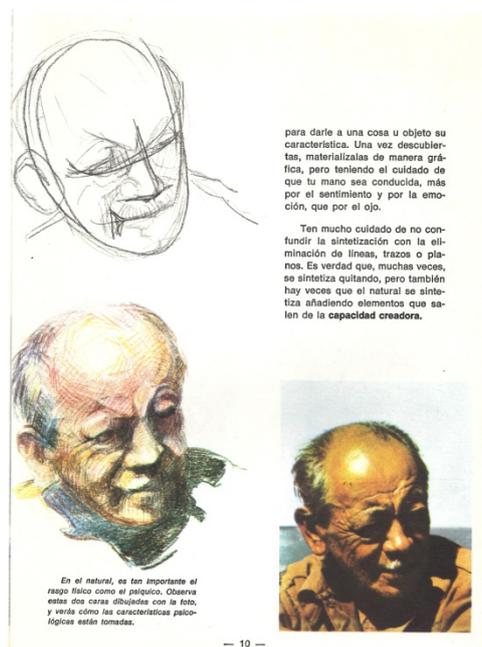


Ilustración 14. Álvarez, A., et al. (1974).
Lápiz y color 8º E.G.B. (Expresión Plástica).
Valladolid: Miñón.

Por otro lado, los contenidos temáticos de dichas imágenes han cambiado a lo largo de este siglo, aunque esta variación sea algo más reciente. Las personalidades individuales, como personajes históricos, así como gran parte de los símbolos nacionales van poco a poco disminuyendo, ampliándose las imágenes relacionadas con la vida cotidiana y la presencia de colectivos sociales más amplios como las mujeres. Ocurre algo parecido con las imágenes de tipo crítico, de denuncia social, desastres de las guerras, etc., que también se han ido introduciendo poco a poco en los libros de texto, sobre todo a partir de la creación de la Constitución de 1978.

Con respecto al tratamiento de las imágenes, también encontramos algunas modificaciones. En los manuales de primaria es frecuente hallar alguna manipulación con respecto de la original, como ocurre con la inclusión de globos textuales o figuras que comentan sobre la imagen representada a modo de explicación. También se incrementa la relación texto-imagen, tratándolos de manera más conjunta, sin la tradicional separación entre texto y paratexto (Valls, 2002). Como podemos observar a continuación, esta intención ya se intuía a mediados de la década de los años cincuenta.



Ilustración 15. Maíllo, A. (1955).

Luz. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.



Ilustración 16. Valeri, E. (1971).

Bajo el sol entero. Barcelona: Casals.

Según los especialistas en la materia, no existen suficientes estudios que analicen las características y las funciones de las imágenes en los libros escolares, exceptuando algunos casos puntuales como los realizados sobre las imágenes de la Revolución Francesa y de algunos otros casos específicos. Pero estos estudios son cada vez más urgentes, sobre todo si tenemos en cuenta que vivimos en una sociedad que se caracteriza por la importancia que tienen en nuestras vidas los medios de comunicación de masas.

2.2.3. Relación imagen-texto escolar

La imagen puede aparecer en múltiples soportes, pero en el caso de los libros de texto, resulta de vital importancia la utilización de este recurso, que interrelacionado con el propio texto, llega a configurar un estilo muy concreto de relación verboicónica.

(...) en el caso de los libros escolares la imagen se asocia a la textualidad conforme a reglas específicas que aseguran una determinada funcionalidad comunicativa, (...) pero serán sobre todo la maqueta y la forma de asociar el diseño a las imágenes del *corpus* literario los elementos determinantes de la diferenciación aludida. (Escolano, 1998, p. 125)

Dentro de los componentes del lenguaje de la imagen en el libro de texto debemos tener muy en cuenta el propio texto, ya que no deja ser un elemento visual. Además de ser fundamental con respecto a la imagen, es “la representación icónica más abstracta de la realidad” (Aparici, García y Valdivia, 1992, p. 187). En su relación con la imagen, el texto contiene unas funciones concretas que afectan al modo de interpretar dicha imagen, como ocurre con el pie de una foto, de esta manera, puede alterar el significado en un sentido u otro la lectura de dicha imagen. Una imagen abierta (a la que se le puede asociar más de un significado), provoca en el lector cierta confusión. Tan sólo podrá interpretar aquellos elementos que estén dentro de su marco

de experiencia personal. El lector interpreta la imagen de acuerdo a su esquema perceptual si no se establecen elementos para su descodificación correcta. Por lo tanto, las imágenes no constituyen un código universal, sino más bien, necesitan de un texto para poder descifrar el sentido que se le ha querido dar a dicha imagen.

Aparici et al (1992) afirma que con respecto a la relación de la imagen con el texto, se puede entender una doble vía. Por un lado, la propia relación de la imagen con el texto que ilustra, y por otro, los comentarios a pie de foto o textos que acompañan a las imágenes. Estas leyendas o pie de foto suelen ser utilizados para reducir el carácter polisémico de la imagen, esto es lo que también se denomina *función de anclaje*. El anclaje nos permite concretar y seleccionar el significado que se pretende comunicar. Y la *función de relevo* suele ser utilizada, sobre todo, en las tiras humorísticas y en los cómics y se considera un elemento fundamental para el seguimiento de la acción, con una función complementaria a la imagen y que permite progresar en dicha acción. Este tipo de función es común encontrarla también en los libros de Expresión Plástica, para la realización de alguna acción creativa programada en diversas secuencias, que van dirigiendo los pasos de los alumnos en la consecución del resultado.

Pero más concretamente en el campo didáctico, el texto respecto a la imagen puede cumplir diferentes funciones que son principalmente tres: independiente, redundante y complementaria.

Tal y como afirma Aparici et al (1992), la mayor parte de los educadores tienden a realizar un texto independiente para más tarde ilustrarlo con imágenes. En este caso, el texto se concibe como una unidad independiente y la imagen podría suprimirse ya que no refuerza ni complementa el sentido del texto.

La función redundante tampoco aporta información nueva, aunque sirve para visualizar lo que el texto desarrolla.

Y por último, encontramos la relación complementaria entre texto e imagen. En este caso, la imagen puede haber dado lugar a un texto o viceversa, la imagen cobra todo su sentido aquí, sin limitarse a ilustrar o redundar. Se podría decir que se produce una especie de simbiosis entre la imagen y el texto, los dos elementos se complementan y son necesarios entre sí para entender su significado. Este es el caso de los libros de texto de Expresión Plástica.

Con respecto al valor instructivo de la imagen, concretamente desde un punto de vista didáctico, Colás (1989) expone tres contenidos básicos de especial importancia. Por un lado, las características formales, por otro el contenido y por último las funciones de la imagen.

“El primero de ellos estudia la repercusión que tiene en el aprendizaje distintas características formales de las imágenes: color, realismo, tamaño, grado de expresividad, estética, etc. (Dwyer, 1978; Guerrit, Van Dam, 1986)” (Colás, 1989, p.43).

“El contenido de información de las ilustraciones ha sido trabajado desde una perspectiva descriptiva. El objetivo principal es analizar y especificar el tipo de información que contienen (...) Las aportaciones más relevantes se las debemos a Mandler y Parker (1976) y Mandler y Johnson (1976)” (Colás, 1989, p.43).

En nuestro estudio nos centraremos en las dos primeras opciones, fijando nuestra atención en las características formales y el contenido, la tipología específica (realizando una categorización propia de la imagen de los libros de texto de Expresión Plástica), así como la importancia que se le confiere a la imagen sobre el texto, dejando a un lado el análisis de las funciones, principalmente por existir numerosos estudios al respecto, entre otros motivos.

Refiriéndonos en este caso a la imagen en relación al texto educativo, el fin más importante que se persigue es, sin lugar a dudas, un aprendizaje más eficaz y duradero en los alumnos. Desde un punto de vista científico y técnico,

la naturaleza de la imagen se define por tres aspectos fundamentalmente: la selección de realidad sensorial (concepto representado), el conjunto de elementos y estructuras de representación (aspectos formales) y la sintaxis visual (significado), y dichas características de la imagen son fundamentales para la rápida lectura e interpretación de los datos expuestos ayudando en gran medida a la memorización de la información (Prieto, 2008).

En el ámbito internacional existen distintos autores que han estudiado los aspectos materiales de los libros de texto como Harley y Rivchin, de gran relevancia en la Psicología del Aprendizaje, respecto a la repercusión del tamaño de la imagen en el aprendizaje, lectura sin fatiga, etc. También hay que tener en cuenta la ubicación espacial que tiene la imagen con respecto a la composición, así como el tamaño, el color, la forma o la proximidad con otra imagen, ya que tiene una gran importancia en los procesos perceptivos de aprendizaje. Su horizontalidad o verticalidad respecto al texto escrito hace que el lector perciba una sucesión o ruptura conforme a la información transmitida, y al mismo tiempo le motive o cause fatiga. Todos estos principios han sido estudiados y puestos en práctica por numerosos autores, entre ellos Delamoy, Rosales o Roda (Colás y Corts, 1990). Pero fue la psicología gestáltica la que organizó una serie de principios para tratar de explicar el por qué y el cómo de nuestras percepciones.

En el caso que nos ocupa, la imagen se asocia al texto conforme a reglas específicas que aseguran una determinada funcionalidad comunicativa. Un libro didáctico se diferencia de otros por cómo ha sido ilustrado tanto en su cubierta como en sus páginas interiores. Por lo tanto, la iconografía didáctica es un elemento que atribuye identidad al libro de texto.

Desde los orígenes del libro de texto, tanto autores como editores, artistas gráficos, etc., han ido creando diferentes códigos de relación texto-imagen. Al conjunto de estos códigos y procedimientos es lo que se ha denominado como *estrategias ilustrativas* (Escolano, 2006).

Este acuerdo en la definición de dichos códigos iconográficos, así como de las estrategias de relación texto-imagen, ha llevado en algunos casos a una excesiva uniformidad en los manuales, por este motivo, los libros escolares tienen rasgos tan comunes. Aunque es llamativo cómo esta pauta no es habitual en los libros de Expresión Plástica que se han analizado, en los que hemos encontrado grandes diferencias formales entre unos libros y otros, como el tamaño, la orientación o la estructura interna a la que obedecen tanto las imágenes como el texto.

La manualística tradicional se sirvió de técnicas arcaicas como la simple yuxtaposición texto-imagen, la iconografía excesivamente ornamental o la redundancia sobreinformativa. Sin embargo, con el paso del tiempo, se han ido renovando estas técnicas, aunque algunas procedan de modelos antiguos, como ocurre con las viñetas verboicónicas inspiradas en los aleluyas (antecedentes del cómic actual) (Escolano, 2006), donde cada viñeta aparece con su texto en la parte inferior, no dentro de la imagen como ocurre en el cómic.

El uso tradicional de la relación texto-imagen va a sufrir grandes transformaciones durante todo el proceso hasta la actualidad. En este proceso de modernización tienen mucho que ver las nuevas técnicas informáticas, las formas textuales más avanzadas inspiradas en el hipertexto, la escritura en imágenes o las pautas publicitarias o el cómic. Este último recurso, se ha incorporado con mucha fuerza al diseño de los nuevos manuales, ya que muestra una gran compatibilidad con otras reglas de composición textual (Escolano, 1998).

Durante el Régimen franquista, sobre todo en las primeras décadas, la imagen tuvo una intención más simbólica que didáctica y las técnicas utilizadas eran arcaicas y sin ningún valor pedagógico. Pero como se anotó anteriormente, este proceso sufre transformaciones paulatinas que van a derivar en modernas producciones verboicónicas de las ediciones didácticas. Estas transformaciones coinciden con las reformas de los programas de 1953

y 1965 y con la innovación pedagógica, los avances en las artes gráficas y una nueva sensibilidad estilística.

El régimen totalitario se sirvió de la imagen para exaltar los valores de la nueva ideología. Los manuales como *Símbolos de España* o *Glorias Imperiales* son un buen ejemplo de cómo en la posguerra se utilizaba la ilustración como vehículo de adoctrinamiento.

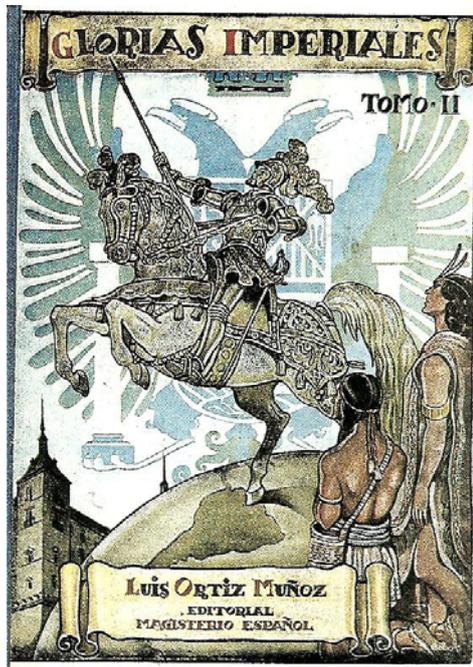


Ilustración 17. Ortíz, L. (1940).
Glorias Imperiales.
Madrid: Magisterio Español.

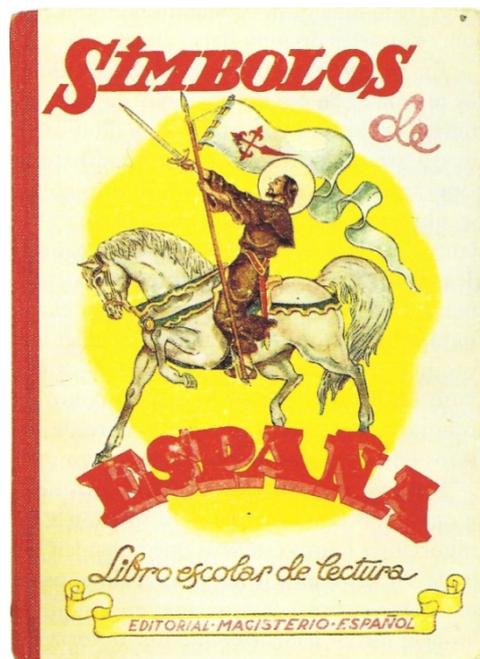


Ilustración 18. Autor desconocido (1944).
Símbolos de España.
Madrid: Magisterio Español.

A mediados de los años cincuenta se consolida como género el llamado *dibujo esquemático*, caracterizado por destacar en los objetos representados sus contornos o perfiles y los rasgos más básicos de su composición. Este tipo de dibujo resulta de un carácter más didáctico, ya que enfatiza lo que interesa destacar.

Para Villafañe (2006):

(...) la percepción de los rasgos más pertinentes de un objeto no está, necesariamente, condicionada por el nivel de realidad (iconicidad) del mismo. Una réplica exacta del objeto (...) no nos proporciona un conocimiento superior (...), otro tipo de representación intermedia entre la abstracción total y el mimetismo icónico favorece la acentuación de esos rasgos pertinentes, los discrimina, y son éstos los que conllevan el valor cognoscitivo de la imagen. (pp. 90-91)

El éxito del dibujo esquemático vino dado por la aplicabilidad a distintos tipos de textos y por su fácil reproducción tanto por los alumnos como por los maestros. Por ello los podemos encontrar a partir de la década de los años cincuenta en enciclopedias, catones de lectura o manuales de aritmética, como en el ejemplo que encontramos en este Catón de 1955, así como en libros de texto posteriores como el que a continuación se presenta, de 1975.

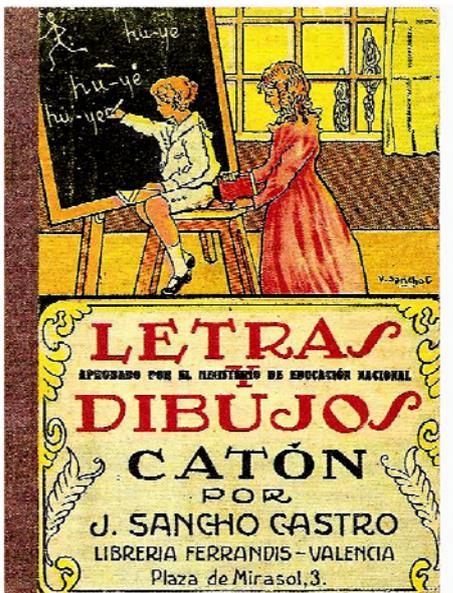


Ilustración 19. Sancho, J. (1955).

Letras y dibujos. Valencia: Ferrandis.

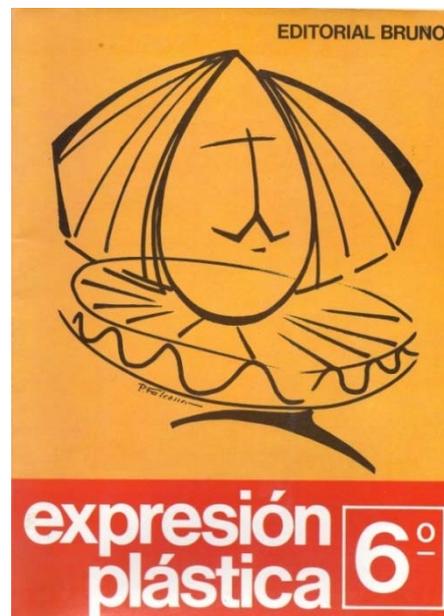


Ilustración 20. Falconer, P. (1975) 1ª ed.

Expresión Plástica 6º. Madrid: Bruño.

En esta época son cada vez más frecuentes la utilización de iconos o ilustraciones que funcionan como núcleo dominante y llegan a ser portadores de los contenidos principales. Éstos se han seguido utilizando hasta nuestros días. Estas composiciones más avanzadas integran la imagen en la estructura de toda la textualidad, de este modo, “los elementos icónicos no son ya paratexto, sino lenguaje funcional y comunicativo que también deberá ser leído y descifrado” (Escolano, 1998, p.132).

En estos casos, si se prescindiera de la iconografía, el texto carecería de sentido alguno y quedarían sin funcionalidad didáctica.



Ilustración 21. Benítez, M^a.J., et al (1989).

Sociales 4^º. Zaragoza: Edelvives

2.2.4. Memoria y percepción visual en el proceso de aprendizaje

En la actualidad no cabe duda de que la percepción forma parte del proceso de la adquisición de conocimiento, pero a lo largo de la historia, numerosos pensadores han negado la naturaleza cognitiva de la percepción, afirmando que el pensamiento debe corregir las falsas apariencias que los sentidos le ofrecen. La filosofía griega no rechazaba el conocimiento sensorial, a excepción de los pitagóricos, que separaban radicalmente la capacidad cognitiva de los sentidos y la propia naturaleza del conocimiento sensorial.

Villafañe y Mínguez (1996) realizan un somero recorrido histórico, presentando diferentes posturas o tesis, de distintos filósofos de la historia clásica con el fin de explicar mejor la polémica suscitada en torno a este tema, y que finalmente derivará en dos enfoques opuestos.

Parménides distinguía entre percepción y razonamiento, según este autor la mente debía corregir constantemente las ilusiones sensoriales con el fin de no confundir al intelecto. Platón parece mantener una posición ambigua, ya que en su escrito *Fedón* afirma que a la verdad sólo se llega a través del espíritu y no de los sentidos, mientras que en *Menón* plantea que todo aprendizaje no es sino recuerdo, lo que apunta a un reconocimiento del conocimiento sensorial. Por otro lado, Aristóteles que fue sin duda el máximo exponente filósofo griego de la tesis cognitiva, sostenía que “todo conocimiento comienza por la experiencia sensorial, la cual suministra la forma sensible del objeto y posteriormente, gracias a la abstracción, se obtiene la esencia de dicho objeto que es el concepto” (citado en Villafañe y Mínguez, 1996, p.98).

Con el paso del tiempo, todas estas concepciones diferentes han dado lugar a dos posturas dentro del proceso perceptivo. Por un lado, la teoría que sostiene que el material suministrado por los sentidos debe ser corregido por el conocimiento para evitar que la mente pueda ser engañada por las falsas

apariencias visuales que la percepción suministra. Y por otro lado, encontramos un planteamiento que afirma que la percepción posee una naturaleza cognitiva. El argumento principal que justifica ese carácter inteligente de la percepción visual es la existencia, en dicho proceso, de las tres fases básicas de la operación cognitiva: la recepción, el almacenaje y el procesamiento de la información.

Hasta el siglo XIX el estudio de la mente se encontraba más cercano al campo de la filosofía, y el sistema de comprensión de la misma se hacía a través de la introspección. A mediados de siglo, el sistema se fue abriendo hacia una metodología y una psicología experimental que terminó creando en su enfoque más riguroso la escuela conductista. Watson y Skinner, sus máximos representantes, afirmaban que el comportamiento podía ser estudiado con rigor centrándose en los aspectos observables de la conducta, por medio del estímulo-respuesta, dejando a un lado el análisis de la mente, por lo tanto, los procesos mentales como la percepción, la atención y la memoria no eran considerados por estos autores como susceptibles de ser estudiados (López, 2011). Este tipo de modelo es el que tradicionalmente se ha utilizado en la enseñanza, en el que la evaluación es totalmente homogénea y se evalúa a todos los alumnos en base a unos mismos criterios, principalmente por medio de una prueba oral o escrita (Caballero, 2012). Por otro lado, a partir de 1950, algunos autores comenzaron a diferir en algunos aspectos de este enfoque lo que culminó en la denominada psicología cognitiva.

El enfoque cognoscitivo representado principalmente por Neisser, Miller y Simon, sostiene que la memoria se centra en distintos tipos de almacenamiento, principalmente en almacenes sensoriales a corto y largo plazo, y que la percepción se sostiene sobre un proceso constructivo que además del propio estímulo, depende de su procesamiento mental (López, 2011). Para que el individuo no se colapse con demasiada información, ésta se simplifica o se elabora a partir de la que ya se tenía, se almacena en el sistema de la memoria para poder recuperarla después (Olivares, Ocaña,

Izquierdo, Aceves y Fuentes, 2002). Por el contrario, Gibson criticaba el cognitivismo pero también el conductismo metodológico, defendiendo que la percepción se da en el ambiente y no en los procesos del organismo.

Todas estas posiciones, unas más cercanas a otras, terminaron desarrollando lo que en pedagogía se denomina constructivismo, que surgió como reacción al conductismo, afirmando que el conocimiento se adquiere a través de la observación, siendo a finales del siglo XX cuando empiezan a surgir escuelas con este tipo de enfoque, con un currículum más abierto donde el alumno se enfrenta continuamente a la resolución de problemas. Los máximos exponentes de esta corriente son Piaget, Vygotsky, Ausubel, Chomsky, entre otros.

Tampoco podemos dejar de mencionar a Gardner (2001), psicólogo estadounidense que aportó su fascinante teoría de las inteligencias múltiples, un conjunto de sistemas independientes que trabajan interrelacionándose, en total siete, aunque no todas se desarrollan de la misma manera en las personas. Los sistemas simbólicos que se utilizan en la enseñanza (números, palabras, imágenes, etc.) son modos distintos de transmitir la información y afectan a la adquisición de conocimientos. Según Llorente (2000) estos sistemas representan distintas dimensiones de contenido, exigen distintas intensidades y clases de actividad mental y provocan resultados distintos, por lo que inducirán también a aprendizajes distintos.

Por otro lado, hay cierta información que resulta de muy difícil transmisión de forma únicamente verbal, como por ejemplo la cualidad del color o la armonía de una pieza de música clásica. En este sentido, Navarro (1967) apuntaba ya en la década de los años sesenta, el valor pedagógico de las imágenes, la importancia e influencia que tenía la ilustración en el aprendizaje de los alumnos, asegurando que además de completar, aclarar y especificar el texto, en la mayoría de los casos resulta un poderoso factor de aprendizaje. Igualmente valoraba el factor de la percepción aludiendo que las ilustraciones de los libros de los escolares debían adaptarse a su nivel de

percepción, fijando la atención principalmente en el color, la forma y la estructura (entendida como ubicación, orden).

Los beneficios que aporta el uso de imágenes en el aprendizaje según Navarro (1967) son múltiples, pero sobre todo: favorece la función de la actividad mental, estimula el interés, promueve nuevas experiencias y despierta vivencias estéticas: “Cuando éstas son hechas con arte, armónicamente colocadas y ajustadas al nivel de los alumnos a quienes van dedicadas, parece natural que pensemos en su capacidad para enseñar a estimar los valores estéticos” (p.51).

Por su parte, Prieto (2008) expone claramente la característica semántica y sintáctica de la imagen que la convierte en un sistema simbólico dedicado a facilitar una rápida lectura y memorización de la información. Contribuye al reconocimiento de conceptos, permite la recuperación de información ya adquirida, participa en la comprensión, permite la aplicación del conocimiento a una situación o problema, produce un análisis de relación, ayuda a la síntesis y finalmente se llega a la evaluación de la eficacia del proceso.

Al revisar parte de la amplia bibliografía que existe sobre percepción e imagen, hemos hallado gran cantidad de definiciones y términos enfocados a explicar qué es la imagen y cómo la percibimos, pero una de ellas nos ha parecido la más acertada por su sencillez y claridad “dar sentido a las sensaciones (...) la habilidad para procesar e interpretar la información del ambiente y de si, brindando un significado (Vega, Jordán, Peña y Zegarra, 2010).

Sabemos que las experiencias y expectativas previas que posee cada individuo tienen una influencia activa sobre la percepción. Para Aparici et al (1992) los estímulos que recibimos a diario se nos presentan de forma simultánea, y además de estímulos externos u objetivos, entran en juego factores internos o subjetivos de la persona, es decir, valores, necesidades, motivaciones, etc. Los factores objetivos o externos se corresponden con los

sentidos y pueden ser visuales (40%), auditivos (30%), táctiles (15%), olfativos (10%) y gustativos (5%). Estos porcentajes que acompañan a los distintos factores corresponden a la proporción de aprendizaje por medio del sentido por el que se percibe la información. Y los factores subjetivos o internos pueden ser de naturaleza kinestésica (informan sobre movimientos), orgánicas (informan sobre el estado general del organismo) y estáticas (informan sobre el equilibrio en general).

Un proceso indispensable para procesar la información que nos llega por medio de los sentidos es la atención y uno de los elementos que nos permite controlar el nivel de atención es la motivación, que entre otros agentes será la responsable de preservar o eliminar cierta información.

Vega et al (2010) expone que este proceso de atención está formado por tres fases guiadas por la motivación y las expectativas del individuo hacia algo. La primera es la *selección de la atención*, donde el individuo trata de mantener el mayor grado de atención posible. La segunda es la fase de *mantenimiento de la atención*, donde una vez que disminuye el interés, la persona comienza a prestar atención a otro objeto o acción. Y la tercera fase sería el *paso a otra actividad*, comenzando de nuevo el ciclo de la atención. La duración y calidad de la atención varía dependiendo de algunos elementos que cambian según la persona, como son: las tendencias culturales, el sexo, la edad, la personalidad, los estilos cognitivos (distintas formas de aprendizaje) y la motivación.

Del mismo modo, la atención es inicialmente refleja, pero va evolucionando en una atención guiada, voluntaria y selectiva. Para Vega et al (2010) algunas características generales de la atención son:

- Selectividad: seleccionamos la fuente de información o el cambio hacia otro emisor, simplificando y optimizando la percepción al minimizar la información necesaria.
- Sintonía: es el bloque o facilitación de la afluencia de información recibida y existen dos tipos, la intramodal (conserva

características específicas de información eliminando otras) o intermodal (conserva un canal de información global).

- Volumen: es el límite de la cantidad de procesos de atención que podemos mantener con buena calidad y depende en gran medida de la experiencia.
- Clicidad: son los ciclos de actividad y descanso requeridos por el cuerpo.
- Intensidad: el grado de intensidad de la atención depende del interés, significado y valor de la actividad para el individuo, basándose éstos en la experiencia previa.
- Estabilidad: es el tiempo promedio de atención en la ejecución de una actividad; este promedio depende de la edad, aunque no sólo de ella.

Para Olivares et al (2002) en el proceso de la memoria existen, del mismo modo, varias fases. La primera de ellas corresponde a la *adquisición de la memoria*, ya que la información que nos sirve para recordar, debe ser adquirida con anterioridad. Un fracaso al recordar puede ser la falta de atención durante su adquisición.

La segunda fase corresponde a la *retención y almacenamiento*. Es la capacidad para almacenar información durante un período de tiempo concreto. En este proceso es donde se origina la memoria sensorial y la memoria a corto y largo plazo. Un factor que influye en la retención a largo plazo es la edad.

La recuperación es la fase en la que el individuo recupera la información que puede ser evocada en cualquier momento. Según la teoría de la recuperación de la memoria, una respuesta es producida por una red o complejo de estímulos, y que cualquier manipulación que cambie la red, altera también la medida en que se da el recuerdo (Tarpy, 1995) (citado en Olivares et al, 2002).

La cuarta fase es el *recuerdo*, que es una forma de recuperar o localizar la información almacenada. No ser capaz de recordar puede venir condicionado por algún error en la adquisición inicial, bien por falta de atención o por la no comprensión de la experiencia (Wingfield, 1988) (citado en Olivares et al, 2002). Siempre es mejor el recuerdo cuando los datos que se utilizan en la recuperación se relacionan más estrechamente con los que se utilizaron en la codificación original.

Y por último, la última fase corresponde al *olvido*, que es la pérdida de información almacenada debido a la adquisición de nuevos conocimientos que interfieren con los anteriores. La psicología se afana en entender y explicar por qué se produce el olvido tras el aprendizaje y algunas teorías se centran en lo que ocurre durante la fase de almacenamiento, como la teoría del decaimiento, que afirma que el olvido se produce al debilitarse los recuerdos durante el intervalo de retención. Las teorías del olvido se centran principalmente en tres aspectos:

- Teoría del olvido por interferencia: afirma que el olvido se produce porque se adquieren ítems de memoria que compiten con otros durante el intervalo de retención.
- Teoría del desuso: afirma que los engranajes se debilitan cuando no se usan.
- Teoría psicoanalítica o motivada: afirma que el olvido es motivado y proviene de la voluntad, suele ser un olvido total derivado de un gran malestar o trauma.

La cognición es en sí misma un sistema complejo que permite que la información nueva sea clasificada y almacenada, y se basa en las habilidades perceptivas y de reconocimiento. Existen dos grandes vertientes del pensamiento sobre cómo aprende el cerebro. La primera de ellas denominada *enfoque de localización*, se basa en la localización de las distintas áreas anatómicas del cerebro y su relación con sus funciones específicas sin interacción con otras zonas. La segunda llamada *enfoque holístico*, se basa en el concepto de la afluencia de la información en el cerebro como un todo en

interacción constante de información con el ambiente y los contenidos del mismo (Llorente, 2000, p.123).

Cada hemisferio cerebral cuenta con unas características propias, aunque se sabe que un hemisferio puede hacerse cargo de las funciones del otro. El hemisferio izquierdo, también llamado *dominante* (por dominar las funciones de la escritura, lectura, la comprensión y el habla), también se encarga del proceso de las secuencias de movimientos como alcanzar, soltar, elevar, atrapar, etc. Al mismo tiempo se le denomina *analizador* (por relacionarse su proceso más con las partes que con el todo). El hemisferio derecho, también denominado *sintetizador* (por enfocar su proceso de información con el todo más que con las partes), se encarga de procesar toda la información viso-espacial, es decir, todas las funciones superiores (cognitivas, cerebrales), que requieren del reconocimiento de objetos, la posición de las partes, las relaciones espaciales, etc. (Vega et al, 2010).

Por lo tanto, las funciones principales de cada hemisferio se pueden clasificar de la siguiente forma:

- H. Izquierdo: lenguaje, lectura, escritura, lógica, pensamiento lineal, pensamiento analítico y expresión de emociones positivas.
- H. Derecho: música, síntesis, espacial, holístico, atención, percepción de las emociones y expresión de las emociones negativas.

Como hemos visto a lo largo del estudio de este tema, encontramos distintos puntos de vista y argumentaciones sobre cómo funciona la memoria en los seres humanos, pero el conflicto mayor lo encontramos en la percepción visual, en cómo unos autores la califican de cognitiva y otros por el contrario rechazan esta postura. Se expone a continuación un pequeño cuadro desarrollado por Villafañe y Mínguez (1996) donde resumen el proceso perceptivo especificando la fase visual correspondiente:

Tabla 4. *Fases en el proceso perceptivo*

Primera fase	Segunda fase	Tercera fase
Recepción de información	Almacenaje de información	Procesamiento de información
Sensación visual	Memoria visual	Pensamiento visual

Fuente: (Villafañe y Mínguez, 1996, p.99)

En el siguiente gráfico, Villafañe (2006) refleja su visión particular del tipo de naturaleza de cada fase del proceso perceptivo:

Tabla 5. *Manifestaciones de la selección visual*

Fase perceptiva	Ejemplo	Naturaleza
Sensación visual	Obtención del color	No cognitiva
Memoria visual	Cualquier concepto visual	Semicognitiva
Pensamiento visual	Reconocimiento de formas	Cognitiva

Fuente: (Villafañe, 2006, p.81)

Estos autores rechazan la idea de que la primera fase perceptiva, correspondiente a la sensación visual, sea de naturaleza cognitiva, basándose en que el proceso cognitivo es el resultado de relacionar dos informaciones distintas para extraer un resultado nuevo, y que esto, en la percepción, sólo es posible al final del proceso. Sin embargo, otros autores tan importantes como Arnheim (1976) o Gibson (1974) no han dudado en otorgar al sistema de recepción de información visual un carácter cognitivo. Arnheim (1976) asegura que no es posible el pensamiento sin imágenes y que en el origen de cualquier concepto del intelecto existe siempre una experiencia sensorial.

Dentro de la segunda fase correspondiente a la memoria visual encontramos varios tipos diferenciados, también distintas nomenclaturas según el autor (Olivares et al, 2002; Villafañe, 2006; Villafañe y Mínguez,

1996, y Vega et al, 2010), etc., pero en general son tres los almacenes de la memoria humana:

- La memoria icónica transitoria o memoria sensorial (mit): es la fase inicial y aunque tiene una gran capacidad de procesamiento, el tiempo de duración es muy leve. Es de naturaleza sensorial y el estímulo es registrado en el primer almacén con una capacidad de absorción limitada. Esta selección se produce mediante dos mecanismos simultáneos, una exploración y una búsqueda de posibles asociaciones con la información ya almacenada. La información que se desecha sufre un proceso de deterioro o decaimiento rápido (en torno a un segundo), el resto pasa a la memoria a corto plazo.
- La memoria a corto plazo (mcp): es un tipo de memoria primaria de naturaleza verbal, donde la información puede ser preservada mediante técnicas de repetición y transferida al siguiente almacén. Es el almacén de mayor actividad dentro del sistema de memoria. La forma de registro de la información, a diferencia de la memoria sensorial que se hace de forma mimética, en la memoria a corto plazo el estímulo es interpretado y se guarda una información esquematizada.
- La memoria a largo plazo (mlp): es el almacén donde la información es codificada semánticamente y se guarda durante días, semanas, meses o años, de donde podemos recuperar la información que se ha aprendido. Se trata de una memoria muy compleja en la que se encuentra almacenado todo lo que conocemos de nosotros y el contexto en el que vivimos. Se puede decir que tiene una capacidad ilimitada y tan sólo mediante algún tipo de interferencia, un dato puede perderse. Sin embargo, existen destrezas vitales en el hombre, como el lenguaje o la psicomotricidad que permanecen de por vida en este tipo de memoria.

Con respecto a la última fase perceptiva es importante señalar que, el término *pensamiento visual* fue acuñado por Rudolf Arnheim (1969), con la publicación de su obra *Visual Thinking*, donde afirma la naturaleza cognitiva de la percepción visual (Villafañe y Mínguez, 1996)

La fase perceptiva del pensamiento visual conduce a la cognición mediante un proceso de conceptualización basado en la abstracción. Por lo tanto, las imágenes utilizadas en los libros de texto, son de suma importancia a la hora de interiorizar conceptos, siempre y cuando estas imágenes sean utilizadas con coherencia, sacando el máximo partido a sus funciones y características formales.

Para Villafañe (2006) dos son los requisitos que debe cumplir la abstracción visual para que se produzca la conceptualización: que sea esencial y generativa. El primero significa que la abstracción no puede basarse en una simple enumeración de rasgos, sino que debe seleccionar aquellos que posean un alto grado de pertinencia, para poder distinguir un objeto de otros de su clase. El segundo hace referencia a ser capaz de producir nuevas representaciones que completen a la primera, o lo que es lo mismo, incorporar a la representación aquellos aspectos que ésta no recoge pero que el objeto posee. Por lo tanto, la abstracción se manifiesta en la percepción de la forma, que según los teóricos de la *Gestalt*, es la captación de lo esencial y supone el inicio de la formación de conceptos. Según Arnheim: “Cuando los varios aspectos de un objeto pueden verse como desviaciones-o deformaciones-de una forma más simple, sí se obtiene como resultado la constancia de la forma” (citado en Villafañe, 2006, p.92).

Los sistemas simbólicos como las palabras, números, gráficos, imágenes o escritura musical, entre otros, son modos diferentes de recoger y presentar información. Según (Llorente, 2000) en la actualidad, las innovaciones tecnológicas nos dan la posibilidad de crear nuevos sistemas simbólicos para recoger y presentar nuevas dimensiones del conocimiento. Sin embargo, la realidad educativa actual sigue centrándose en una alfabetización tradicional basada en sistemas alfanuméricos, cuando la sociedad del momento se

manifiesta cada vez más con medios audiovisuales, y aunque los libros de texto están repletos de imágenes, por lo general, los alumnos no están habituados a analizar profundamente las imágenes y en consecuencia a aprender de ellas. Multitud de investigaciones han demostrado que los estudiantes, por norma general no las analizan con rigor, a menos que se les incite a ello, ya que para adquirir y aplicar las destrezas apropiadas es indispensable una instrucción explícita, como para distinguir entre los rasgos propios de la imagen y los del objeto que representa, comprender la perspectiva o el punto de vista único, ser consciente de las funciones del contexto, etc., ya que aunque solemos tener destrezas de un modo inconsciente, no suele ser suficiente para comprender la información icónica que por otro lado no es universal.

Lo que sí se ha demostrado es que en general, se suele aprender mejor con imágenes que sin ellas, lo que se ha denominado “efecto de superioridad de las imágenes” (Llorente, 2000, p.123) y los rasgos de la imagen que parecen provocar un efecto positivo sobre la memoria de reconocimiento suelen ser el grado de significatividad, complejidad, movimiento, color, la adición de rótulos o descriptores verbales, e incluso la localización de la misma en el texto o el tamaño. Las ilustraciones por lo general aumentan el disfrute de los estudiantes y pueden afectar a las actitudes, como los efectos de las imágenes en el desarrollo de actitudes racistas, sexistas, etc., campo muy desarrollado en los últimos años debido a los cambios de orientación de los materiales escolares derivados de la evolución del currículo.

En el próximo capítulo denominado *ilustraciones de los libros, tipología y función educativa* veremos cómo pueden ser útiles las imágenes para enseñar conocimientos, para la resolución de problemas, para el desarrollo de destrezas cognitivas y las distintas funciones o categorías que distintos autores de la materia han dado a las imágenes utilizadas en los libros de texto.

2.2.5. Ilustraciones de los libros, tipología y función educativa

En las últimas décadas se han publicado numerosos estudios relacionados con el valor instructivo de la imagen, y según Colás (1989), desde un punto de vista didáctico hay tres aspectos principalmente importantes:

- Características formales de las imágenes.
- Contenido.
- Funciones instructivas.

Con respecto a las características formales o morfológicas podemos decir que estas clasificaciones son las que se basan en rasgos o características comunes relevantes de las imágenes, agrupándolas por categorías para estudiar la repercusión que tienen dichas características en el aprendizaje: elementos básicos de la imagen, color, estética, tamaño, proporción, grado de expresividad, etc., siendo Dwyer (1976) el máximo exponente dentro de este campo de investigación (Colás, 1989; Colás y Corts, 1990 y Llorente, 2000). No obstante, la gran cantidad y variedad de ilustraciones que existe dificulta en gran medida la labor de clasificación y catalogación, por lo se han encontrado multitud de clasificaciones dependiendo del parámetro al que hagan referencia.

Navarro (1967) expone que las ilustraciones se pueden clasificar según la función que desempeñe, la técnica con la que esté realizada y la clase a la que pertenezca. De esta forma, en relación a la función las clasifica en sugeridoras, descriptivas, gnosisogénica y reproductibles; según la técnica distingue entre dibujos de línea, dibujos sombreados, fotografías e ilustración en color; las clases de ilustraciones serían las figurativas o iconográficas, mapas, gráficas y diagramas.

Maíllo (1967) clasifica las ilustraciones de los libros escolares en tres grandes grupos según su finalidad. Al primer grupo pertenecen las imágenes informativas, sobre todo aquellas que refuerzan la comprensión y ayudan a

interpretar el texto; al segundo grupo pertenecen las imágenes de motivación u orientación, orientan la actividad mental y proponen cuestiones o problemas, y al tercero, aquellas imágenes o ilustraciones enfocadas a la formación estética, es decir, de índole decorativa o artística. De la misma manera, este autor cataloga las imágenes según su carácter en seis tipos: figurativas, abstractas, sugeridoras, psicodidácticas, ornamentales y artísticas.

Colás y Corts (1990) establecen diez tipos de imágenes en los textos escolares: mapas, diagramas, croquis, personajes, símbolos, paisajes, escenas, modelos, dibujo lineal y dibujo esquemático, aunque en este caso no queda del todo clara esta clasificación, ya que los dibujos hacen referencia a la técnica mientras que los personajes, los paisajes o las escenas hacen alusión a la temática. Sin embargo, en relación a los aspectos formales y funciones de la imagen desarrollan una investigación sumamente interesante en la que distinguen entre tamaño (pequeña, mediana y grande), proporción imagen-texto (Imagen > Texto; Imagen < Texto; Imagen = Texto) y presentación (entendida como situación de la imagen con respecto al texto, es decir, anterior, simultánea o posterior). Las imágenes de los libros de texto que aquí se analizan pertenecen a las materias de ciencias sociales, ciencias naturales, aritmética, geometría, física, química, lectura y literatura. Entre estas materias no encontramos ni Dibujo ni Expresión Plástica, ya que la batería de ejemplares pertenece a principios del siglo XX, época en la que todavía no se estudiaba esta disciplina como tal, y los libros que existían estaban más bien enfocados al maestro.

Lohse (1994) distingue entre gráfico, tabla, cuadro de tiempo, cuadro de red, diagrama estructural, diagrama procesual, mapa, cartograma, icono e imagen fotorrealista (citado en Prieto, 2008).

Valverde (2001) y Villafañe (2006) realizan una clasificación destacando los rasgos morfológicos de la imagen catalogándolos en características morfológicas espaciales (punto, línea, plano, color, forma y

textura), elementos temporales o dinámicos (ritmo y tensión) y elementos escalares (tamaño, escala, proporción y formato) (citado en Prieto, 2008).

Pero para Villafaña (2006) la clasificación más general que se puede hacer de la imagen es en base a su materialidad, catalogándolas en imágenes mentales, imágenes naturales, imágenes creadas y registradas.

Por su parte, Pinto (2006) se basa en otros parámetros diferentes distinguiendo trece criterios con sus tipos correspondientes. Estos criterios/tipos son el soporte (fotografía, transparencias, negativos, fotograma/dibujo, pintura y grabado), color (color o B/N), tipo (paisaje, retrato, escena, otros/ interior, exterior), presentación (vertical, horizontal/rectangular, cuadrada, única, secuencia), formato digital (jpeg, gif, bmp, png, tiff), encuadre (gran plano general, plano general, plano entero, plano americano/ plano medio, primer plano, primerísimo primer plano, plano detalle), angulación (normal, en picado/en contrapicado, panorámica), óptica (normal, gran angular/ teleobjetivo, ojo de pez), luz (día, noche/ artificial, natural), iluminación (enfática, cenital, contraluz/ lateral, frontal), efectos (exposición múltiple, virado/montaje, tiempo de exposición), filtros (de colores, blanco y negro/ distorsionadores, polarizados) y por último, la calidad técnica (proyección, impresión/ampliación, conservación) (citado en Prieto, 2008).

Al hablar del contenido de información de las ilustraciones, el objetivo principal es analizar y especificar el tipo de información que contienen. Las aportaciones más relevantes se las debemos a Mandler, Parker y Johnson (1976) o Bieger y Glock en la década de los años ochenta (Colás, 1989). Los tres primeros autores tratan de identificar las categorías de información incluidas en las imágenes, llegándose a catalogar cuatro tipos básicos: información inventarial (se presentan los objetos reales), información sobre localización espacial (se especifica dónde están los objetos reales), información descriptiva (se especifican los detalles de los objetos) y la información sobre composición espacial (se especifican los espacios llenos y vacíos y la densidad de los primeros).

En el contexto instruccional, siguiendo con la exposición de Colás (1989), Bieger y Glock confeccionan una nueva clasificación de los distintos tipos de información que se presentan en los procesos didácticos, extrayendo un total de nueve categorías:

- Inventarial: se especifican qué objetos son representados.
- Descriptiva: se especifican los detalles figurativos de los objetos.
- Operacional: para implicar al ejecutor a realizar una acción específica.
- Espacial: especifica la localización, orientación o distribución de los objetos.
- Contextual: trata de forma general secuencias de procedimientos.
- Covariante: especifica relaciones entre contenidos o parcelas de información que varían conjuntamente: causa-efecto, problema-solución, acción-resultado.
- Temporal: refleja el trascurso o secuencia de una serie de estados o eventos.
- Cualificadora: modifica una información previa mediante la especificación de sus formas, atributos o límites.
- Enfática: dirige la atención a otra información, resaltando algún aspecto de la exposición.

En relación al enfoque funcional de las imágenes en los libros de texto, Levie y Lentz (1982) publican una clasificación de las funciones de la imagen apoyados en numerosos estudios empíricos:

- Función de atención (atraer y dirigir la atención).
- Función efectiva (producir placer y afectar a emociones y actitudes).
- Función cognitiva (facilitar el aprendizaje a través de la comprensión y retención).
- Función compensatoria (reducir la complejidad para los lectores con escasas habilidades lectoras).

Como hemos podido comprobar, existen numerosas versiones y clasificaciones de las imágenes, así como de sus funciones, pero la

desarrollada por Rodríguez (1978) es probablemente la más conocida, en la que distingue siete categorías diferentes y es la siguiente:

- Función motivadora: gran cantidad de las imágenes de los libros de texto responden a esta función. Sirve de incentivo al aprendizaje de contenidos concretos, normalmente no académicos y que no aporta conocimientos.
- Función vicarial: se utiliza cuando no es imposible verbalizar contenidos originalmente no verbales o cuando resulta muy difícil descodificar con suficiente precisión.
- Catalización de experiencias: son las que tienen como finalidad la ejercitación por parte del alumno de una determinada tarea.
- Facilitación redundante: supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad por la vía verbal.
- Función explicativa: a la utilización de imágenes reales o realistas se suman códigos direccionales o explicaciones incluidas en la ilustración.
- Función informativa: es el único caso en el que el texto, no es otra cosa que la trascodificación del mensaje icónico o, a lo sumo, una explicitación.
- Función estética: esta función se utiliza cuando se necesita alegrar una página, equilibrar una maqueta, dar color a un espacio, etc., buscando siempre un equilibrio y estética visual.

Este mismo autor, unos años más tarde, reagrupa las funciones anteriormente expuestas en tres:

- Función informativa: engloba la vicarial, informativa y explicativa.
- Función persuasiva: imágenes motivadoras y estéticas.
- Función catalizadora de experiencias.

Colás y Corts (1990) realizan una clasificación de las funciones didácticas de la imagen, unificando los criterios de diferentes autores y

categorizándolas en seis: explicativa, motivadora, vicarial, catalizadora de experiencias, nemotécnica y decorativa.

La relación existente entre las funciones de la imagen y las características formales es un campo que la publicidad ha desarrollado hasta la saciedad. Todo lo referente al uso del color, grado de complejidad o de realismo, composición, etc., para conseguir la función pretendida, está más que estudiado y experimentado en el mundo publicitario. Pero en el campo educativo esta tarea ha comenzado a darse mucho más tarde, por este motivo estos estudios son tan necesarios y se hace imprescindible discernir qué técnicas de trabajo y bajo qué condiciones son más efectivas dichas funciones.

Badanelli (2003) realiza una categorización de las funciones de la imagen, desde una perspectiva amplia y exhaustiva, atendiendo a las posibilidades de la propia imagen, a sus capacidades específicas y a aquellas que comparte con otros lenguajes más estructurados, como podemos apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Funciones de la imagen*

Funciones lingüísticas	F. Emotiva	Favorecen que el receptor Vuelque emociones
	F. Conativa	Focalizan la atención sobre el Mensaje y el emisor
	F. Fática	Comprobar si la comunicación es correcta
	F. Metalingüística	Explica y aclara
	F. Estética	Es el sentido del mensaje
	F. Cognitiva o denotativa	Se refieren al contenido
Funciones intrínsecas de la imagen visual	F. Representacional	Grado de representación de la realidad
	F. Simbolizadora	Símbolos
	F. Abstractiva	Abstractos
Funciones de la Imagen en el proceso de comunicación	F. Traductora	Traduce símbolos verbales
	F. Social	Transmite sentimientos y actitudes
	F. Analítica	Distintos momentos de un proceso
	F. Observadora	Lo que los ojos no pueden captar
	F. Simplificadora	De realidades complejas
	F. Comparativa	Compara diferentes aspectos de una realidad o diferentes realidades o diferentes momentos históricos
	F. Temporalizadora	Conserva documentos, escenas
	F. Nostálgica	No ligada a la imagen, sino al contexto
	F. Estética	Transmite sentimiento estético
	F. Socio-política	En relación con los patrones de conducta social y político
F. Espacial	Tener cerca una realidad lejana	

Funciones atribuibles a la imagen	F. Informativa	Pretende comunicar algo, transmitir algún dato
	F. Persuasiva	Pretende impulsar a realizar algo
	F. Recreativa	Pretende distraer, divertir
	F. Expresiva	El emisor trata de expresarse así mismo

Funciones didácticas de la imagen	F. Motivadora	Capta atención
	F. Vicarial	Suple a la palabra
	F. Catalizadora	Organización artificial de datos
	F. Informativa	Imagen información principal
	F. Explicativa	Explica procesos
	F. Facilitadora redundante	Ilustra el contenido del texto
	F. Estética	Equilibra el texto
	F. Comprobadora	Verifican una idea, proceso u operación
F. de intensificación simbólica	Énfasis creativo en un mensaje icónico	
F. Sugestiva	Potencia la libre interpretación, alimenta la fantasía	

Fuente: (Badanelli, 2003, p.77)

Muy relacionado con todo el proceso de identificación de las imágenes y que no podemos dejar de valorar, es un concepto fundamental en el mundo de la imagen, la iconicidad. Este término ha sido definido por numerosos autores (Aparici y García, 1989; Aparici, García y Valdivia, 1992; Moles, 1991; Villafañe y Mínguez, 1996) por nombrar algunos, y en general, se define como la medida en que el objeto representado muestra una mayor o menor coincidencia con la realidad. Moles (1991) lo define como:

La iconicidad es una magnitud opuesta a la abstracción, es decir, la cantidad de realismo, el aspecto icónico, la cantidad de imaginería inmediata, contenida o retenida en el esquema. Es la proporción de una especie de concreción conservada en el esquema. El objeto, tal cual es, poseería una iconicidad total, la palabra que lo designa (...) posee, por el contrario, una iconicidad nula: tales son los extremos de la escala” (p. 105).

Por lo tanto, el mayor grado de iconicidad de un objeto lo tiene el objeto mismo y cuanto más abstracta sea una imagen con respecto al objeto que representa, menos icónica es. Así, a mayor coincidencia, mayor iconicidad y a mayor abstracción, menor iconicidad. A medida que la imagen deja de parecerse al objeto representado, comienzan a darse ciertas dificultades para su correcta lectura y descodificación.

La escala más conocida pertenece a Moles (1975), pero que nosotros hemos extraído de su publicación de 1991. Ésta va desde el propio objeto hasta la descripción con palabras normalizadas o fórmulas algebraicas:

Tabla 7. *Escala de iconicidad decreciente*

Grado	Definición	Ejemplo
12	Objeto propio	Objeto en un escaparate
11	Modelo bi-tridimensional	Maqueta
10	Esquema bi-tridimensional a escala	Globo terráqueo
9	Fotografía	Catálogos ilustrados, carteles
8	Dibujo o fotografía en B/N. Perfiles dibujados	Catálogos, prospectos
7	Esquema anatómico o de construcción	Corte anatómico, corte motor Explosión, mapa geográfico
6	Vista en sección o alzado	De una figura geométrica
5	Esquema de principio	Plano del metro
4	Organigrama o esquema block	De una empresa
3	Esquema de formulación	Fórmulas químicas
2	Esquema de espacios complejos	Gráficos
1	Esquemas de vectores en los espacios Puramente abstractos	Gráficas vectoriales. Planos de una casa
0	Palabras/fórmulas algebraicas	Ecuaciones y fórmulas, texto

Fuente: (Moles, 1991, p.104)

Según Villafañe (2006) la escala de Moles puede servir para la clasificación de esquemas y símbolos organizados, pero parece que resulta bastante ineficaz cuando se aplica a la imagen. Este autor realiza una nueva escala relacionando el nivel de iconicidad con diferentes funciones pragmáticas. La escala es la siguiente:

Tabla 8. *Niveles de iconicidad*

Grado	Nivel de realidad	Función pragmática
11	Imagen natural	Reconocimiento
10	Modelo tridimensional a escala	Descripción
9	Imagen de registro estereoscópico	
8	Fotografía en color	
7	Fotografía en B/N	
6	Pintura realista	Artística
5	Representación figurativa no realista	
4	Pictogramas Información	Información
3	Esquemas motivados	
2	Esquemas arbitrarios	
1	Representación no figurativa	Búsqueda

Fuente: (Villafañe, 2006, p.42)

En relación a la interpretación de la imagen existen dos aspectos que hay que tener muy en cuenta, éstos son la simplicidad y la complejidad. Mientras más compleja es una imagen, más conocimiento, esfuerzo y tiempo se emplea para su descodificación. Pero una imagen compleja no necesariamente tiene que tener muchos elementos, así como una imagen simple no es siempre la formada por pocos elementos. Lo que sí hay que tener presente para discernir el grado de complejidad de una imagen, son los siguientes aspectos: grado de iconicidad; si la imagen es abierta o cerrada (en relación a su significado); carácter histórico, valor económico, social, político, cultural, etc., de los objetos que aparecen en la imagen; relaciones de los elementos entre sí; utilización de elementos anacrónicos; el contexto y la

organización perceptual (Aparici et al, 1992; Rodríguez, 1978 y Thibault-Laulan, 1973).

Finalmente, encontramos imágenes monosémicas y polisémicas. Las primeras no ofrecen al lector otro sentido distinto al que aparece representado. Contienen un sentido único y obvio y normalmente son éstas las utilizadas en los libros escolares, porque nos remite de una manera inmediata al propio objeto. Y las segundas, por tener un alto grado de abstracción, requieren del observador un mayor entrenamiento y descodificación de los signos. Son utilizadas con el fin de lograr en el receptor una serie de asociaciones e interpretaciones conscientes o inconscientes, buscando normalmente aceptación o rechazo (Aparici et al, 1992 y Thibault-Laulan, 1973).

Por lo tanto, cualquier imagen sea del tipo que sea se caracteriza por ciertas dimensiones derivadas de la propia percepción, que principalmente son: el grado de iconicidad, el grado de complejidad, el grado de normalización (esquema), la pregnancia (contraste, nitidez, sencillez de la forma, simetría, etc.), la carga connotativa, el grado de polisemia, la pertinencia hacia el texto y el valor estético (Moles, 1991). La decisión de utilizar un tipo de imágenes u otras en los libros escolares debe depender, entre otros aspectos, de los contenidos, de la edad de los alumnos a los que va dirigido y del tipo de aprendizaje que se quiera alcanzar.

2.3 TENDENCIAS ARTÍSTICAS DOMINANTES Y SU PRESENCIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

2.3.1. Modernidad y posmodernidad

La Real Academia de la Lengua Española (2006) define el término *moderno* como: “Perteneiente o relativo al tiempo de quien habla o a una época reciente”. Como segunda acepción expone que moderno es lo “contrapuesto a lo antiguo o a lo clásico y establecido” (p.986). Del mismo modo, el término *modernismo* lo define como:

Especialmente en arte y literatura, afición a las cosas modernas con menosprecio de las antiguas. Movimiento artístico que, en Hispanoamérica y en España, entre finales del siglo XIX y principios del XX, se caracterizó por su voluntad de independencia creadora y la configuración de un mundo refinado, (...). (p.986)

Por otro lado, con respecto a su opuesto, algunos autores deciden poner la letra *t* después del prefijo *pos*, por lo que hemos encontrado en la bibliografía revisada tanto el término posmodernismo como postmodernismo, incluso separado por un guión. La Real Academia de la Lengua Española (2006) nos remite al término posmodernismo cuando se busca postmodernismo, por lo que en este estudio utilizaremos el primero, ya que aunque parecen estar aceptados los dos, la Real Academia de la Lengua Española es el primero el que define como: “Movimiento cultural que, originado en la arquitectura, se ha extendido a otros ámbitos del arte y de la cultura del siglo XX, y se opone al funcionalismo y al racionalismo modernos” (p.1184).

En el ámbito filosófico e histórico parece estar aceptado por la mayoría de críticos e historiadores, que el periodo del comienzo de esta tendencia modernista surge aproximadamente en los siglos XV y XVI, lo que se ha

denominado Edad Moderna, con la llegada del Renacimiento y que termina con la Revolución Francesa, a partir de la cual comienza la Edad Contemporánea (Bozal, 1989). Sin embargo, el término modernidad cobra un sentido diferente en el contexto de las concepciones racionalistas que nacieron y se desarrollaron durante los siglos XVII y XVIII, que se conoce como Ilustración (Efland, Freedman y Stuhr, 2003) y cuyo máximo exponente sería Immanuele Kant, que según Clemente Greenberg, fue el primer filósofo moderno real (Connor, 1996).

Lo moderno o la modernidad se asocian a una nueva condición en el ámbito artístico que niega los estilos y tendencias anteriores, poniendo el acento en el uso de la razón y el conocimiento científico, según los cuales se consigue el progreso. Está enfocada al futuro y aunque la actitud moderna se basaba en la alegría, el crecimiento y la transformación, también presentaba connotaciones negativas, sobre todo en lo referente a la tecnología, según la cual, algunos críticos como Marshall Berman defienden la tesis de que amenaza con destruir todo lo conseguido (citado en Efland et al, 2003).

Una de las características más importantes de la modernidad está basada en un fundamento universal y considera lo artístico y cultural con autonomía propia separada del Estado y la Iglesia. El artista moderno defiende lo original y excluye la repetición, es arriesgado y sólo plasma un instante haciéndolo definitivo. Algunos autores afirman que el sistemático uso de la razón, sobre todo en el ámbito político y social, ha devenido en un mundo donde las personas se convierten en objetos y en blanco fácil de la coacción y la falta de libertad de expresión.

Siguiendo con la exposición de Efland et al (2003) mostramos las características más significativas de la modernidad, comenzando por su aplicación en el currículo, que según estos autores, las reformas curriculares de los años sesenta se ajustaban a estas premisas, insistiendo en la estandarización y homogeneización como mecanismo de progreso (en

general) y en la estructuración de los temarios escolares (en particular). En esta época se pueden distinguir dos líneas curriculares, la más temprana defendida por Eisner (2004), que abogaba por el control racional y la estandarización, y otra, representada por Lowenfeld (1980) o Read (1969), que apoyaban la expresión creativa orientada hacia lo efímero. Esta homogeneización se extendió al ámbito lingüístico, culinario, político, educativo, etc., que creó maneras estandarizadas de pensar o de ser (Maffesoli, 2009). La idea de progreso es una de las características más representativas de esta nueva ola de pensamiento, que cree firmemente en el progreso y la evolución partiendo de una base racional y científica. Algunos seguidores de esta tendencia ensalzaban la teoría de la evolución de Darwin, pero más bien enfocado hacia una ideología capitalista y elitista apoyando a las clases dominantes del momento.

Por otro lado, las vanguardias se hicieron protagonistas del avance cultural, creando nuevas formas tanto sociales como artísticas, siendo sus modelos estéticos el formalismo y el expresionismo. El primitivismo tan presente en obras de artistas modernos como Klee y Picasso tiene sus orígenes e influencia en el colonialismo europeo y americano del siglo XIX, poniéndolo de moda ahora, por considerarse un arte joven y vital en contraposición al arte academicista europeo.

Así, tanto el carácter primitivista como el universalista de los artistas modernos pueden haber influido de manera decisiva en el desarrollo de la abstracción, en esa búsqueda de la experiencia estética por medio de relaciones formales puras, en contra del excesivo materialismo industrial. La *destrucción creativa* o *deconstrucción* son términos característicos de esta tendencia, ya que se consideraba necesario destruir lo anterior en aras del progreso (Cirlot, 1990). Un ejemplo de ello sería el cubismo, que rompe la forma tradicional del objeto o también las obras de artistas que cortan, rompen, arrancan o deshacen materiales y obras anteriores para una nueva creación, incluso este hecho derivará en lo que se conoce como arte povera, el

arte del desecho. Con respecto a la función que el arte debía cumplir, existen varias posturas, pero principalmente debía procurar una experiencia estética en el espectador por medio de una obra única y distinta, debía ser un arte liberador de la malsana sociedad y por último, debía salvar a la propia sociedad de la clase media conservadora, creando principalmente obras que la ridiculizaran. Finalmente, la apropiación de la cultura popular fue un recurso utilizado por artistas del arte pop, que fueron criticados fuertemente por aquellos que promovían la búsqueda de la pureza y singularidad en el ensimismamiento artístico, como el crítico Clement Greenberg (Efland et al, 2003).

Parece ser que en la década de 1960 el minimalismo constituyó, para algunos teóricos, el final lógico de la pretensión moderna de purificación del arte y el ensimismamiento. Para Connor (1996) este paso se puede apreciar en el regreso a la representación o a cualquier signo de referencialidad.

Si existe algún hecho que pueda decirse que es un denominador común en las obras de los artistas de esta década y la siguiente, es sin lugar a dudas la crisis del objeto artístico tradicional. El arte de finales de los años sesenta y principios de los setenta, está lleno de estilos y tendencias diferentes, ismos de todas las clases y formas de expresión imaginables: minimal, arte povera, happening, body art, informalismo, land art, dadaísmo, arte óptico, por nombrar algunos, y en casi todos ellos está presente esta pauta, la crisis del objeto. El objeto artístico tradicional es susceptible de ser comprado, regalado, trasladado, porque es eso, un objeto material, pero algunas obras de estas tendencias, son en sí puras acciones que tienen lugar en un sitio concreto, a una hora determinada y en las que incluso el espectador además de observar puede participar, rompiendo la distancia que tradicionalmente existía entre el espectador y la exhibición de una obra de arte. O incluso puede mostrar como obra el boceto o proyecto de la misma y elevarlo a obra de arte sin llegar a realizarla, dándole todo el valor al concepto y no al objeto material. Es en ese momento cuando nace el arte conceptual (Bozal, 1989).

Aunque se tiende a englobar a los artistas en grupos, tendencias, manifestaciones artísticas, etc., es muy difícil marcar líneas divisorias claras, ya que muchas de estas tendencias se superponen unas a otras y algunos artistas van evolucionando en su estilo. Con la crisis económica, los cambios sociales y políticos y la llegada de la sociedad de consumo, se produjo una crisis profunda en los movimientos artísticos y la situación empieza a cambiar. Algunos estilos se unen, otros se apropian de elementos de otros y se produce un tipo de arte nuevo, ecléctico, en el que elementos del pop o del surrealismo son recuperados y presentados en las nuevas imágenes, caracterizadas muchas veces por la ironía, la crueldad o el dramatismo.

La posmodernidad abarca otros ámbitos además del artístico o el estético, como son el literario o el social, y vuelve la mirada al pasado apropiándose de elementos e imágenes para hacerlos suyos. Ya en la década de 1950 surge este movimiento en el ámbito arquitectónico como respuesta contraria a una estética basada en la más simple funcionalidad y sobriedad típica del modernismo, pero será en la década de 1970 cuando comience el verdadero auge. Algunos autores la califican de ruptura con lo anterior y otros, por el contrario, lo entienden como la continuidad lógica del modernismo.

Algunos acontecimientos ayudaron a la cristalización del posmodernismo, como la crisis de los valores tradicionales de la cultura juvenil de los años sesenta, que derivó en una cultura de masas afincada en los medios de comunicación de masas. El posmodernismo se centra más en el presente y el pasado que en el futuro, fomenta el carácter caótico de la vida, eleva las diferencias culturales y las distintas formas de conocimiento.

Jencks (1987) sostiene que una vertiente más del posmodernismo es la recuperación del clasicismo. Esta recuperación ha revitalizado la pintura y se basa en ciertos cánones estilísticos que como veremos, se repiten en las

obras de los artistas posmodernos. Estos cánones, aunque pueden ser más, se pueden resumir en: la belleza disonante o la armonía inarmónica de las obras, un pluralismo cultural que hace referencia a un eclecticismo estilístico radical, un interés creciente por el antropomorfismo, el urbanismo, el reciclaje, las relaciones del pasado y el presente, la doble codificación basada en la ironía, la contradicción, la burla, etc., pero sobre todo, un predominio de la polivalencia, de múltiples y variadas asociaciones y referencias (citado en Efland et al, 2003). Podría decirse que el artista posmodernista mantiene una actitud divergente frente al modernista que lo haría de forma convergente.

El uso que hace el arte posmoderno de la imagen nos recuerda que las imágenes están constantemente sometidas a un proceso de apropiación y reciclaje, que tiene sus orígenes en 1911. Jiménez (2002) explica cómo con el robo *La Gioconda* del Museo del Louvre en ese año, las revistas ilustradas de la época reprodujeron masivamente la imagen de la pintura de Leonardo, por lo que pasó a ser sumamente popular y algunos artistas de las primeras vanguardias se apropiaron también de dicha imagen y la introdujeron en sus obras, como Malevich o Duchamp.

El posmodernismo criticaba la distinción elitista que se había hecho hasta entonces de la cultura, dividiéndola en cultura elevada (las bellas artes) y en cultura global (popular y étnica). Se apoya la democratización en la lucha por la igualdad y el multiculturalismo y crece un gran interés por la superposición e interrelación de artes y culturas. El arte posmoderno es autoconsciente y conceptualmente complejo y se basa en interpretaciones o lecturas múltiples, dependiendo de la mirada de cada espectador (Efland et al, 2003).

En definitiva, la socialización se diversifica y se hace plural, la uniformidad da paso a una sociedad con sus propias especificidades, de lo universal se pasa a lo particular, pero siempre recordando las raíces ya que es de dónde saca su fuerza. Así, todo lo relacionado con el folklore, la

artesanía, la danza, gastronomía o vivienda se vuelve a ensalzar dando sentido a las particularidades locales (Maffesoli, 2009).

Si se comparan las características de las teorías modernas de enseñanza con los procesos seguidos en una enseñanza basada en teorías posmodernas, veremos que son esencialmente opuestas. Aronowit y Giroux (1991) y Cherryholmes (1998) nos muestran cómo por un lado, la tendencia moderna se basaba en la reproducción de modelos que se suponían universales, así como también se suponía que los escolares seguían el mismo proceso de aprendizaje, al mismo ritmo y con técnicas de enseñanza y evaluación iguales para todos. Mientras que el profesor posmoderno estudia las condiciones del contexto social, histórico e incluso ideológico de todos los agentes inmersos en los centros escolares, alumnos, profesores, administradores, etc., para la construcción de las condiciones educativas (citado en Efland et al, 2003). La educación en la cultura posmoderna ha encontrado múltiples dificultades para hacerse un hueco, ya que la tradición moderna es fuerte y arraigada, los currículos, los libros de texto, las leyes de educación, etc., están basados en la razón moderna. Así lo explican Colom y Mèlich (1994) cuando dicen:

La ausencia de fundamento axiológico supone, a nuestro juicio, el signo más grave, más inequívoco, de la crisis de la educación. Tanto el nivel formal como no formal o informal –por utilizar los términos clásicos-, la acción educativa posmoderna no solamente ha entrado en una importante lucha por su propia constitución y legitimación, sino que incluso se ha visto amenazada en su propia entidad (...) Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de educación...necesitan para sobrevivir puntos de referencia, y en cualquiera de ellos hace su aparición la *razón moderna* (p. 59)

Por otro lado, Colom y Mèlich (1994) aseguran que la principal característica de la sociedad posmoderna es el cambio de cultura a través de la ciencia y el saber que repercutirá en una educación basada en la experimentación y la praxis. De este modo, existen dos tipos diferenciados de saberes; uno formal basado en los lenguajes; otro basado en la experiencia directa con unas características muy concretas que, según estos autores, se

concibe a través de los medios de comunicación apareciendo nuevas formas de cultura nunca definidas como tales (espectáculos, moda, publicidad, la imagen, el deporte, etc.), buscando la participación activa, por lo que se valora la creatividad y la libertad y el eje de la cultura se proyecta como acción vital y se da la posibilidad del hedonismo y del placer cultural.

2.3.2. Manifestaciones artísticas de la segunda mitad del S.XX en el contexto internacional

Aunque nuestro período de estudio abarca la segunda mitad del siglo XX, no podemos dejar de mencionar las vanguardias europeas de principios de siglo, verdadera antesala de lo que iba a desarrollarse tras la segunda guerra mundial.

El pintor ruso Wassily Kandinsky es considerado como el creador de la abstracción, corriente artística que basaba sus principios de creación en la expresión de los sentimientos y emociones por medio del color y del gesto. Sustituye el lenguaje figurativo por un lenguaje visual autónomo, dotado de sus propias significaciones. En 1912 expone sus ideas en *De lo espiritual en el arte*, donde afirma que todo arte auténtico es la expresión exterior de una necesidad interior.

(...) el color es un medio para ejercer una influencia directa sobre el alma. El color es la tecla. El ojo el mazo. El alma es el piano con muchas cuerdas. El artista es la mano que, por esta o aquella tecla, hace vibrar adecuadamente el alma humana. (p.59)

En general, el arte abstracto se basa en la búsqueda de lo esencial, en la impresión de lo psíquico sobre lo puramente visual, es una tendencia que bebe por un lado de las experiencias fauvistas y expresionistas, desembocando en lo que se ha denominado abstracción lírica o informalismo

(Kandinsky, Delaunay, Kupka, etc), y por otro lado, de la estructuración cubista generando abstracciones geométricas y constructivas (Mondrian, Léger, Malévich o Tatlin), entre otros. Pero como apunta Calzado (2002), fueron los artistas franceses los que tras la segunda guerra, recuperan la abstracción geométrica, constructivista y neoplasticista de entreguerras, evolucionando hacia una abstracción libre que daría lugar a la abstracción lírica y sígnica de Hartung, Wols o Mathieu, y a un aumento de interés por un arte matérico (*art autre*), con mayor carga expresiva, dando lugar al informalismo de Dubuffet o Fautrier. De forma paralela a la abstracción constructivista se desarrolló la llamada biomórfica, iniciada por Jean Arp y recuperada por artistas como Joan Miró y Alexander Calder.

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial y hasta aproximadamente 1960, se producen, principalmente en Europa, una serie de experiencias artísticas bautizadas como informalismo, sin olvidar algunos movimientos figurativos, un gran interés por la escultura y algunos grupos de abstracción geométrica marcadamente racionales. Fue un movimiento de gran aceptación en España y que se desarrolla en paralelo al expresionismo abstracto estadounidense.

Informal o *art informel* es el término acuñado por el crítico francés Michel Tapié en 1951, sinónimo de *art outre* que también puso en circulación (Cirlot, 1990) y que representa un tipo de arte que ve en la materia, en el gesto instintivo, violento y pasional los rasgos de una nueva expresividad, para superar los desastres de una guerra que no sólo afectó a Italia, sino que toda Europa en general se encontraba sumida en el mismo estado de decadencia.

Tanto el informalismo europeo como el expresionismo abstracto americano asientan sus bases ideológicas sobre el existencialismo de Heidegger o Sartre (Cirlot, 1990), donde la conciencia es una intencionalidad que introduce la nada dentro de ella; con respecto al arte, se aspira al triunfo

de la autonomía de la obra artística. Las teorías de Martin Heidegger sobre la nada parecen ser el punto de inflexión de la estética informal. Los artistas informalistas buscan la esencia del arte en la verdad y no en la belleza, verdad que se encuentra en el cimiento “cósico” de la obra, en la materia (Robledo, 2007).

Estos artistas daban gran importancia a la experimentación constante utilizando técnicas y materiales nuevos, rebelándose contra las estructuras o formas preconcebidas y racionales, en los que la huella del artista siempre está presente, dándole un carácter individual. Este sentido de máxima libertad es lo que caracteriza la obra informal, representada por la caligrafía, la mancha, el color o las texturas. También encontramos autores que ven tres vertientes dentro de esta tendencia; la pintura matérica, con Fautrier y Dubuffet en Europa y en España Tàpies y Millares entre otros; la pintura sígnico-gestual donde destacan Mathieu, Hartung y Wols en Europa, Cuixart y Saura en España y Pollock en EE.UU. y la pintura espacialista, cuyos máximos exponentes son Rothko en Norteamérica y Lucio Fontana, artista ítalo-argentino. Aunque hay muchos más artistas y más formas de agruparlos o catalogarlos (por características estilísticas, por décadas, etc.), nos interesa reconocer las particularidades más representativas de las tendencias en general, así como de los artistas más importantes, para que de esta manera, podamos reconocer en los libros de texto de Expresión Plástica, objeto de nuestra investigación, las características de los mismos en las imágenes que se asemejan a estos estilos o tendencias, sin haber necesidad por lo tanto, de hacer en este estudio una descripción pormenorizada de los mismos, tan sólo de los más representativos.

La tradición abstracta renace en EE.UU. a finales de 1940, desarrollando dos tendencias principales, la Action Painting con artistas como Pollock, de Kooning o Kline y el Colour-Field Painting con Newman, Rothko o Still como máximos representantes.

Se considera a Jean Fautrier como el padre del informalismo fuera de nuestras fronteras. La serie *Les otages* (Los rehenes) aparece durante la guerra y supone uno de los primeros ejemplos del informalismo. El artista utiliza la carga matérica espesa y retorcida con la intención de revelar la naturaleza psicológica del personaje, su complejidad y sufrimiento, pero de gran importancia en la línea matérica es también Jean Dubuffet, que se interesó especialmente por el arte llamado *brut*, el arte de los alienados y de la enfermedad mental. Los personajes de Dubuffet son de una cierta figuración expresionista, gestual e infantil, donde algunos elementos resultan mucho más importantes y expresivos en relación a otros. Algunas ilustraciones de los libros de texto representan trabajos en esta línea expresionista infantil.



Ilustración 22. Jean Fautrier
Cabeza de rehén, 1955.
Musée de l'Ile-de-France, Sceaux.



Ilustración 23. Jean Dubuffet.
Mujer con sombrero, 1946.
Moderna Museet, Estocolmo.



Ilustración 24. Sagredo y García (1975).
Expresión Plástica 7º curso. Madrid: SM.

En la pintura sígnico-gestual, los artistas extranjeros más representativos, como se señaló anteriormente, son Wolfgang Schulze (Wols), Mathieu, Hartung y Pollock, en la que prevalecen los elementos de carácter sígnico.



Ilustración 25. Wols, *Pintura*,
1944-1945, Museum of Modern
Art, Nueva York.



Ilustración 26. Wols, *La ciudad*,
1950-1951. Museo
Thyssen-Bornemisza, Madrid.

Como podemos observar, la pintura de Wols se caracteriza por la representación plástica de la angustia, revelando la lucha del artista por definirse a sí mismo. En todas sus obras emergen elementos oníricos con rasgos obsesivos y trazos de gran emotividad. Georges Mathieu es considerado el máximo representante de la abstracción lírica, con composiciones espontáneas de manchas de colores e influenciado por la caligrafía oriental. Introdutor del concepto de velocidad (Cirlot, 1990). Mucho más que una lectura ilegible, su obra es más bien un arabesco hiperdecorativo de gestualidad en apariencia impulsiva, en el que el resultado es una especie de huella del movimiento realizado por el artista, mediante pinceles muy largos (Meneguzzo, 2006).



Ilustración 27. Georges Mathieu, *Capetienos por todas partes*, 1954,
Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, París.

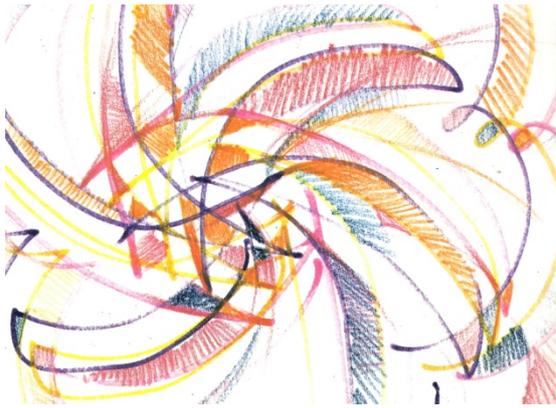


Ilustración 28. Amo, J. (1979).
Expresión Plástica 7ª, p. 15.
Madrid: Anaya.



Ilustración 29. Amo, J. (1976).
Expresión Plástica 6ª, p.28.
Madrid: Anaya.

Hans Hartung, artista alemán afincado en Francia de pintura de extrema gestualidad, basada en grandes líneas a modo de rayas sobre enormes lienzos. Para Hartung, la pintura es el medio perfecto para la representación del yo, del ser, de las emociones que agitan el ánimo transferidas al lienzo por medios de signos análogos a dichas emociones. Las obras de este artista constituyen el paradigma del signo, siendo mucho más importante el resultado que el proceso.



Ilustración 30. Hans Hartung,
Pintura 51-12, 1951,
kunstmuseum, Basilea.



Ilustración 31. Hans Hartung,
Composición, 1950,
Pinakothek der Moderne, Múnich.

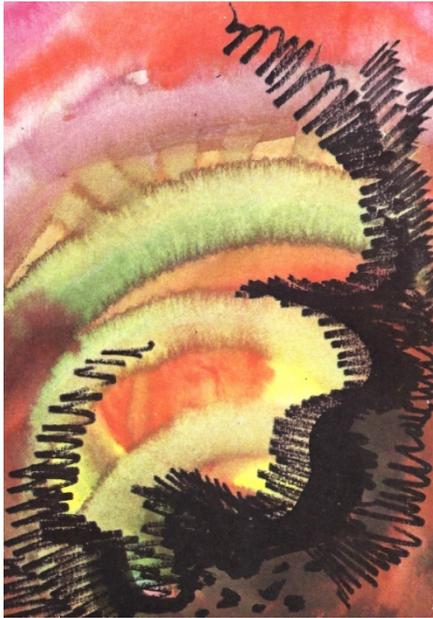


Ilustración 32. Amo, J. (1979).
Expresión Plástica 7º, p. 12.
Madrid: Anaya.

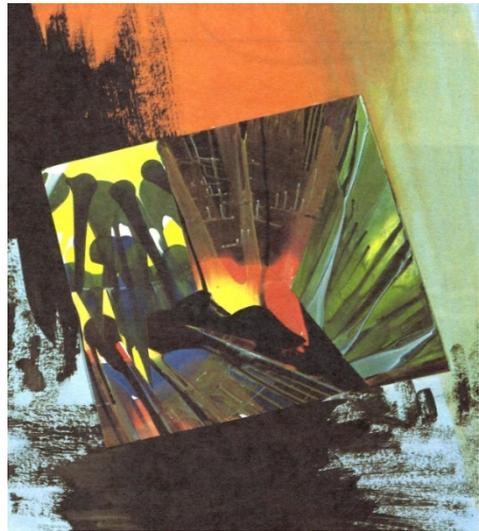


Ilustración 33. Falconer, P. (1982).
Expresión Plástica 7º, p.57.
Madrid: Bruño.

Y por último, dentro del expresionismo abstracto americano en la vertiente signíca y gestual, el máximo representante de la técnica *dripping* (chorreado) será Jackson Pollock, con obras de gran tamaño hechas dejando caer la pintura directamente del bote a modo de salpicado (Cirlot, 1972).



Ilustración 34. Jackson Pollock, *Polos azules*, 1953,
Australian National Gallery, Camberra.

El concepto dripping se muestra representado en esta ilustración, aunque con materiales distintos, se explica al alumno cómo dejando caer el material de forma azarosa se pueden conseguir resultados expresivos.

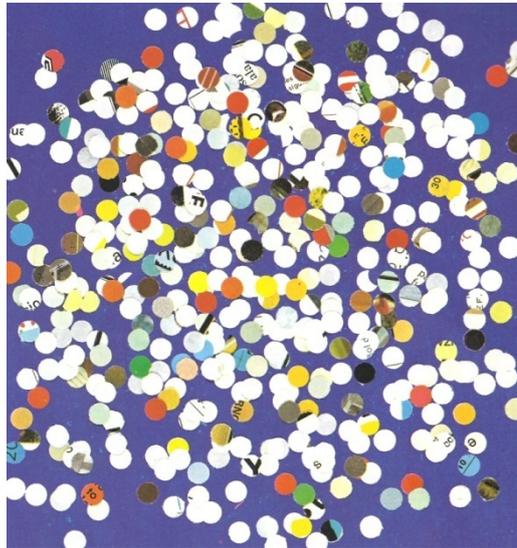


Ilustración 35. Amo, J. (1979).
Expresión Plástica 7º, p.35. Madrid: Anaya.

En la vertiente espacialista no parecía haber tanto interés por la materia, sino más bien, ansiaban crear una noción de espacio muy diferente al tradicional. Rothko es el máximo exponente en el ámbito de la pintura, según el cual, su máxima intención era evocar emociones y conseguir en su obra la sensación de espacio y profundidad. Pero también son importantes artistas espacialistas Lucio Fontana, Calder o Molleret.

En este sentido, Rothko (2007) dice lo siguiente:

(...) la experiencia de la profundidad es una experiencia de penetración en los estratos cada vez más internos de las cosas (...). Yo diría, pues, que mis cuadros tienen espacio sin con ello entendemos el deseo de un contacto directo, de un desvelamiento, de una experiencia de la superficie. (p.166)

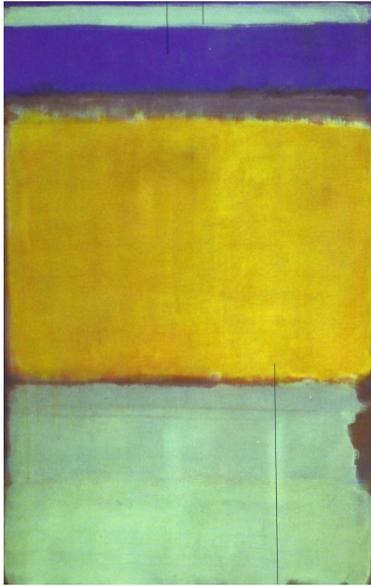


Ilustración 36. Mark Rothko,
Numero 10, 1950,
Museum of Modern Art, Nueva York.

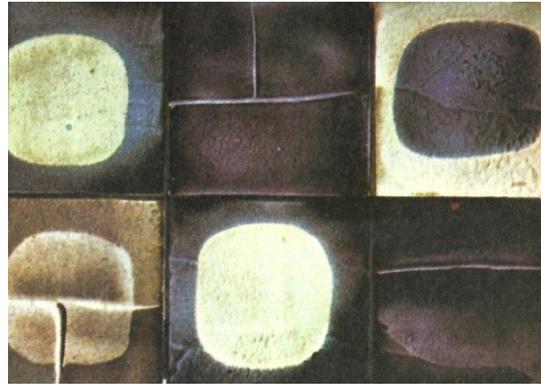


Ilustración 37. Sagredo y García (1975).
Expresión Plástica 7º, p.67.
Madrid: SM.

Y Lucio Fontana comienza su trayectoria artística realizando obras escultóricas de carácter figurativo con influencia de Archipenko y Maillol. En 1946 escribe el *Manifiesto Blanco*, donde quedan reflejadas sus inquietudes artísticas que en general aluden a los manifiestos futuristas, y un año después, ya junto a otros artistas, redactó el *Manifiesto Espacial*, donde afirmaban la necesidad de un arte nuevo que englobara distintas formas de expresión. Su obra de mediados de los cuarenta (agujeros en la tela) y la de mediados de los cincuenta (cortes o incisiones en la tela), provocan un gran impacto en la sociedad del momento, pasando de ser consideradas una simple provocación a ser entendidas como una armonía total de gran elegancia clásica, típica de la tradición italiana (Cirlot, 1972).

Estos cortes o incisiones nos recuerdan a los artistas de pinceladas gestuales como Hartung, mediante los cuales Fontana consigue introducir la tercera dimensión en la obra.

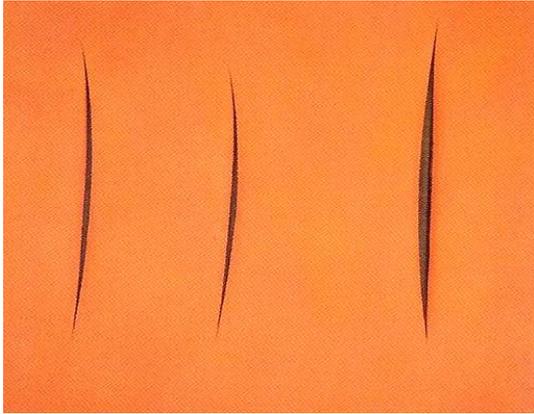


Ilustración 38. Lucio Fontana,
Concepto espacial, 1960,
colección privada.



Ilustración 39. Lucio Fontana,
Concepto espacial-Naturaleza, 1959-1960,
colección privada.

Preckler (2003) explica cómo en este momento histórico se produce una auténtica revolución en el ámbito escultórico:

La escultura cinética rompe con más de treinta siglos de tradición en los cuales la obra escultórica, solidificada en materiales arcillosos, metálicos o de piedra, había permanecido estática e inmutable, para adquirir, de forma casi mágica, el hálito vital del movimiento y la dinámica. (p.647)

La escultura biomórfica o cinética de Alexander Calder consiste en proporcionar movimiento a la obra, ya sea de forma manual, o natural, mediante la luz o el viento. Estudió ingeniería, lo que le sirvió en sus pequeñas realizaciones escultóricas con alambre (móviles), como su serie *El Circo*, con las que escenificaba pequeñas obras para sus amigos. Poco después, se dedicó a la realización de pequeñas esculturas movidas por un motor, pero la verdadera revolución llegó con sus esculturas en las que el viento y el aire pasaban a formar parte de las mismas como un elemento constitutivo más y que poco a poco se irían haciendo cada vez más grandes. El punto opuesto de estos móviles se materializa en las obras abstractas pero

estáticas e insensibles a la acción atmosférica, a los que Calder denomina estables o stables (Meneguzzo, 2006).

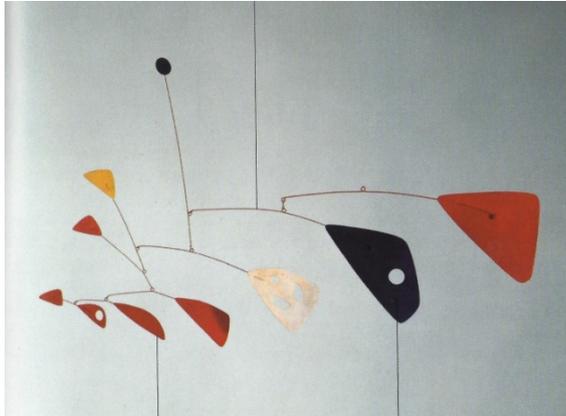


Ilustración 40. Alexander Calder,
Móvil, 1955, Centre Pompidou,
Musée National d'Art Moderne, París.



Ilustración 41. Alexander Calder,
Estable, 1964, Centre Pompidou,
Musée National d'Art Moderne, París.

Como hemos podido observar a lo largo de este estudio, la década de los sesenta se caracteriza por los avances en la industria y las nuevas tecnologías, donde la ciudad típicamente industrializada y las grandes urbes se convierten en la piedra angular de la nueva sociedad. Ahora se traspasan los anteriores expresionismos e informalismos dando lugar a numerosas formas de ejecución e instrumentos expresivos característicos de la segunda mitad del siglo XX. Afloran, por lo tanto, múltiples modos de expresión, algunos de los cuales nacen de los principios de la psicología de la imagen y las teorías de la percepción de la Gestalt de la Bauhaus, como en las corrientes op y cinéticas, con Vasarely, Riley y Albers como máximos exponentes de la primera y Calder, Morellet o Biasi en la segunda.

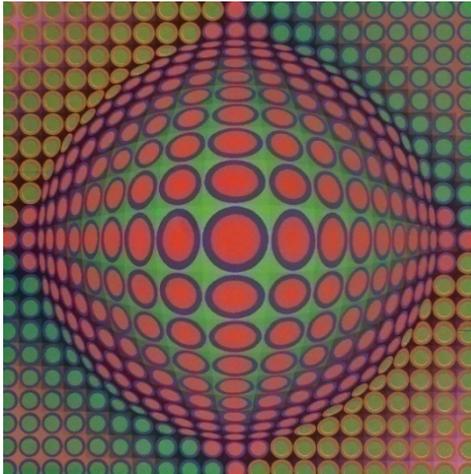


Ilustración 42. Víctor Vasarely,
Vega 200, 1968,
Colección Michel Vasarely.

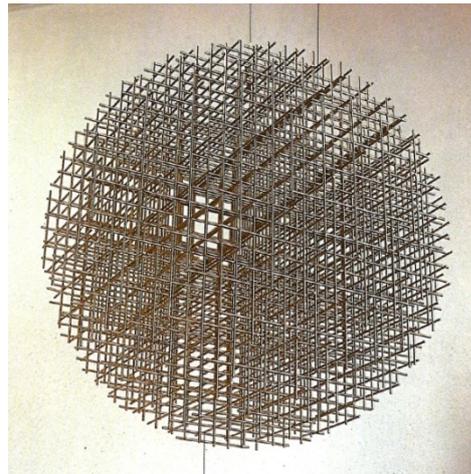


Ilustración 43. François Morellet,
Esfera-tramos, 1962,
Galleria d'Arte Niccoli, Parma.

Alberto Burri sí fue un artista interesado en la materia y los materiales, mundialmente conocido por sus “sacos” (grandes telas de sacos de yute, de carga, que conservaban las letras que indicaban su contenido o destino recargados de materia pictórica). Introduce en sus obras el elemento objetual pero real, primero con sacos y después con maderas, hierros o plásticos.

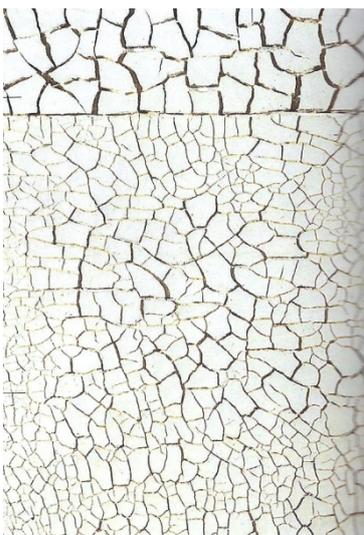


Ilustración 44. Alberto Burri,
Terrón, 1973, Palazzo Albizzini,
Fundación Burri, Cittá di Castello.

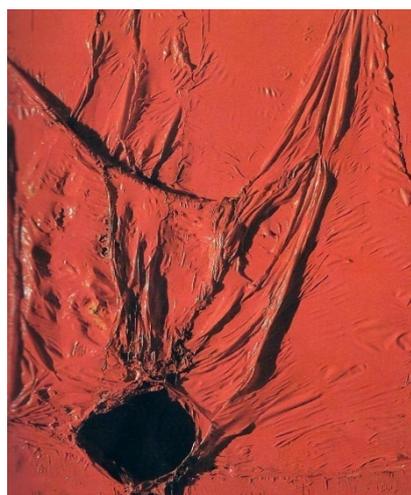


Ilustración 45. Alberto Burri,
Rojo plástico, 1964, Palazzo Albizzini,
Fundación Burri, Cittá di Castello.

Las siguientes ilustraciones corresponden a esta implementación de todo tipo de materiales extra-artísticos para la realización de las obras, como arena, vidrios, telas, etc.



Ilustración 46. Amo, J. (1979).
Expresión Plástica 7º, p.18. Madrid: Anaya.



Ilustración 47. Amo, J. (1979).
Expresión Plástica 7º, p.10. Madrid: Anaya.

En España, el informalismo se introdujo de la mano de Juan Eduardo Cirlot desarrollándose dos focos principales: Madrid, con artistas como Mampaso, Zóbel, Manrique, Saura o Millares entre otros y Cataluña, destacando las figuras de Tápies, Casamada, Hernández Pijuán, Guinovart o Mompó, que con el uso masivo de texturas, manchas o relieves, dan lugar al denominado informalismo matérico, pero que veremos más detenidamente en el capítulo de arte español.

Las poéticas objetuales encuentran una nueva savia entre Europa (nuevo realismo) y América (neodadaísmo) recuperando el objeto cargado de significado emotivo, caracterizadas por el uso generalizado de la técnica del

collage y la introducción en sus obras de materiales detríticos. Sus máximos representantes serán Jasper Johns, Rauschenberg y Dine.

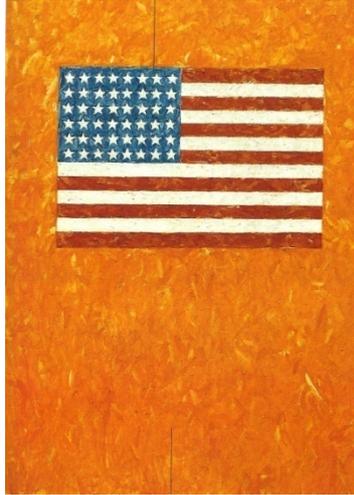


Ilustración 48. Jasper Johns,
Bandera sobre campo naranja, 1957,
Ludwig Museum, Colonia.

El artista más reconocido de la tendencia del nuevo realismo será Yves Klein (aunque también Christo, Tinguely, César o Rotella, entre otros), que comenzó pintando cuadros monocromos, pasando por la escultura de objetos, estampados de cuerpos sobre la tela o pinturas realizadas con lluvia y fuego, y que también es mundialmente conocido por patentar un tipo de azul al que bautizó con su propio nombre, azul Klein. Por tanto, hay una vuelta a la figuración (nuevo realismo), asumiendo de nuevo el objeto por medio del realismo crítico y la tendencia neodadá, representada principalmente por artistas franceses fascinados por el objeto “encontrado”.

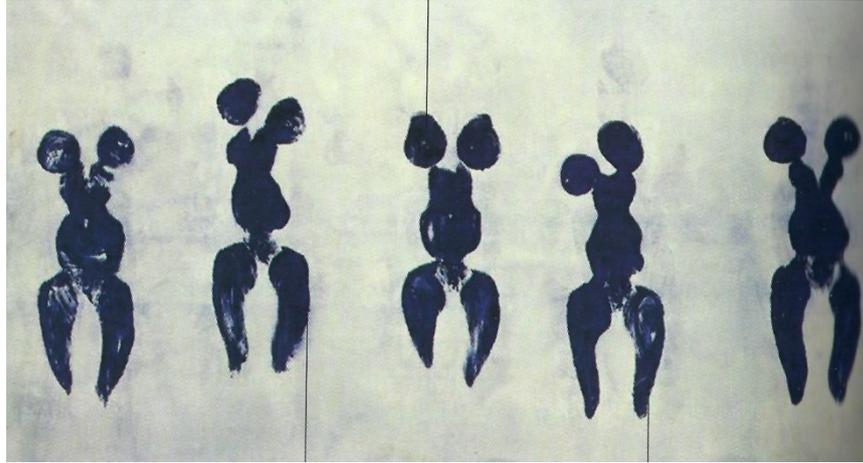


Ilustración 49. Yves Klein, *Antropometría*, 1960,
Centre Pompidou, Musée National d'Art Moderne, París.

En esta misma década, el crítico Clement Greenberg acuñó el término *post-painterly* para referirse a un nuevo movimiento en la pintura que aunque deriva del expresionismo abstracto, comienza con un rechazo al gesto y que poco a poco derivaría en el arte mínimo. Los primeros síntomas del pensamiento puro se desarrollaron con esta tendencia, representado principalmente por Stella (1936), que expresa de su propia obra: “Mi pintura se basa en el hecho de que en ella sólo se ve lo que hay” (citado en Citlot, 1990, p.27), y que según Cirlot (1990) esto podría considerarse como el punto de partida de la corriente minimalista, derivando poco a poco hacia el arte conceptual.



Ilustración 50. Frank Stella, *Emperatriz de la India*, 1965,
Museum of Modern Art, Nueva York.

Ya en estas fechas, el término vanguardia deja de tener sentido y contra la pintura pura nace el pop art, tomando como objetivo la revisión de la cultura de masas, con un estilo realista renovador donde se hace patente la expresión del *american way of life* (estilo de vida americano) y de la sociedad industrial como iconos del arte.. Aunque nace en Inglaterra, esta corriente llegará a convertirse en la expresión artística típicamente americana. Los artistas más representativos son Lichtenstein, Andy Warhol, Hamilton o David Hockney. De esta tendencia surgirá el hiperrealismo de los años setenta.

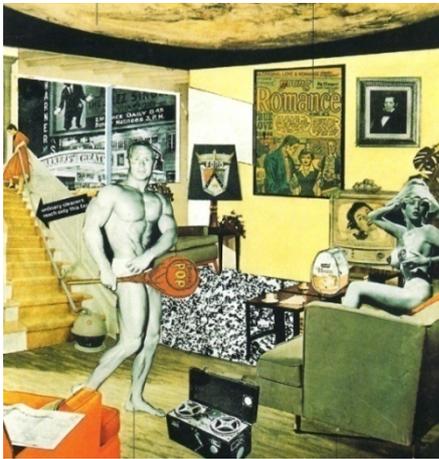


Ilustración 51. Richard Hamilton,
*¿Y qué es lo que hace a los hogares de hoy
en día tan diferentes, tan atractivos?*, 1956,
Kunsthalle, Tubinga.



Ilustración 52. Roy Lichtenstein,
M-Maybe, 1965, Ludwig Museum,
Colonia.



Ilustración 53. Amo, J. (1978).
Expresión Plástica 8º, p. 6. Madrid: Anaya.

La elevación del arte de participación y de la acción sobre el propio objeto se manifiesta en Europa por medio de los dé-collages de Vostell en Alemania (Junta de Extremadura, 2004), como en Francia por los happenings, en el seno de las manifestaciones Fluxus, para más tarde afianzarse en Nueva York aunque desde una perspectiva de crítica social y política.



Ilustración 54, Wolf Vostell, *Telemetrie*
(*La calle acústica*), 1969.

Happening-Environment electrónico.
Galería Van de Loo, Munich.
Colección Gino di Maggio.

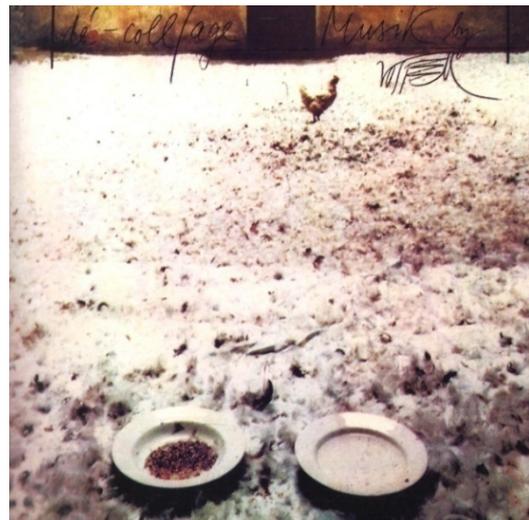


Ilustración 55. Wolf Vostell,
dé-collage Musik by Vostell, 1981.

Portada de un disco de vinilo
con música de Vostell.
Edición Cramp Music srl/Milano.
Multipla Record.

Ahora, lo verdaderamente importante es el concepto del arte, la idea, no el objeto en sí, transformándose en un arte *antiobjetual*, donde el proceso o la acción cobran verdadera importancia en detrimento del objeto. Arte povera, land art o body art, son algunos ejemplos de esta nueva tendencia del arte. A partir de aquí, el objeto artístico va a ir distanciándose de la personalidad del artista, considerando la idea creadora como la esencia verdadera del arte. Las prácticas artísticas anteponen el aspecto procesual y reflexivo (concepto) sobre el significado estético formal, donde un gran número y variedad de

soportes y materiales pertenecientes al campo de la comunicación visual entran en acción (películas, vídeos, fotografías, recortes, etc.).



Ilustración 56. Giuseppe Penone,
Árbol de 11 metros, 1969-1980,
Museo d'Arte Contemporane,
Castello di Rivoli.



Ilustración 57. Rebecca Horn,
Prolongación de los brazos, 1970,
y *Guantes*, 1972.



Ilustración 58. Richard Smithson,
Malecón en espiral, 1970,
Great Salt Lake, Utah.

Pero esta perspectiva artística se va a ver transformada por la recuperación de la importancia dada a lo matérico. La vuelta a la importancia

de los materiales, soportes y elementos pictóricos sobre el aspecto psicológico o conceptual de mediados de los años sesenta, se materializa en Francia con el grupo BMPT y Supports-Surfaces, al tiempo que en Norteamérica se retoma el gusto por el preciosismo de principio de siglo, de tradición figurativa, que derivará en una renovación del pop por medio de la fotografía y la pintura, dando por resultado obras que superan la propia realidad (hiperrealismo, fotorealismo, etc.).



Ilustración 59. Duane Hanson, *Turistas*, 1988,
Saatchi Gallery, Londres.

En 1975, en el camino de la modernidad hacia la posmodernidad, se observa un deseo de retomar las técnicas y conceptos tradicionales del arte al tiempo que, aparecen nuevos conceptos. Apropiacionismo, conceptual, accionismo, transvanguardia, ironía, humor, neoexpresionismo, eclecticismo, neominimalismo, neoconceptualismo, son algunas de las características y conceptos que reinarán en la década de los ochenta, década marcada por la recuperación de la pintura y las experiencias expresionistas, tanto en su faceta abstracta como figurativa. Es una época en la que se orientan las prácticas artísticas hacia una nueva batería de medios: la fotografía, el vídeo-arte, el arte del ambiente o del entorno, la escultura-objeto, como base para

trabajar desde el objetivismo, el individualismo y la introspección, confiando plenamente en las propias capacidades del ser humano.

2.3.3. Tendencias y artistas en el contexto nacional

La guerra civil marca un antes y un después en el arte español. Tras la guerra, los centros culturales del país se encontraban en un gran estado de deterioro, reflejo de la precaria situación en la que se encontraba España, pero la necesidad de renovación por parte de artistas e intelectuales hizo germinar poco a poco un nuevo sentimiento de libertad que hará posible la aparición de nuevas tendencias artísticas.

El informalismo en España tiene un cariz diferente al resto de países europeos, sobre todo en lo referente al carácter político. Existe una polémica en torno a la contradicción que suponía que algunos artistas que tenían una posición claramente contraria al Régimen autoritario, y que además la plasmaban simbólicamente en sus obras, fueran promocionados en el extranjero precisamente por el mismo Estado. Este hecho que parece en sí irónico, tiene, según algunos historiadores una explicación evidente, a causa de unas directrices que marcó el Régimen con respecto a la producción artística nacional; el individualismo, universalismo, realismo (en este caso entendido simbólicamente como materiales realistas de la paleta nacional). El Estado es el que gestiona las artes y se inculca a las masas la idea de que gracias a él, el mundo podía admirar a los artistas españoles. Artistas como Tàpies, Millares o Saura, que consiguieron encontrar la manera de cumplir los requisitos estatales, terminaron convirtiéndose en un símbolo de independencia políticamente legitimado (Marzo, 2007). Recordemos que a partir de la segunda guerra, España se encontraba aislada y necesitaba a su pesar, mantener buenas relaciones políticas, sobre todo con EE.UU., y además de las estrategias políticas militares y económicas, el Régimen utilizó la propaganda del arte individual e independiente como recurso en su política

cultural con el exterior. Eugenio D'Ors fue la figura que se encargó de encontrar la manera de canalizar la imagen del arte informal para ser adoptada por el Régimen y al mismo tiempo poder difundirla públicamente, sobre todo en el extranjero. Para D'Ors era necesario encontrar un modelo propio mediterráneo que representase la españolidad, la identidad nacional.

En 1945, se crea el Instituto de Cultura Hispánica (ICH) dirigido por Ruíz Giménez, que se convertirá en el mayor agente estatal de la política cultural española y será el encargado de organizar grandes exposiciones, bienales, becas, etc., para controlar aquellos eventos culturales que pudieran servir a la imagen del franquismo positivamente además de formar parte de una red de intereses internacionales (Marzo, 2007). Sin olvidar que en ese mismo año, las dictaduras italiana y alemana son derrotadas, y si el franquismo quería mantenerse, tenía que introducir nuevas ideas y gestiones alternativas para desvincular la imagen del Régimen de contenido político (De Haro, 2011).

En 1951 se organiza una exposición de arte religioso en la Sala Caralt de Barcelona, que según Cirlot (1972), suponía el inicio del nuevo arte hispano, en la que expusieron artistas como Ponç, Casamada, Guinovart, Tharrats, etc. Según Marzo (2007):

Ruíz Giménez se convirtió en la correa de transmisión de muchos de los intereses políticos de Régimen en foros católicos mundiales (...) Casi todos los críticos artísticos que participaron en las vanguardias (incluyendo muchos de los artistas) eran católicos fervientes (...). Todos ellos encontraron en el ICH los mecanismos para ejecutar sus propuestas al amparo de la legitimidad de un organismo estatal. (p. 194)

La primera Bienal Hispanoamericana de Arte organizada por el ICH en 1951, era uno de los primeros intentos del Régimen por acercarse al arte mundial (París y EE.UU., principalmente), pero París representaba lo antiespañol, lo republicano y comunista, sin embargo EE.UU. representaba el

progreso, el capitalismo. De esta forma, numerosos artistas informalistas intervinieron en bienales internacionales o expusieron en el MOMA de Nueva York, como Antoni Tàpies.

Unos pocos años antes, el regreso de Joan Miró de París a Barcelona en 1942, había resultado inspirador para los jóvenes artistas catalanes que lo tomaron como referente para sus propias representaciones. Y en 1948, un conjunto de artistas e intelectuales catalanes fundaron el grupo *Dau al Set*, entre los que se encontraba el pintor Joan Josep Tharrats, cuya principal aportación a la pintura informal fue la técnica llamada *maculatura* (empleo de la mancha como elemento esencial de la pintura). Influido especialmente por Gaudí, se sentía atraído por el espacio y los mundos remotos, trabajando siempre en el campo de la abstracción y su obra, en general, no ha sufrido demasiados cambios en su trayectoria. Lo que sí son muy características de este autor son las calidades logradas, muy ricas y cambiantes.



Ilustración 60. Juan José Tharrats, *Maculatura 2*, 1955,
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

En 1955 se inaugura la exposición *El Arte Moderno en los Estados Unidos. Selección de las colecciones del Museum of Modern Art de Nueva York*. Esta era la primera vez que artistas norteamericanos venían a España, el MOMA quería con esta iniciativa, introducir la tendencia action painting en las principales capitales de Europa, incluida Barcelona. Antoni Tàpies fue el artista más apoyado y legitimado por el Estado español y la crítica social

estaba completamente volcada en él. De todos los componentes del grupo, Tàpies fue el que se decantó totalmente por el informalismo matérico, con obras de materias densas y con texturas ásperas y rugosas obtenidas al mezclar polvo de mármol con aglutinante y pigmento, trabajando la técnica mixta y collage. Conocido por utilizar *Detritus*, término que hace referencia a sedimentos de rocas, en este caso una materia pastosa a base de yeso (Meneguzzo, 2006). Estuvo muy influenciado por Klee y Ernst así como por las ideas de Sartre y Heidegger, plasmando en sus telas ese ideal de libertad. En esta etapa Tàpies elimina todo elemento figurativo, a excepción de algunos signos como la cruz o el aspa y utiliza preferentemente gamas de colores tierras, aunque a finales de la década de los cincuenta, será el negro el color predominante en su obra. Luis González Robles, comisario oficial de las exposiciones, dirá de su obra: "(...) la aridez y la austeridad de las tierras de España (...) las texturas de la tierra, los colores oscuros y las tonalidades mortecinas de la tradición artística española" (citado en Marzo, 2007, p.219). A partir de 1962 aproximadamente, Tàpies comienza a integrar en su obra elementos del entorno, apartándose paulatinamente de la estética informal para acercarse a otras modalidades como el arte conceptual o povera, donde lo esencial es el objeto descontextualizado, para en los ochenta volver a los materiales texturales (Robledo, 2007).



Ilustración 61. Antoni Tàpies,
Creu de paper de diari, 1946-1947.
Fundació Antoni Tàpies, Barcelona.



Ilustración 62. Antoni Tàpies,
Porta metàl·lica i violí, 1956.
Fundació Antoni Tàpies, Barcelona.

Modest Cuixart, Joan Ponç, Hernández Pijuán, Josep Guinovart, Hernández Mompó y los escritores Joan Brossa y Arnau Puig, a los que un año después se unió el escritor Juan Eduardo Cirlot, también pertenecían al nombrado grupo. Otros artistas catalanes pero que no estaban oficialmente en el grupo eran Casamada, Argimon y Joan Vilacasas. Eran artistas que se sentían atraídos por una gran variedad de disciplinas, como el cine, la música (el jazz y la música contemporánea), las fiestas populares, etc. Estos artistas denotan influencias de Miró, Klee, Max Ernst, André Masson o Dalí, y aunque se les ha denominado tradicionalmente como grupo, en realidad cada artista tiene una forma expresiva diferente. Podemos entenderlos como grupo en el sentido de ser una tendencia opuesta a la tradición represiva presente en España desde el final de la guerra civil, pero con resultados plásticos distintos. De este modo, Ponç venía de un lenguaje onírico surreal, Cuixart trabajaba con elementos del mundo mágico, Tàpies también remitía a un surrealismo tardío, o el propio Tharrats, que realizó un tipo de obra muy diferente al resto de los miembros. Pero de cualquier manera, todos ellos comprendieron que el influjo surrealista de París se había quedado anclado en el pasado y que era necesario encontrar otras formas de expresión más adecuadas a la mentalidad de la época, experimentando con nuevos materiales y técnicas, derivando en un lenguaje informalista (Robledo, 2007).

Entre 1950 y 1955, Cuixart entra en contacto con el movimiento informalista dando lugar a un tipo de obra donde lo esencial es la materia con la que trabaja y sobre la que utiliza la técnica del grattage, así como la encáustica, obteniendo una pintura densa y de calidad lustrosa prevaleciendo los colores neutros y gamas oscuras, lo que confiere a dicha obra un carácter austero. Paulatinamente va introduciendo materiales extraídos de la cultura popular y del entorno inmediato como cuerdas, plásticos o tubos. A finales de la década de los cincuenta comienza a experimentar con la técnica del dripping, utilizando colores oscuros para el fondo y brillos metálicos en la pintura del goteo (Cirlot, 1990). Pero poco a poco va ampliando la gama de

colores añadiendo rojos vivos, azules o granates. También trabajará con el collage. Durante la década de los sesenta se decanta por los *assemblages* (término acuñado por Jean Dubuffet en 1953), adhiriendo elementos (quemados, rotos, etc.) del entorno a sus pinturas, además de otros materiales de desecho, consiguiendo obras de una gran fuerza expresiva. Tras esta etapa, Cuixart volverá a la figuración separándose del informalismo matérico.



Ilustración 63. Modest Cuixart,
Omorka, 1957,
Museo Nacional Centro de Arte
Reina Sofía.



Ilustración 64. Josep Guinovart,
Árbol y pájaro, 1974,
colección particular. Barcelona.

A pesar de que la siguiente ilustración contiene más color que la obra de Cuixart, podemos observar cómo la intención que se tiene al mostrar a los alumnos esta imagen es precisamente que trabajen más libremente, con técnicas mixtas utilizando pintura densa y con una capa lo suficientemente gruesa como para poder hacer “rasguños” sobre la materia pictórica.

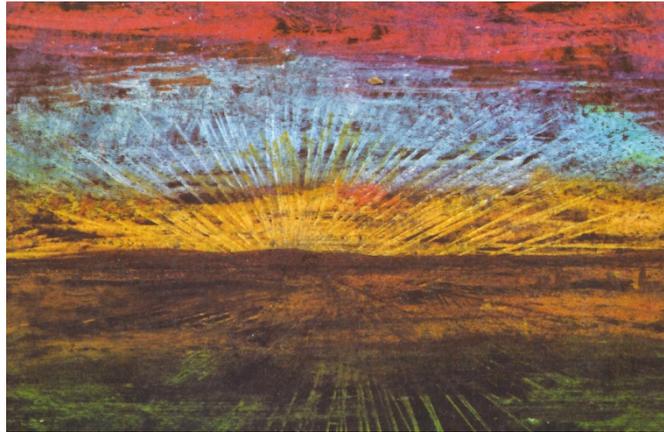


Ilustración 65. Amo, J. (1978).
Expresión Plástica 8º, p. 30. Madrid: Anaya.

Guinovart fue un artista que trabajó en distintas facetas del arte pasando por la pintura mural, carteles, escenografías teatrales o ilustraciones y uno de los artistas más reconocidos tanto internacionalmente como en el panorama español. Ligado al grupo *Dau al Set* primero y al grupo *Tahull* después, comienza su trayectoria artística con obras de corte figurativo para ir evolucionando hacia una pintura social, pasando por una estética abstracta e informalista. La mayoría de los artistas de esta época se fabricaban sus propios materiales e inventaban sus propias técnicas, lo que les concedía cierta originalidad e independencia con respecto a otros artistas extranjeros y convirtió a la investigación en el arte, en algo ineludible (Robledo, 2007). A partir de 1960 se separa de la tendencia informalista para acercarse al signo y al gesto, con un trazo y colorido de gran expresividad. Guinovart comenzó a emplear distintos materiales con una serie de experiencias próximas al collage y al assemblage mediante maderas quemadas, bidones, cajas, etc., logrando en cualquier caso unas magníficas calidades texturales, en las que existe un diálogo entre su expresión plástica y el entorno, la tierra y el campo. Y a partir de 1970 introduce sistemáticamente materiales como arena, fibra, barro o paja y comienza una serie de obras de corte social y político.

Casamada destaca por ser pionero de la corriente abstracta catalana de posguerra, con obras de estructuras y formas ortogonales de colores suaves y luminosos. Influenciado por Mondrian y Rothko realiza una pintura elegante, limpia, reposada y amable que genera masas gaseosas y etéreas (Maderuelo, 2004-2008a). Después irá retomando lo figurativo utilizando recursos del pop art y del collage. Por otra parte, según Bonet (2004-2008a) Hernández Pijuan comenzó su carrera artística con un estilo expresionista de carácter existencial, con colores oscuros y grandes contrastes de luz y sombra, lo que le confiere a su obra un gran dramatismo. Con el tiempo, se fue acercando a la geometría, incluyendo elementos de tipo matemático como cuadrículas. Su obra se caracteriza por la fuerte austeridad tanto en los aspectos formales como en la aplicación del color. Sus obras transmiten una atmósfera mágica. No será hasta mediados de los ochenta cuando vuelva al informalismo. De su obra él mismo expresa: “En pintura no utilizo un patrón pre-establecido. Cada día, en el curso de cada sesión, hay que comenzar prácticamente todo” (citado en Bonet, 2004-2008a).

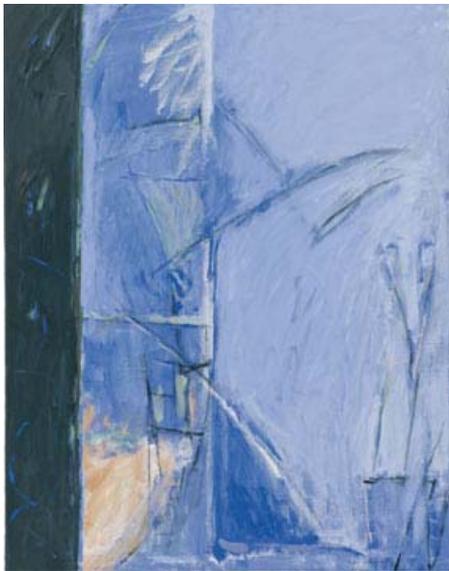


Ilustración 66. Albert Ráfols Casamada,
Pleniluni (espai nocturn), 1983,
Museo Fundación Juan March.
Palma de Mallorca.



Ilustración 67. Hernández Pijuan,
Aragón, 1963,
Museo Fundación Juan March. Madrid.

Hernández Mompó comenzó trabajando la pintura figurativa, tomando como tema principal escenas de la vida cotidiana. Su pintura transmite frescura, es colorida y de trazo rápido e intuitivo, pero paulatinamente va tomando más libertad influida por el arte abstracto y el informalismo hasta llegar a convertirse en una de las más destacadas figuras del arte abstracto español de la década de los cincuenta. A finales de la década consigue una beca de la Fundación Juan March para dedicarse a la técnica del mosaico. Bonet (2004-2008b) dirá de su obra que es onírica, suave y libre; es de los artistas que no reflejan en su trabajo el desazón o angustia de sus compañeros de época, sino todo lo contrario, se le considera el pintor de la vida, de la luz y la naturaleza. Por otro lado, Daniel Argimon es uno de los grandes informalistas catalanes que trabajó en multitud de disciplinas artísticas (pintura, grabado, collage, escultura, litografía, cine, etc.). El gusto por la materia y el color son sus signos distintivos, trabajando con materiales viejos, cartones, fotografías, etc., además de ser un activista contra el Régimen convencido y comprometido.

Un artista muy prolífico también es Joan Vilacasas, que comienza trabajando en la figuración pero que hacia 1955 se introduce en el mundo de la abstracción. Sus obras más famosas son sus planimetrías, aunque también fue un gran aficionado a la escritura escribiendo seis novelas y doce obras teatrales. Este rasgo era característico de los artistas de esta época, la mayoría eran artistas multidisciplinares y tenían una necesidad imperiosa de conocer y trabajar otros tipos de expresión, no sólo la pintura, además de poseer un espíritu renovador y un gran interés por experimentar tanto con elementos nuevos y extra- artísticos como con elementos de otros estilos del momento. De esta forma, reinterpretó con gran maestría otras tendencias, mezclando neoimpresionismo y expresionismo abstracto, tachismo o informalismo hasta derivar en el reciente espacialismo. Su expresión genuina se gesta a finales de los cincuenta despuntando en los sesenta para llegar a la plena maduración en la década de los setenta (Robledo, 2007).



Ilustración 68. Manuel Hernández Mompó,
S/T, 1963



Ilustración 69. Daniel Argimon,
Composició, 1953

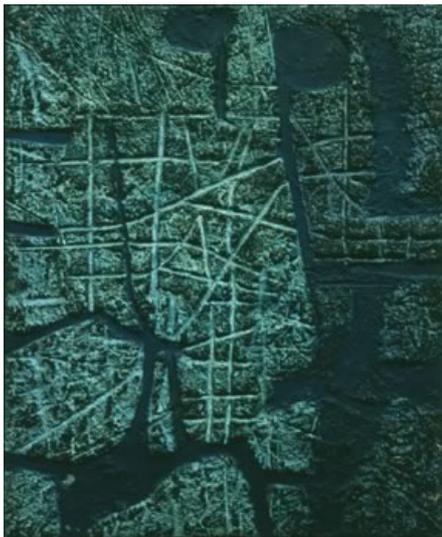


Ilustración 70. Joan Vilacasas,
Planimetría 78.A., 1958,
colección M.C.V.



Ilustración 71. Joan Vilacasas
Autometría 600, 1974,
colección M.C.V.

Podríamos seguir enumerando una serie de artistas más, catalanes todos ellos en este caso, como Amelia Riera, August Puig, Romà Vallès, Joaquim Llucià, Francesc Fornells Pla, Conxa Ibáñez, M^a Assumpció Raventós, Neus Colet, etc., pero que para el trabajo que aquí se pretende no resulta

necesario, ya que lo más importante para este estudio es conocer las tendencias artísticas en general, buscando nexos comunes entre artistas o en cada movimiento artístico, siempre poniendo el acento en los más representativos del momento histórico, que serán los que mayor peso tengan, tanto en el imaginario social, como político y educativo.

Al igual que en Cataluña, en el resto del país se fueron sucediendo una serie de manifestaciones artísticas, que en Madrid se materializaron en la creación del grupo *El Paso* en 1957, fundado por Rafael Canogar, Luis Feito, Juana Francés, Manolo Millares, Antonio Saura, Pablo Serrano, Manuel Rivera y Antonio Suárez y los críticos Manuel Conde y José Ayllón. Curiosamente, las características que se asociaban a la tradición pictórica española como la espiritualidad, austeridad, la materia o el color, se hallaban plasmadas en la abstracción de El Paso (De Haro, 2011). Este grupo, a pesar de pertenecer al estilo informalista, contiene claras diferencias con respecto a la obra de los artistas catalanes, ya que en la capital encontramos un arte gestual más influido por el expresionismo abstracto norteamericano que por la tradición de París. Trabajan sobre la expresividad y el gesto con componentes plásticos esenciales, básicamente, la materia, la expresividad y el color. Existía una pequeña contradicción con respecto al color, ya que se presentaba como un ejercicio de reducción, pero potenciar la expresividad con la negación del color parece, al menos, contradictorio. Este grupo se dedicó a realizar exposiciones con el fin de dar a conocer el arte contemporáneo en España y darle la hegemonía que se merecía tanto dentro como fuera del estado. En 1957, la Sala Gaspar de Barcelona organizó una exposición bajo el título *Otro Arte*, donde convivían obras de los artistas catalanes Tàpies, Tharrats y Vilacasas; los artistas de El Paso, Canogar, Feito, Millares y Saura; y algunos artistas extranjeros muy reconocidos como Pollok, De Kooning, Wols, Fautrier, Mathieu, Burri, Appel, etc., posteriormente se trasladó a la Sala Negra del Museo de Arte Contemporáneo de Madrid (Cabañas, 1996). Esta exposición fue de gran repercusión y el Estado español se interesó enormemente en dar una imagen al exterior de apertura, de renovación

artística, por lo que se crearon, como se apuntó anteriormente, numerosos premios y becas para que los artistas más importantes de España participasen en certámenes internacionales. Esta generación de artistas se alejaba del arte tradicional y figurativo, acercándose cada vez más a la expresión innovadora (Robledo, 2007).

Por otro lado, De Haro (2011) explica cómo al mismo tiempo de la creación del grupo El Paso, que como ya hemos mencionado representaba el vehículo estético del Régimen, empezó a surgir un sentimiento de malestar social que derivó en organizaciones contra el franquismo, representado principalmente por *Estampa Popular*, núcleo donde terminó reuniéndose la mayoría de artistas comprometidos contra el Régimen. El antifranquismo contó con el apoyo del PCE y principalmente en el campo de la literatura y el cine, se empezó a plasmar una mirada crítica de la realidad social. Finalmente, en las artes plásticas, surgieron dos vías estéticas de arte social: la abstracción geométrica y el realismo social. Estos artistas denunciaban el informalismo por considerarlo arte burgués así como la corrupción del sistema institucional de los museos, galerías y concursos. El grupo *Equipo 57* fundado en París representaba la más fuerte oposición, siendo Jorge Oteiza la figura más representativa en la vertiente de la abstracción geométrica y José García Ortega en la corriente del realismo social. Pero poco a poco, la crítica se hace eco de que el informalismo se ha convertido en la imagen propagandística del Régimen y algunos artistas como Tàpies, Saura y Millares retiran sus obras de una exposición en París, en 1959, precisamente por advertir el carácter propagandístico de la exposición.



Ilustración 72. Antonio Saura,
Tani, 1962, colección privada.

Antonio Saura, junto con Antoni Tàpies, es el máximo exponente del informalismo español. En sus obras la figura humana es una constante, pero son personajes que sufren, son existencialmente complejos y este sentimiento de desgracia se palpa en los trazos de gestualidad violenta, utilizando casi exclusivamente el blanco, el negro y el rojo (Meneguzzo, 2006). A partir de 1950 comienza su etapa onírica y surrealista de carácter orgánico; la figura femenina está siempre presente en su trayectoria pictórica y su exposición de 1956 en el Museo de Arte Moderno, representa según Bonet (2004-2008c) el primer salto a la expresión action painting que se presenta en Madrid; trabaja de forma aleatoria sobre tela y papel mezclando diversas técnicas, como la litografía, linograbado, aguafuerte, etc. De este tipo son sus series de los *Fenómenos* y los *Grattages*. Es el fundador del grupo El Paso del que formará parte hasta su disolución en 1960 (Hernández, 2002). A partir de 1960 comienza a alejarse del informalismo radical acercándose poco a poco a una cierta figuración. Este artista no dejará de experimentar con la materia pictórica textural. Del grupo asociado a Madrid, el único artista que se decantó por un arte totalmente matérico fue Manolo Millares, de origen canario pero afincado en Madrid desde 1955.



Ilustración 73. Manolo Millares,
Cuadro 62, 1959. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

La siguiente ilustración muestra un material (cuerdas de estopa) que no es tradicional en las artes, pero que a partir de 1970 es normal encontrar en los libros de texto referencias a este tipo de material, y haciendo hincapié en la importancia de experimentar con diferentes componentes.



Ilustración 74. Falconer, P. (1975).
Expresión Plástica 6º, p.27. Madrid: Bruño.

En la década de los años cincuenta, Millares realiza una serie de pinturas denominadas Pictografías canarias, donde se puede apreciar la influencia de Miró o Klee. Según Martín (2009) percibimos la clara diferencia que hay entre la obra perteneciente a la época de El Paso con respecto a la

anterior, ya que se inclina hacia materiales como las telas de arpillera quemada, rajada o picada, donde la paleta queda reducida prácticamente al negro, blanco y algún rojo o anaranjado. De cualquier modo, su obra transmite una gran perturbación y desazón respondiendo a una visión trágica del mundo, integrando paulatinamente algunos grafismos y haciendo alusión, en la mayoría de las ocasiones a la muerte. El Paso, aunque tenía influencias del informalismo y del expresionismo abstracto, se caracterizó principalmente por su carácter típicamente español, el sentimiento trágico de la vida. Millares, sensible a toda esta angustia e incertidumbre de posguerra, traduce este sentimiento en un lenguaje de rabia e indignación, utilizando para ello colores y técnicas que reflejarán esa ansiedad, como la técnica de la perforación. Su obra presenta un claro rechazo a las convenciones y valores tradicionales, con claras influencias de Alberto Burri, su obra se relaciona también con el tachismo, el expresionismo abstracto y la abstracción lírica, pero también con el art brut, nuevo realismo, neodadaísmo y povera.



Ilustración 75. Rafael Canogar,
Pintura, 1957, Museo Nacional Centro de Arte
Reina Sofía.



Ilustración 76. Rafael Canogar,
El pensador, 1975, (Litografía).
Museo Nacional Centro de Arte
Reina Sofía.

Otro ejemplo más del gusto por la materia y los espacios nebulosos de cromatismo suave. En la siguiente ilustración se puede apreciar la densidad de la materia y la expresión marcada por la pincelada.

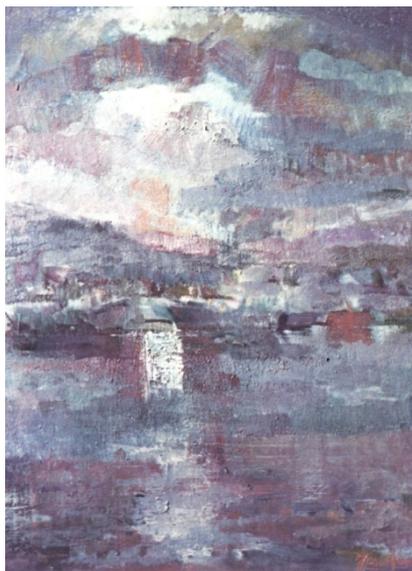


Ilustración 77. Amo, J. (1979).
Expresión Plástica 7º, p. 13.
Madrid: Anaya.

Rafael Canogar comenzó su trayectoria abstracta hacia 1955, hasta derivar en el lenguaje informalista. Se aprecia el gusto por los formatos grandes y según Muñoz (2013), al comparar su obra con la de Saura podemos observar que la obra del primero resulta mucho más recargada de empaste matérico, siendo habitual encontrar zonas del cuadro más elaboradas que otras. Su paleta cromática, al igual que la de sus compañeros de grupo, se reduce al blanco, negro y gris principalmente, confiriéndole un aspecto austero y desgarrador a la obra. Este artista evoluciona a partir de 1964 incorporando a su obra imágenes pertenecientes a los medios de comunicación de masas acercándose incluso al pop y la realidad diaria, pero dio un paso más allá experimentando con relieves y obras constructivas tridimensionales (Bonet, 2004-2008d).

Por su parte, Luis Feito contiene influencias del automatismo y la pintura matérica, en su obra dominan principalmente los colores rojo y negro, asociados simbólicamente a la tradición española, a los que posteriormente añadió el amarillo. Formó parte del grupo El Paso junto con Saura, Millares, Canogar o el escultor Chirino. La obra de este autor, en la

década de los cincuenta, se caracteriza por las superficies matéricas en blancos, negros, azules y ocre; a partir de 1960 aproximadamente, introduce el color rojo como contrapunto con motivos principalmente circulares. Y será a partir de 1975 cuando se incline por la geometría y desarrolle la etapa de cuadros blancos.



Ilustración 78. Luis Feito, *Pintura*, 1955.
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.



Ilustración 79. Luis Feito, *Pintur 609 A*, 1968.
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Fernando Zobel y Manuel Rivera, además de las características comunes con el resto de artistas coetáneos, tenían rasgos en sus obras que sin duda pertenecen a la cultura oriental. Zobel plasmaba en su obra trazos y signos que recuerdan a la caligrafía japonesa y Rivera, a su vez, inicia la serie *Papeles Japoneses*, de una clara influencia oriental, trabajando con nuevos procedimientos técnicos.

Los artistas de este periodo son curiosos e insaciables en el conocimiento y descubrimiento de materiales y técnicas, en este sentido Maderuelo (2004-2008b) explica cómo Fernando Zobel, en su gran interés por potenciar las posibilidades gestuales y sígnicas recurrió a la utilización de la jeringuilla; instrumento que le permitió conseguir una gran precisión en algunos casos y resultados azarosos en otros.



Ilustración 80. Manuel Rivera, *Metamorfosis*, 1960, Pierre Matisse Gallery, Nueva York.



Ilustración 81. Fernando Zobel, *Ornitóptero*, 1962, Fundación Juan March.

Podemos observar en la siguiente ilustración esos trazos y líneas que recuerdan la caligrafía.

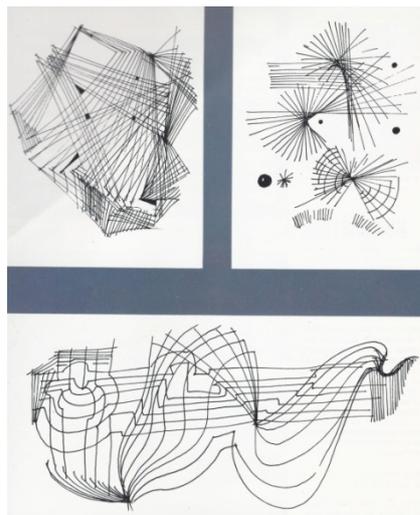


Ilustración 82. Amo, J. (1979).
Expresión Plástica 7º, p. 14.
Madrid: Anaya.

La obra de Rivera se encuentra a caballo entre la pintura y la escultura, ya que introduce materiales como la tela metálica que confiere a la obra cierta tridimensionalidad. Al igual que muchos de sus compañeros trabaja múltiples técnicas; pintura, dibujo, collage, escultura y diversos materiales; tela metálica, papel, cuerdas, madera, etc. A partir de 1962 comienza a

trabajar el grabado y el dibujo e introduce el predominio del color con un nuevo sentido constructivista.

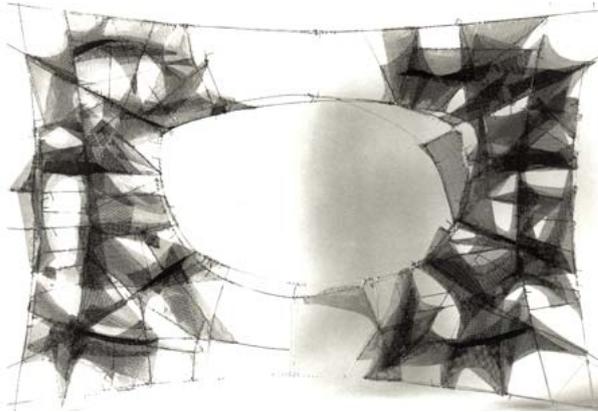


Ilustración 83. Manuel Rivera, *Metamorfosis (ECO)*, 1960. Tela metálica sobre bastidor Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

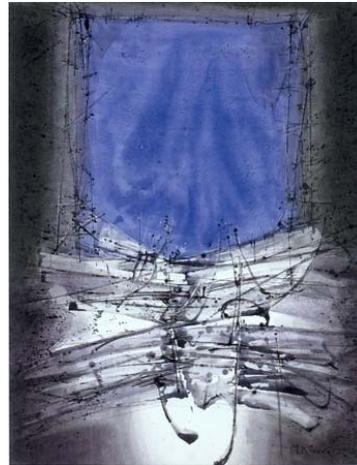


Ilustración 84. Manuel Rivera, *Granada*, 1965. Pintura sobre papel Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

En el campo de la abstracción geométrica es importante nombrar a Eusebio Sempere, y del mismo modo que otros compañeros, Sempere pasa por varias fases; la introspección y abandono de la figuración (cuando conoce a Vasarely, Soto, Arp y Schöffer) abrazando la geometría; la fase cinética; el manifiesto de la luz; la serigrafía o la escultura. Influidos por la obra de Klee primero, Mondrian después y finalmente por Kandinsky, con el que definitivamente descubrió su propio camino. Para él, la geometría refleja el nivel más alto de abstracción, proporcionando serenidad al espíritu y llegando a la esencia, a lo eterno. Desde 1955 aproximadamente comienza la fase cinética que tanto le representa (Martín, 2002).

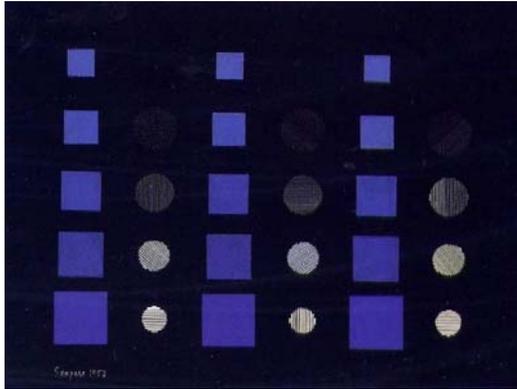


Ilustración 85. Eusebio Sempere,
Sin título, 1953. Geometría.
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

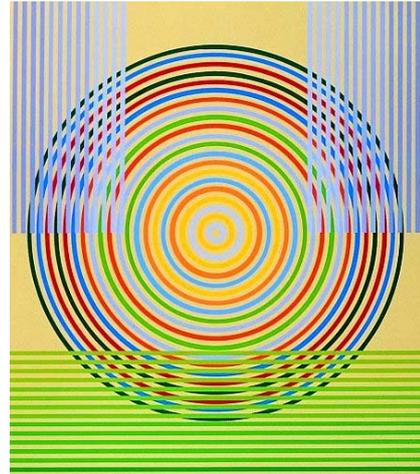


Ilustración 86. Eusebio Sempere,
Álbum Nayar, 1967. Arte cinético.
Museo Nacional Centro
de Arte Reina Sofía

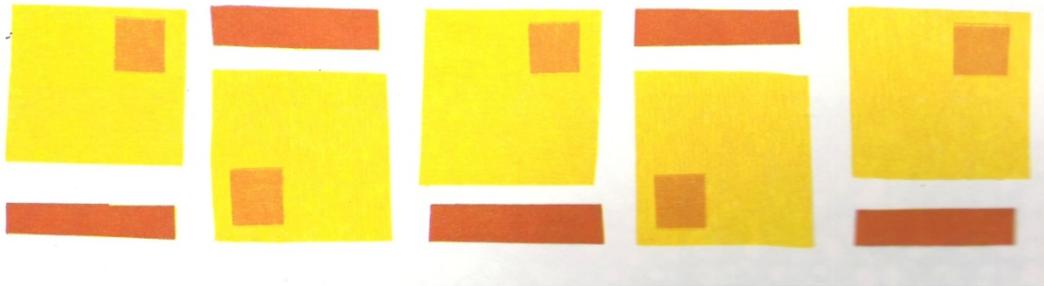


Ilustración 87. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7º*, p. 29. Madrid: Anaya.

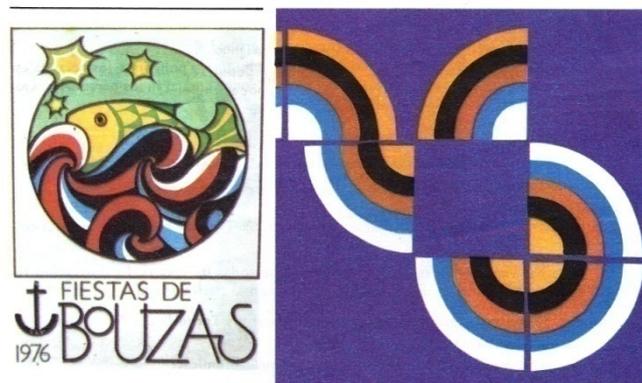


Ilustración 88. Falconer, P. (1983).
Expresión Plástica 6º, p.69. Madrid: Bruño.

Y finalmente, aunque dejamos muchos artistas en el tintero, encontramos la obra de Manuel Mampaso, en la que la forma expresiva es de mancha amplísima, colores puros, de gran intensidad tanto formal como cromática, por lo que su obra resulta intensa y enérgica, pero bien estudiada en cuanto a forma, línea y armonía cromática.

El color y la materia son los protagonistas de la obra, proporcionando un gran impacto visual. Fue un artista de los interesados en practicar diferentes formas expresivas, trabajando el cine y el teatro en paralelo a su proyección pictórica, trabajo que fue reconocido en 1972 con el Premio Nacional de Teatro (Martín, 2014).



Ilustración 89. Manuel Mampaso Bueno,
Sin título, 1956.



Ilustración 90. Manuel Mampaso,
Rojo y Negro 48, 1961.

El siglo XX contiene un número inmenso de artistas y tendencias, tanto en la primera mitad con las primeras vanguardias, como en la segunda, con la proliferación de materiales y técnicas que los artistas supieron apropiarse para darle una nuevo sentido a la experiencia artística. La gran riqueza y

variedad de estilos, tendencias y artistas abstractos que existen en España en la segunda mitad de siglo, no sólo se desarrollan en el campo de la pintura; la escultura cuenta con un gran número de figuras excepcionales. Existe un hecho evidente en este sentido, y es que la mayoría de ellos, aunque se decantaron por alguna disciplina en concreto, trabajaron también otras e incluso las combinaron.

Algunos artistas se mantienen a caballo entre lo bidimensional y lo tridimensional, jugando con distintos planos, con el espacio, el aire, el cielo o la luz. Algunos autores apoyan la idea de que en España hubo dos generaciones de escultores claramente diferenciados; la primera de los que nacieron en el primer tercio de siglo y su aportación es principalmente en la década de los años cincuenta y sesenta, con rasgos todavía de la tradición escultórica; y los que nacieron en el segundo tercio, por lo que su aportación será en la década de los años setenta y ochenta, cambiando radicalmente el concepto de escultura. En este sentido Preckler (2003) dirá:

“(...) la primera generación de escultores abstractos (...) obras en las que la materia y la forma siguen todavía la tradición escultórica de bulto o de grupo unitario, cambiando la naturaleza figurativa por la abstracta; y la escultura de la segunda generación (...) la materia se multiplica, introduciendo novedades y combinaciones de todo tipo de elementos (con abundancia de materiales orgánicos), y la forma se expande en el espacio, rompiendo la unidad formal anterior, haciéndose unas veces arquitectura, otras veces suspensiones aéreas, otras instalaciones de gran complejidad cuyas piezas se esparcen por el suelo, y algunas otras morfologías de naturaleza inconcreta, pseudo-orgánica, en una gran versatilidad y variedad imaginativa”. (p.627)

En una línea geométrica, objetiva, racional y constructivista se encuadra la obra de Jorge Oteiza. A este artista le mueve una necesidad de experimentación formal que le llevará a realizar obras de un carácter sobrio y místico al mismo tiempo, donde trabaja una geometría compleja de perfecto orden matemático del que se desprende el espíritu inmaterial e imperecedero del alma humana. El espacio se convertirá en la obsesión del artista, experimentando tanto con la masa como con los huecos vacíos, ya que

para él, el espacio puede ser un elemento expresivo en sí mismo (Pérez Carreño, 2004-2008).



Ilustración 91. Jorge Oteiza, Homenaje a las Meninas, 1958.

Eduardo Chillida es natural de San Sebastián pero realizará su obra principalmente en Madrid. Como Oteiza, se mueve en la tradición constructivista y también trabaja el aspecto formal desde el espacio interior, pero desde un enfoque de ingravidez imposible donde las esculturas de Chillida llegan a formar parte del entorno en el que habitan (Preckler, 2003). En 1951 realiza su primera obra en hierro, material que utilizará a partir de ese momento. Defendía la obra pública como forma de acceso a la obra para todo el pueblo, incluso algunas veces, sus trabajos forman parte intrínseca del espacio circundante, como en *Los peines del viento*, en la Plaza de Tennis de San Sebastián y la Plaza del Rey, en Madrid.



Ilustración 92. Eduardo Chillida,
Peine del viento XV, 1976,
Paseo Eduardo Chillida,



Ilustración 93. Eduardo Chillida,
Lugar de encuentros II, 1971,
Plaza del Rey, Madrid, España.

San Sebastián, España.

Martín Chirino, junto con Oteiza y Chillida, forman el trío más representativo de la abstracción escultórica. Su obra, a diferencia de sus otros dos compañeros no tiene tintes constructivistas, sino más bien es una obra elegante y llena de imaginación, en la que trabaja tanto las formas abiertas como cerradas, con materia sólida o ligera pero en la que la espiral es casi siempre la protagonista de su proyección artística. (Preckler, 2003). Su obra se desarrolla por series que va trabajando sin un orden cronológico, las va retomando. Entre las más conocidas destacan los Vientos, Raíces o Composiciones.



Ilustración 94. Martín Chirino,
Composición constructivista (5), 1957,
MNCARS Museo Nacional Centro de Arte
Reina Sofía, Madrid.



Ilustración 95. Martín Chirino,
El Viento, 1966.
Museo de Arte Abstracto Español.
Cuenca.

3. OBJETIVOS

3. Objetivos

En este estudio planteamos la categorización y clasificación de las imágenes o ilustraciones de los libros de texto de Expresión Plástica, en el periodo que transcurre desde el inicio de la reforma educativa con la implantación de la Ley General de Educación de 1970, hasta la llegada de la LOGSE, en 1990.

Por un lado, establecemos unos objetivos generales para nuestra investigación, basándonos en la importancia que tiene el estudio pormenorizado de las imágenes de los libros de texto. Estos objetivos son:

- Analizar las imágenes de los libros de texto de Expresión Plástica en la etapa superior de la enseñanza obligatoria durante el periodo estudiado.
- Identificar el grado de presencia e importancia que tiene la imagen en los libros de texto de Expresión Plástica durante el período analizado.

Por otro lado, a partir de estos objetivos generales que nos sirven de base y de marco de referencia, hemos planteado varios objetivos específicos que nos ayudarán a perfilar mejor nuestro objeto de estudio. De esta forma, los objetivos específicos son:

1. Realizar una tipología específica, exhaustiva y concreta de las imágenes de los libros de texto de Expresión Plástica en la etapa superior de la enseñanza obligatoria entre 1970 y 1990.

2. Evidenciar si existe alguna relación o influencia entre las corrientes culturales y artísticas de la segunda mitad del siglo XX y las imágenes de los libros de texto de Expresión Plástica del periodo estudiado.
3. Verificar si en los libros de texto de Expresión Plástica del periodo de nuestro estudio, se presta mayor protagonismo y por lo tanto se dedica mayor espacio a la imagen que al resto del libro.
4. Establecer si existe mayor presencia de imágenes relativas a las corrientes culturales y artísticas de la segunda mitad del S.XX que de la primera mitad en los libros de Expresión Plástica del periodo citado.
5. Comprobar si existe mayor presencia y en qué medida de imágenes de arte bidimensional que de arte tridimensional.
6. Verificar si los libros de texto de editoriales de corte confesional prestan mayor protagonismo a las imágenes religiosas que los libros de editoriales laicas.

4. HIPÓTESIS

4. Hipótesis

A partir de los objetivos expuestos nos preguntamos, qué importancia ha adquirido y qué influencias ha podido tener, a partir de la reforma educativa de 1970, el tratamiento y uso de imágenes en los libros de texto de Expresión Plástica.

Por lo tanto, las hipótesis que nos planteamos en este estudio son las siguientes:

1. Existen relaciones estilísticas entre las imágenes implementadas en los libros de texto de Expresión Plástica y las corrientes culturales y artísticas de la segunda mitad del siglo XX.
2. Se presta mayor protagonismo a la imagen que al texto en los libros de texto de Expresión Plástica y, por lo tanto, ocupa más espacio en el libro.
3. Las imágenes que hacen referencia a las manifestaciones artísticas de la segunda mitad del siglo XX., tienen mayor presencia que las de la primera mitad del siglo XX., en los libros de Expresión Plástica.
4. Existe mayor presencia de imágenes representativas de arte bidimensional que de imágenes de arte tridimensional.
5. Los libros de texto de editoriales de corte confesional presentan mayor número de imágenes religiosas que el resto de editoriales.

5. METODOLOGÍA

5.1. Metodología empleada.

Para la consecución de los objetivos planteados hemos diseñado una metodología descriptiva y transversal; ya que los datos representan un intervalo en el tiempo de veinte años; observacional, ya que nos limitamos a observar y medir; y retrospectiva, por ser el estudio posterior a los hechos estudiados. Para ello hemos considerado como única fuente de documentación el archivo del catálogo de la Biblioteca Nacional de España (BNE).

5.2. Muestra e instrumentos.

En primer lugar hemos realizado un trabajo de documentación sobre la idea y tema que queríamos estudiar buscando en multitud de fuentes la información necesaria, por medio de la lectura de numerosos artículos y estudios de investigación, mediante la observación de libros de texto de Expresión Plástica, etc. En segundo lugar, localizamos la población de libros de texto de Expresión Plástica editados en el periodo de tiempo establecido para nuestro estudio, encontrando un total de 173 libros. De éstos, realizamos un primer muestreo cuyo diseño respondía a las siguientes variables: margen de error igual al $\pm 2,5\%$; nivel de confianza igual a 2 unidades "Z" y desconociendo la varianza, es decir, $P=Q=0,5$. De dicho diseño obtuvimos una muestra de 156 libros, correspondiendo a los cursos de sexto, séptimo y octavo de EGB; la afijación de la muestra fue proporcional al número de libros editados en cada año del periodo citado, redondeando por exceso por encima del 0,5 y por defecto por debajo del 0,5.

Durante un mes consecutivo analizamos los libros que previamente habíamos reservado, siendo unos ocho ejemplares al día. Hemos de

puntualizar que algunos libros no tuvieron que ser analizados, ya que en algún caso eran los mismos hasta durante cuatros años consecutivos, ante esta situación, lo que hicimos fue replicar los datos de dichos libros.

Para el mencionado análisis creamos un programa específico con el propósito de facilitar la ardua tarea de categorizar las observaciones. Dicho programa fue realizado con la aplicación Visual dBASE Plus V.2., con el cual desarrollamos un formulario de base de datos, utilizando campos tipo “combobox”, los cuales contenían todas las opciones o categorías previstas para cada variable, éstas se desplegaban al hacer un clic sobre la misma y se seleccionaba al cliquear sobre ella.

El hecho de no tener que escribir nada facilitó enormemente la tarea de registrar cada imagen encontrada; en la ilustración siguiente mostramos cómo se despliegan las opciones correspondientes a la variable “Aspectos formales”.

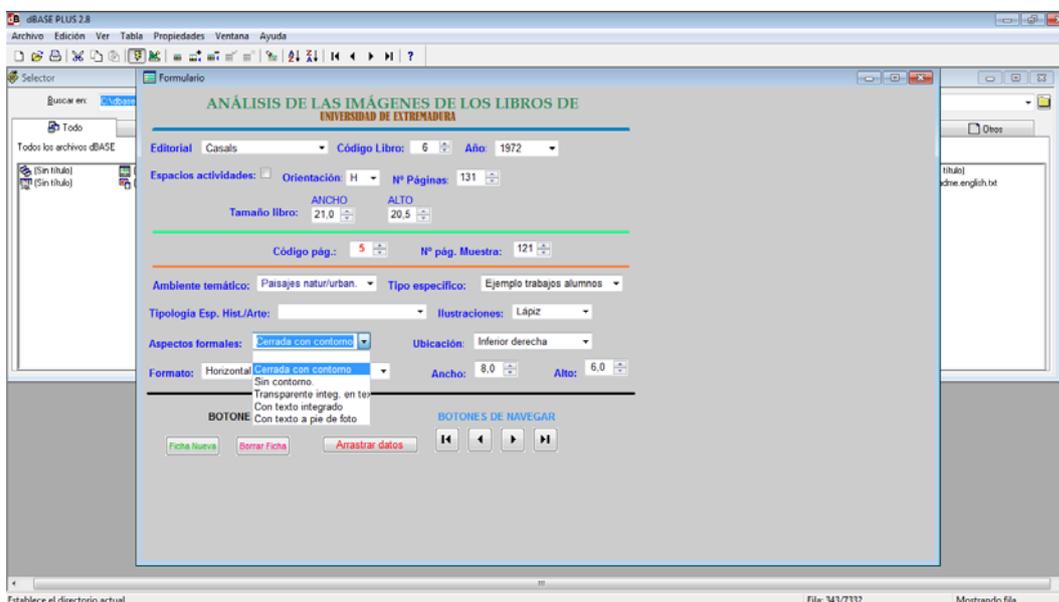


Ilustración 96. Captura de pantalla del formulario del análisis de las imágenes de los libros de texto.

La dinámica comenzaba con la identificación del libro, anotando el año, curso, editorial, tamaño de la hoja (ancho y alto), orientación, etc., y a continuación el número de hojas del mismo. Con estos datos, la aplicación nos determinaba el tamaño de un segundo muestreo, el correspondiente al número de hojas que deberían ser observadas. El diseño de este segundo muestreo se realizó con los mismos parámetros que el anterior, es decir, margen de error igual al $\pm 2,5\%$; nivel de confianza igual a dos unidades "Z" (95,4%) y desconociendo la varianza ($P=Q=0,5$).

Determinado el tamaño de la muestra del libro en cuestión, la aplicación nos iba seleccionando de forma consecutiva el número de la hoja a visionar, mediante un azar simple, así como datos generales relativos a la misma, constituyendo un registro por cada imagen encontrada.

Al término del anterior proceso, nos encontramos con una tabla que contenía 19.672 registros. De dicho proceso tenemos que especificar que, como no podría ser de otra forma, no todas las imágenes analizadas contienen las mismas opciones en todos los campos o variables reflejados en el formulario creado para el análisis, por lo que los registros totales de cada variable son diferentes.

Existen imágenes que no tienen un ambiente temático reflejado en nuestro formulario, como puede ocurrir con la opción que representa símbolos, signos y señales (S/S/S). Un ejemplo de ello sería la representación de una nota musical, que dentro de la variable "Ambiente temático", no tendría opción reflejada en el formulario. Se da también el caso de imágenes que no tienen registro en la variable "Tipo H^a Arte", porque sea una fotografía de un caballo, una persona, etc. También puede ocurrir que la opción o categoría *Esquemas explicativos* (Esq. Exp.) dentro de la variable "Tipo específico" no refleje ningún ambiente temático. Todos estos casos son contabilizados por el programa como casos nulos o vacíos, por lo que no se suman al total de los registros.

La mencionada tabla de 19.672 registros fué la que utilizamos para analizar el comportamiento de las variables de nuestro estudio y fueron las que nos sirvieron para admitir o desechar las hipótesis propuestas. En dicho proceso volvimos a recurrir a dBASE Plus y a Microsoft Office Excel 2007 los cuales nos permitieron obtener las correspondientes tablas y gráficos que hemos utilizado.

Hemos de destacar como limitación del estudio que de los 156 ejemplares que constituían nuestra muestra, encontramos que tres de ellos, a pesar de haber sido registrados por la BNE con firmas diferentes, constituían ejemplares idénticos a otros registros, procediendo en este caso a eliminarlos, por lo que nuestra muestra quedó reducida a 153 ejemplares, no viéndose, por este hecho, modificada la previsión inicial de margen de error y nivel de confianza.

5.3. Variables y categorías

Después de hacer una intensa búsqueda sobre categorías que pudieran existir sobre imágenes encontramos infinidad de ellas, dependiendo de qué enfatiza o qué interesa al investigador, es decir, según su función, sus características formales, según la ideología que transmite, el soporte, etc. Esto también va a depender mucho del tipo de libro que sea, ya que no sería igualmente ilustrado un libro editado exclusivamente para la escuela y de un tipo de materia determinada (lengua, arte, matemáticas), que un libro científico o literario. Además, pudimos apreciar que no existe ninguna catalogación específica de imágenes implementadas en libros de Expresión Plástica por lo que nos pareció muy pertinente realizar una, lo más minuciosa posible y en la medida en que nos ayude en nuestra investigación.

Por lo tanto, parece oportuno realizar la investigación en base a variables del libro (Editorial; Año; Curso; Orientación y Actividades) y variables de imágenes (Ambiente temático; Tipo específico; Tipo Historia del Arte; Ilustraciones; Aspectos formales; Ubicación; Formato y Color), en relación a los objetivos planteados.

De esta forma, la variable “Orientación” se refiere al sentido del propio libro, es decir, si es horizontal o vertical; la variable “Actividades” hace alusión al espacio reservado para actividades a realizar por los alumnos; el “Ambiente temático” se refiere al tema que aborda la imagen; la “Tipología específica” responde a la categorización específica que hemos desarrollado de las imágenes de los libros de Expresión Plástica; “Tipo Historia del Arte” es la variable que nos proporciona la información del periodo histórico de la imagen y si representa una obra bidimensional o tridimensional; la variable “Ilustraciones” hace referencia al material o la técnica con el que se ha realizado la ilustración; los “Aspectos formales” son aquellos que hacen alusión a las características formales de la imagen, a la forma que adoptan; la “Ubicación” hace referencia al lugar que ocupa la imagen en el espacio general de la hoja; el “Formato” nos indica la forma del contorno de la imagen y por último, la variable “Color”, nos indica si ésta es en B/N o a color.

A continuación mostramos las opciones cerradas en los campos (combobox) del formulario que utilizamos para el registro de la información.

Variables de los libros:

- **1. Editorial:** Anaya; Bruño; Casals; Edelvives; Francisco Pérez Lozao (F.P.Lozaao); Imp. Anro, S.A. (I.A,S.A.); Literato Barrero (L.Barrero); Luis Vives (L.Vives); Magisterio Español (M.Español); Miñón; Santillana; S.M.; Teide; Vicens-Vives (V.Vives); Vicente Laciana (V.Laciana);
- **2. Año:** Desde 1970 hasta 1989, ambos incluidos.
- **3. Curso:** Sexto (6º), séptimo (7º) y octavo (8º) de EGB.
- **4. Orientación libro:** Horizontal (H)/ Vertical (V).
- **5. Espacio para actividades:** sí contiene/no contiene.

En el siguiente cuadro-resumen podemos apreciar más claramente la distribución del número de libros analizados en función de la editorial, el año y el curso.

Cuadro 0.2. Distribución de libros en función de la editorial, el año y el curso.		
EDITORIALES	Anaya:	31
	Bruño:	15
	Casals:	2
	Edelvives:	3
	Fco. Pérez Lozao:	5
	Imp.Anro, S.A.:	2
	Lit. Barrero:	3
	Luis Vives:	14
	Magisterio Español:	13
	Miñón:	18
	Santillana:	4
	S.M.:	26
	Teide:	1
	Vicente Laciana:	9
	Vicens-Vives:	7
AÑOS	1970:	1
	1971:	1
	1972:	6
	1973:	11
	1974:	12
	1975:	6
	1976:	8
	1977:	15
	1978:	13
	1979:	11
	1980:	10
	1981:	8
	1982:	9
	1983:	7
	1984:	8
	1985:	11
	1986:	5
	1987:	9
1988:	0	
1989:	2	
CURSOS	6º:	53
	7º:	50
	8º:	50

Fuente: elaboración propia

Variables y categorías u opciones de las imágenes:

Se ha seguido una línea de trabajo y se han marcado unos objetivos, que nos exigen realizar un análisis de las imágenes de los libros de texto de Expresión Plástica, observando su presencia desde múltiples puntos de vista. La categorización de las variables y de las opciones de cada una de ellas que en este estudio se presentan, han sido realizadas, pero principalmente adaptadas, a los objetivos e hipótesis planteados en nuestro trabajo, por lo que es necesario explicar más detalladamente algunas de ellas.

Desde un punto de vista temático, hemos tenido en cuenta únicamente a lo que hace alusión la imagen, por ese motivo, en vez de referirnos al “tema”, utilizamos la expresión ambiente temático, porque en definitiva lo que nos transmite cuando la observamos desde ese punto de vista es un ambiente.

Después de consultar y observar detenidamente una cantidad considerable de libros de texto, pudimos concretar doce categorías para la variable “Ambiente temático”.

- 6. Ambiente temático:

1. Animales (Todas aquellas imágenes que representan este tipo de seres, que excluye a los vegetales y los humanos).
2. Artesanía (Artes menores, artes aplicadas -cerámica, encuadernación, forja, repujado, tapices, etc.-).
3. Cuerpo (Todas aquellas imágenes que abarcan tanto la figura humana completa como partes de ella).
4. Diseño (Todas aquellas relativas al dibujo técnico, diseño industrial, círculo cromático, decoraciones de fachadas -siempre que sea pura composición- etc.).
5. Escenas (Imágenes que representan un suceso o manifestación de la vida real o imaginaria).

6. MCM (Aquellas imágenes que representan cualquier tipo de medio de comunicación de masas, mass media).
7. Naturaleza muerta (N. Muerta) (Imágenes que representan cualquier tipo de alimento, flores o útiles diversos, colocados en una disposición concreta y estática).
8. Objetos (Elementos matéricos inertes).
9. Paisajes (Pintura o dibujo que representa cierta extensión de terreno, ya sea natural o urbano).
10. Personajes (Tanto retratos de personajes históricos como representación de profesiones, como los payasos de Picasso).
11. Plantas (Imágenes que representan cualquier ser orgánico vegetal).
12. Religiosas (Aquellas que representan cualquier escena de la religión católica).

Por otro lado, se ha realizado una tipología específica que atiende a los tipos de imágenes que se pueden encontrar en los libros de texto y hemos añadido algunas más que se suelen implementar especialmente en los libros de Expresión Plástica, como son el “Dibujo de línea artístico”, los “Trabajos de alumnos”, “imágenes abstractas” y “Siluetas”. Se han clasificado once tipos diferentes.

- **7. Tipo específico:**

1. Abstracto (Todas aquellas imágenes representativas del arte que atiende únicamente a elementos de forma, color, estructura, proporción, etc., y que suelen pertenecer a las tendencias artísticas de la segunda mitad del siglo XX).
2. Dibujo de línea artístico (Dib. Lín. Art.) (Dibujo de gesto libre con intención de estética artística).

3. Dibujo esquemático (Dib. Esq) (Aquel que reduce la información visual al mínimo utilizando sólo líneas básicas).
4. Dibujo lineal técnico (Dib. Lin. Téc.) (El representativo de dibujos geométricos y a escala con fines técnicos o para aplicaciones técnicas).
5. Dibujo realista figurativo (Dib. Real. Fig) (Cualquier imagen realista que no sea fotografía, es decir, dibujo, pintura o escultura; una fotografía de una obra de arte escultórica o pictórica realista se considerará dentro de la categoría realista figurativo).
6. Ejemplos trabajos alumnos (E. Trab. Alum.) (En este caso nos referimos a aquellas imágenes realizadas por los alumnos que contengan exclusivamente características concretas del arte de la segunda mitad del S.XX.).
7. Esquemas explicativos (Esq. Exp.) (Viñetas paso a paso de acciones).
8. Fotografía (Imágenes de animales, objetos, personas, etc., conseguidas a través de ésta técnica).
9. Mapas/diagramas/croquis (M/D/C) (Imágenes que representan mapas conceptuales).
10. Siluetas (Dibujo del contorno o masa de un objeto).
11. Símbolos/signos/señales (S/S/S) (Entidades semióticas o sistemas de notación que transmiten el significado de conceptos, palabras o sonidos, normalmente mediante representación gráfica).

- **8. Tipo Historia del Arte:** es necesario puntualizar que como bidimensional se entiende cualquier imagen que represente obras arte de dos dimensiones (Fotografías, dibujos, pinturas, etc.). Por tridimensional entendemos tanto la arquitectura como la escultura en sus cuatro opciones (Bulto redondo, bajo relieve, medio y alto) y

estarían formadas por todas aquellas imágenes que representan obras de arte de tres dimensiones (Alto, ancho y grueso) y que se pueden observar desde cualquier punto de vista.

1. Bidimensional anterior al S.XX (B. A. S.XX.)
2. Tridimensional anterior al S.XX (T. A. S.XX.)
3. Bidimensional 1ª mitad S.XX (B. 1ª. M.)
4. Tridimensional 1ª mitad S.XX (T. 1ª. M.)
5. Bidimensional 2ª mitad S.XX B. 2ª. M.)
6. Tridimensional 2ª mitad S.XX (T. 2ª. M.)

La variable “Ilustraciones” hace referencia al material o la técnica con la que está realizada la ilustración, pero a veces se hace muy difícil distinguir entre una ilustración realizada con témpera o acrílico; si no lo especifica el texto, en estos casos hemos optado por la categoría que nos pareciese más acertada según el contexto del ejercicio o el resto de imágenes que la acompañan. Se han clasificado diecisiete categorías.

- **9. Ilustraciones:**

1. Acrílico (Pintura de pigmentos con aglutinante de acetato de vinilo).
2. Acuarela (Pintura o técnica que se obtiene con la mezcla de pigmentos aglutinados con colas reversibles).
3. Ceras (Material o técnica que se obtiene de la mezcla de cera virgen, parafina y pigmentos).
4. Collage (Técnica pictórica que nace en las primeras vanguardias del S.XX y que consiste en pegar sobre un fondo recortes d papel, objetos, fotografías, etc.).

5. Fresco (Técnica pictórica cuya base son pigmentos mezclados con agua y que se aplica directamente sobre una capa de mortero de cal húmedo).
6. Grabados (Técnica que consiste en dibujar sobre una matriz mediante incisión y con la que se consiguen reproducciones múltiples de una imagen).
7. Lápiz (Barra de grafito cubierta generalmente con madera y del que encontramos distintas variedades como lápiz conté, sanguina, grafito, acuarelable, etc.).
8. Mosaicos (Técnica u obra que se obtiene por la composición de trozos de piedras o vidrios incrustados sobre una superficie).
9. Óleo (Técnica o pintura que se obtiene de la mezcla de pigmento en polvo mezclado con aceite de linaza y secativo de cobalto).
10. Rotulador (Instrumento semejante a un bolígrafo cuya tinta puede estar formada a base a agua o alcohol, que contiene en su interior una cánula de fieltro o fibra sintética de diferentes durezas).
11. Tapiz (Paño normalmente grande tejido con lana o seda y que sirve de adorno).
12. Técnica mixta (Técnica formada por dos o más técnicas).
13. Témpera (Pintura al agua que puede contener diferentes aglutinantes y materiales de carga).
14. Temple (Técnica o pintura cuyos colores se obtienen de la mezcla de pigmentos, ciertos tipos de aglutinantes como el huevo, la caseína, grasas animales o gomas y agua).
15. Tinta (Todas las imágenes realizadas con esta técnica como tinta china, tintas planas de ordenador, plumilla, etc.).
16. Tiza (Material que se obtiene de la mezcla de yeso y carbonato de calcio).
17. Vidrieras (Imagen formada por vidrios de colores utilizada normalmente para cubrir ventanales de iglesias, catedrales, palacios, casas, etc.).

- **10. Aspectos formales:**

1. Cerrada con contorno (C. C. C.) (Imagen cerrada con línea de contorno que puede tener texto integrado o no).
2. Con texto integrado (C. T. I.) (Se entiende que es una imagen cerrada con contorno ya que las que no tienen contorno no pueden tener el texto integrado).
3. Sin contorno (S. C.) (Imagen que no contiene línea alrededor o contorno).
4. Transparente integrada en el texto (T. I. T.) (De este tipo no existen apenas casos, pero son imágenes sin contorno y en este caso la importancia mayor se le da al texto; la imagen queda a modo de marca de agua, con un papel secundario).

- **11. Ubicación:**

1. Completa (Imagen que ocupa la hoja en su totalidad)
2. Superior centrada (S. Centrada.) (Imagen situada en la parte central superior de la hoja del libro).
3. Superior derecha (S. Derecha.) (La situada en la parte derecha superior de la hoja).
4. Superior izquierda (S. Izda.) (La situada en la parte izquierda superior de la hoja).
5. Centro (La situada justo en el centro de la hoja).
6. Centro derecha (C. Derecha.) (La situada en la parte derecha central de la hoja).
7. Centro izquierda (C. Izda.) (La situada en la parte izquierda central de la hoja).
8. Inferior centrada (I. Centrada.) (La situada en la parte central inferior de la hoja).

9. Inferior derecha (I. Derecha.) (La situada en la parte derecha inferior de la hoja).
10. Inferior izquierda (I. Izda.) (La situada en la parte izquierda inferior de la hoja).

- **12. Formato:**

1. Cuadrada (Imagen plana cerrada por cuatro líneas rectas iguales).
2. Rectangular horizontal (Rect. H.) (Imagen plana cerrada por cuatro líneas rectas de lados contiguos desiguales en que los más largos se encuentran en las partes superior e inferior).
3. Redonda (Imagen plana y cerrada por contorno de forma circular).
4. Rectangular vertical (Rect. V.) (Imagen plana cerrada por cuatro líneas rectas de lados contiguos desiguales en los que los más largos se encuentran en las partes de los laterales derecho e izquierdo).

- **13. Color:**

1. B/N (Imágenes que no contienen color).
2. Color (Imágenes que contienen color).

- **14. Otras (necesarias para la obtención de diversas variables calculadas):**

1. N^o de libros (n^o libros).
2. N^o hojas libro.
3. N^o hojas muestra.
4. Tamaño libro (Tamaño de la hoja por el número de hojas) en cm².
5. Tamaño imagen (Ancho x alto de la imagen) cm².
6. Tamaño hoja (Ancho por alto de la hoja) en cm².
7. Superficie muestra imagen (Sup. Muestra. Imag (Σ)), (La suma de todos los tamaños de todas las imágenes). en cm².
8. Superficie muestra libro (Sup. Muestra. Lib (Σ)), (Ancho por alto por número de hojas de la muestra) en cm².
9. Media superficie imagen (Media. Sup. Imag (X)), (Suma total de superficie de todas las imágenes dividido por el número de imágenes) en %.

6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

6.1. Análisis descriptivo de datos y resultados

En el presente capítulo se examinan los datos recogidos durante el proceso de análisis de la muestra. Tras haber sido codificados dichos datos con la aplicación Visual dBASE Plus V.2., se procedió a su análisis con el fin de contrastarlos con las hipótesis planteadas, comenzando con un análisis descriptivo de los datos mediante tablas de frecuencia y sus gráficos correspondientes, realizados con el programa Microsoft Office Excel 2007, para finalmente extraer las conclusiones.

Orientación de los libros en función de la editorial

Con respecto a la variable “Editorial”, observamos en la columna de los totales de la tabla T1, que algo más del 25% de las editoriales opta por la orientación horizontal, mientras que el 73%, es decir, casi las tres cuartas partes del total de dichas editoriales, utilizan la orientación vertical en sus ediciones de libros de texto. El gráfico GR1, muestra claramente como la gran mayoría de las editoriales editan sus libros con una orientación vertical.

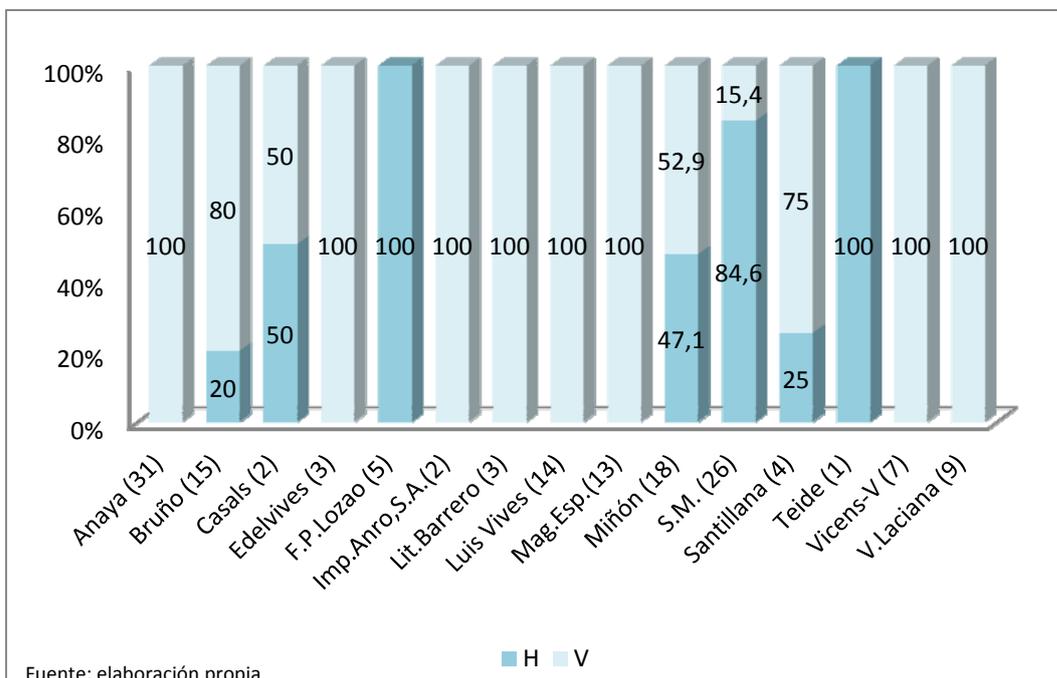
Tabla T1. *Frecuencia y porcentaje de la orientación de los libros en función de la editorial*

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
Orientación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
H	0	0	3	20	1	50	0	0	5	100	0	0	0	0	0	0
V	31	100	12	80	1	50	3	100	0	0	2	100	3	100	14	100
Total	31	100	15	100	2	100	3	100	5	100	2	100	3	100	14	100

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
Orientación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
H	0	0	8	44,4	22	84,6	1	25	1	100	0	0	0	0	41	26,8
V	13	100	10	55,6	4	15,4	3	75	0	0	7	100	9	100	112	73,2
Total	13	100	18	100	26	100	4	100	1	100	7	100	9	100	153	100

Fuente: elaboración propia

Podemos observar en el gráfico GR1, cómo de las quince editoriales objeto de estudio, ocho de ellas utilizan en todos los casos ediciones verticales y tan sólo dos, Francisco Pérez Lozao y Teide mantienen la línea horizontal, mientras que el resto, siendo éstas cinco, intercalan la verticalidad y la horizontalidad de forma variada, siendo Bruño y Santillana las editoriales que muestran una más baja edición horizontal con respecto al total de sus publicaciones.



GR1. Orientación de los libros en función de la editorial

Con respecto a la variable “Año” (ver tabla T.1.1., en anexo 1), observamos que en la mayoría de los casos predomina la orientación vertical, a excepción de los años 1970 y 1975, que reflejan un 100% de ediciones con orientación horizontal; así mismo los años 1971, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1986 y 1987 reflejan un 100% de ediciones con orientación vertical. No obstante, los datos referentes a los años 1970 y 1971, no los tomaremos muy en cuenta ya que en el censo recogido de la fuente seleccionada, en este

caso la Biblioteca Nacional de España, tan sólo se encontró un ejemplar de 1970 y otro de 1971.

En relación a la variable "Curso" (ver tabla T.1.2., en anexo 1), vemos cómo en 6º curso predomina la orientación horizontal, siendo la distribución de 60% para la orientación horizontal frente a un 40% vertical. Sin embargo, en 7º y 8º curso hay un gran aumento de ediciones en vertical, siendo en 7º un 72% para orientaciones verticales y de un 28% para horizontales; en 8º curso un 78% para ediciones con orientación vertical y un 22% para horizontal.

Ambiente temático de los libros en función de la editorial

Observando la columna de los totales en la tabla T2 podemos apreciar que, de las doce opciones categorizadas dentro de la variable “Ambiente Temático”, encontramos una de ellas, “Diseño”, como la más representativa de todas, con más del 25% de presencia, es decir, una cuarta parte del total. A continuación le sigue la categoría “Objetos”, que representa el 19,7% y en tercer y cuarto lugar las denominadas “Paisajes naturales/urbanos”, siendo su valor porcentual de un 13,6% y “Animales”, con el 9,3%. Del mismo modo, se aprecia que la menos recurrente en este caso es la que corresponde a la categoría “MCM. Mass Media”, con tan sólo un 1,1% del total.

Tabla T2. Frecuencia y porcentaje de los temas que hay en las imágenes de los libros

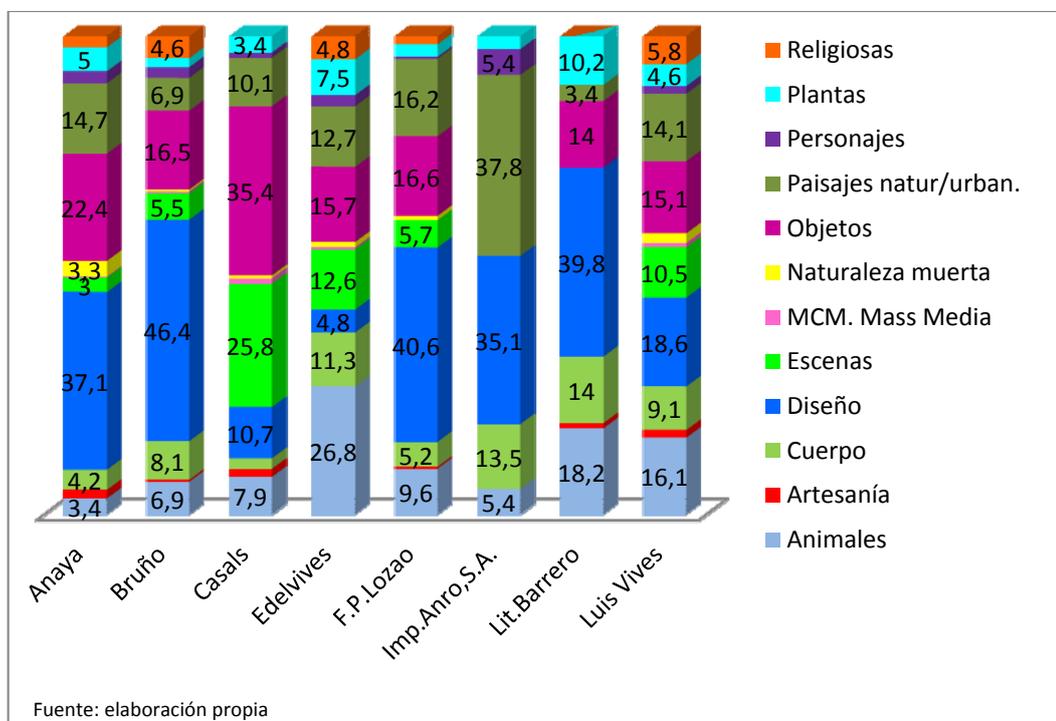
Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
Amb.Tem	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Animales	97	3,4	77	6,9	14	7,9	388	26,8	22	9,6	4	5,4	16	18,2	307	16,1
Artesanía	52	1,8	5	0,4	3	1,7	0	0	1	0,4	0	0	1	1,1	30	1,6
Cuerpo	117	4,2	90	8,1	4	2,2	164	11,3	12	5,2	10	13,5	12	14	173	9,1
Diseño	1045	37,1	519	46,4	19	10,7	70	4,8	93	40,6	26	35,1	35	39,8	355	18,6
Escenas	85	3	61	5,5	46	25,8	182	12,6	13	5,7	0	0	0	0	201	10,5
MCM	6	0,2	4	0,4	2	1,1	6	0,4	0	0	0	0	0	0	18	0,9
N.Muerta	93	3,3	4	0,4	1	0,6	16	1,1	2	0,9	0	0	0	0	38	2
Objetos	632	22,4	184	16,5	63	35,4	228	15,7	38	16,6	0	0	12	14	289	15,1
Paisajes	413	14,7	77	6,9	18	10,1	184	12,7	37	16,2	28	37,8	3	3,4	270	14,1
Personajes	69	2,5	25	2,2	2	1,1	33	2,3	1	0,4	4	5,4	0	0	31	1,6
Plantas	142	5	21	1,9	6	3,4	108	7,5	6	2,6	2	2,7	9	10,2	88	4,6
Religiosas	65	2,3	51	4,6	0	0	69	4,8	4	1,7	0	0	0	0	110	5,8
Total	2816	100	1118	100	178	100	1448	100	229	100	74	100	88	100	1910	100

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
Amb.Tem	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Animales	77	4,4	74	5,2	288	9,5	24	4,9	0	0	36	5,4	14	22,2	1438	9,3
Artesanía	30	1,7	45	3,1	111	3,7	7	1,4	0	0	48	7,1	3	4,8	336	2,2
Cuerpo	126	7,1	104	7,3	117	3,9	31	6,3	13	17,1	31	4,6	8	12,7	1012	6,6
Diseño	283	16	226	15,8	988	32,5	90	18,3	21	27,6	165	24,6	22	34,9	3957	25,7
Escenas	172	9,7	134	9,4	185	6,1	12	2,4	11	14,5	102	15,2	0	0	1204	7,8
MCM	30	1,7	60	4,2	33	1,1	2	0,4	0	0	7	1	0	0	168	1,1
N.Muerta	69	3,9	50	3,5	87	2,9	5	1	0	0	9	1,3	1	1,6	375	2,4
Objetos	498	28,2	242	16,9	420	13,8	260	53	14	18,4	151	22,5	3	4,8	3034	19,7
Paisajes	363	20,5	201	14,1	420	13,8	17	3,5	12	15,8	48	7,1	6	9,5	2097	13,6
Personajes	19	1,1	60	4,2	116	3,8	5	1	1	1	19	2,8	0	0	384	2,5
Plantas	37	2,1	121	8,5	99	3,3	37	7,5	2	2,6	20	3	6	9,5	704	4,6
Religiosas	65	3,7	113	7,9	174	5,7	1	0,2	2	2,6	36	5,4	0	0	690	4,5
Total	1769	100	1430	100	3038	100	491	100	76	100	672	100	63	100	15400	100

Fuente: elaboración propia

Los porcentajes que aparecen al lado derecho del número de imágenes de cada categoría están calculados en base al total de las imágenes de esa categoría que contiene cada editorial.

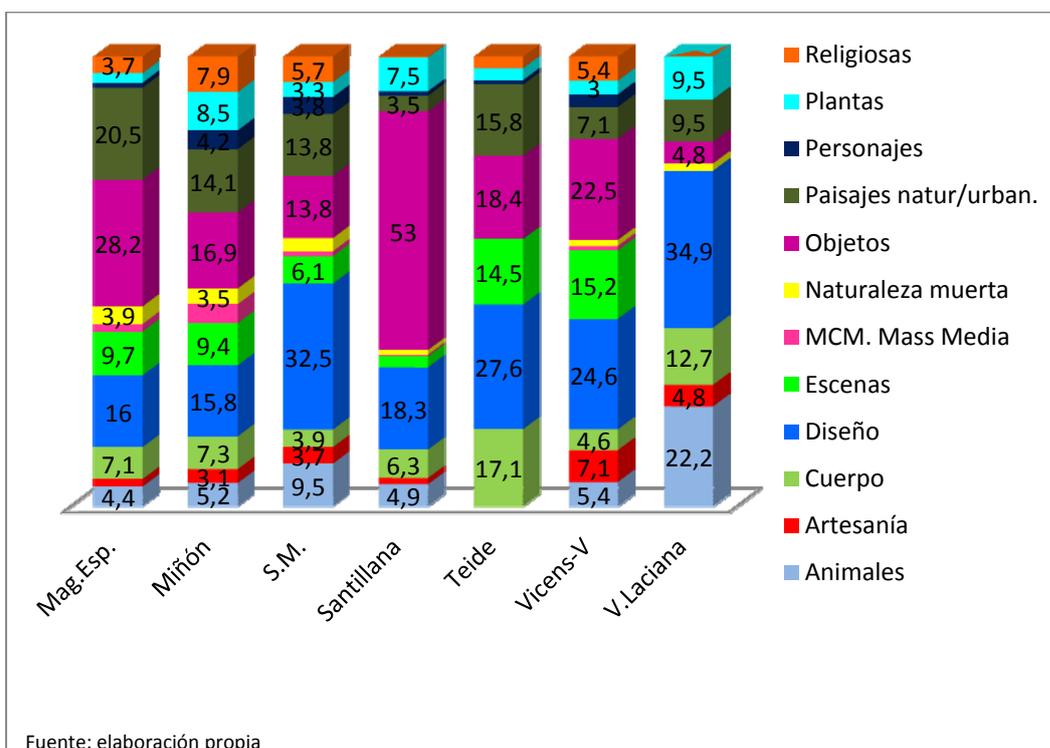
Observando el gráfico GR2.1., se aprecia claramente que la editorial Bruño implementa una gran cantidad de imágenes de diseño en sus libros, siendo casi la mitad de las mismas de esta categoría.



GR2.1. Ambiente temático de las imágenes en función de la editorial

Con respecto al gráfico GR2.2., cabe destacar la opción o categoría “Objetos”, ya que encontramos diferencias porcentuales importantes en la editorial Santillana con respecto al resto de editoriales, implementando ésta, más de la mitad de las imágenes de los libros con ilustraciones o imágenes de objetos, con un porcentaje del 53%, porcentaje bastante superior a la media.

Por el contrario, la editorial Vicente Laciana resulta ser la que refleja un menor porcentaje con respecto a dicha categoría, siendo un 4,8%. El resto de valores no se consideran especialmente importantes.



GR2.2. Ambiente temático de las imágenes en función de la editorial (continuación)

Siguiendo en la variable “Editorial”, queremos resaltar de manera especial la categoría “Religiosas”, ya que una de las hipótesis que se plantean en este estudio, es si las editoriales de corte confesional, como son: Bruño, Edelvives, Luis Vives, Magisterio Español, Miñón, S.M., y Vicens-Vives, implementan mayor número de imágenes religiosas en el libro, tanto imágenes representativas del arte bidimensional como tridimensional, que el resto.

A continuación mostramos la tabla T2.1., que ha sido realizada extrayendo únicamente los valores de la categoría “Religiosas”, en base al total de las imágenes registradas de dicha categoría (690). En gris se han

resaltado las editoriales de corte confesional y sus valores porcentuales, para distinguirlas del resto.

En dicha tabla se puede apreciar cómo la editorial que más imágenes de corte religioso introduce en sus publicaciones es S.M., con más del 25% del total de las imágenes religiosas, es decir, que un cuarto del total de imágenes religiosas de la muestra las presenta dicha editorial; con valores similares entre ellas, encontramos la editorial Miñón con un 16,4% y la editorial Luis Vives con casi un 16% del total. Edelvives muestra una representación del 10%; Magisterio Español del 9,4%, exactamente igual que la editorial Anaya (laica), también con un 9,4%.

Del mismo modo, podemos observar como dato curioso, cómo algunas editoriales reflejan una inexistencia de representación de dichas imágenes, como son: Casals, Imp.Anro, S.A., Lit.Barrero, y Vicente Laciana.

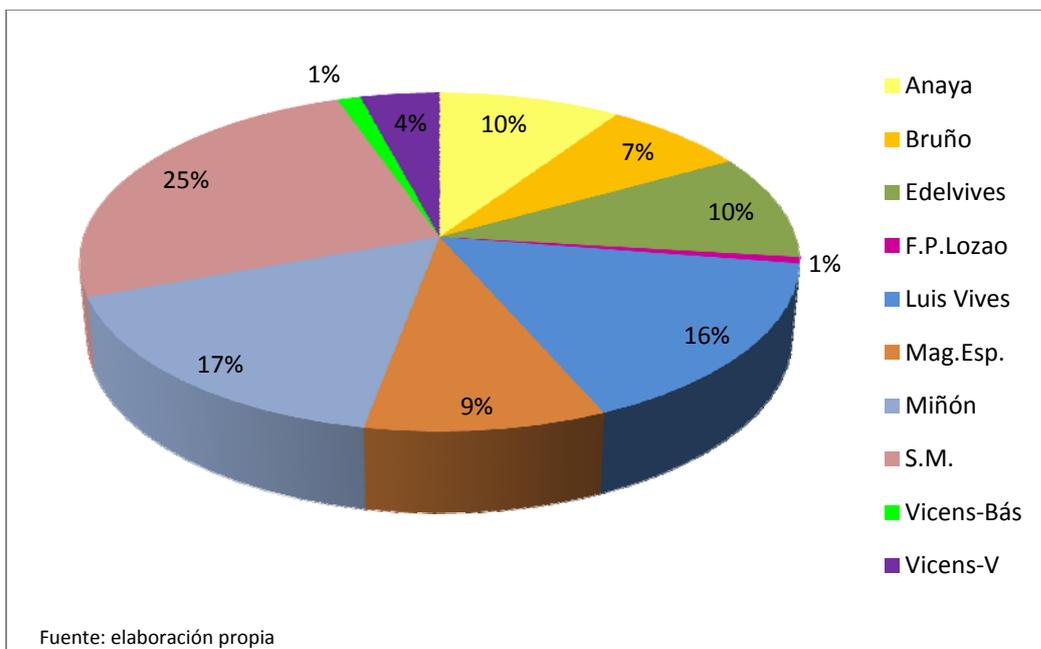
Tabla T2.1. *Frecuencia y porcentaje de imágenes religiosas de los libros por editoriales*

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Lozaol		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Religiosas	65	9,4	51	7,4	0	0	69	10	4	0,6	0	0	0	0	110	15,9

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Religiosas	65	9,4	113	16,4	174	25,2	1	0,1	2	0,3	36	5,3	0	0	690	100

Fuente: elaboración propia

Al observar el gráfico GR2.3, podemos apreciar que si sumamos los porcentajes que corresponden a las editoriales de corte confesional resulta un 89,6% del total, por lo tanto tan sólo un 10,4% pertenece a editoriales que no son de corte confesional. En este caso abarcaría todo el gráfico excepto la porción de color crema, que pertenece a la editorial Anaya (laica).



GR.2.3. Ilustraciones religiosas en función de la editorial

En relación a la variable “Año”, en términos generales, no se aprecian valores dignos de mención o los que existen no nos proporcionan información valiosa para nuestro estudio. (Ver tabla T2.2 en Anexo 2).

En relación a la variable “Curso” (ver tabla T2.3 anexo 2), podemos apreciar cómo en 6º, la opción o categoría con mayor presencia es la denominada “Objetos”, con un porcentaje del 20,7%. Del mismo modo observamos que la categoría “Animales” tiene un gran protagonismo también, con un 14,8% de presencia en los libros de 6º curso. Sin embargo, la categoría “Diseño”, aunque está dentro de las tres opciones con mayor presencia, se aprecia que en los libros de texto de plástica de 6º curso se

encuentra en tercer lugar después de las anteriormente citadas, con un 13,6% del total de las categorías en dicho curso.

En 7º curso observamos que, casi un tercio de imágenes corresponden a la opción o categoría denominada “Diseño”, con un 29,5% de presencia con respecto al resto de categorías en dicho curso. “Paisajes naturales/urbanos” aparece en segundo lugar con un 16,1% y “Objetos” con un 15,6% con respecto al resto de categorías.

Y por último, con respecto a 8º curso, la categoría “Diseño” es la que aparece como más representativa también, con casi el 33% con respecto al resto de categorías, es decir, un tercio del total. De igual modo que en el curso inmediatamente anterior, “Paisajes naturales/urbanos” ocupa el segundo lugar con el 9,8% y en tercer lugar encontramos la categoría “Escenas”, con un 6,3% del total con respecto al resto de categorías de este curso.

A la vista de los datos mostrados en la tabla T2.3 del anexo 2, podemos observar cómo existen algunas categorías que van aumentando su presencia en los libros de texto de plástica a medida que se va aumentando de curso, del mismo modo que hay algunas de ellas, que por el contrario, van disminuyendo dicha presencia a medida que se va aumentando de curso. De esta manera, de las opciones o categorías que van aumentando su presencia en estos libros, encontramos la más representativa como la denominada “Diseño”, que pasa del 13,6% en 6º curso, al 29,5% en 7º, para terminar con casi el 33% en 8º. “Personajes” aumenta del 1,8% en 6º curso a 2,7% en 7º y en 8º llega al 3%. La categoría “Religiosas” también atiende a esta línea ascendente, aumentando alrededor del un 2% en cada curso, teniendo en 6º curso una presencia del 2,9%, en 7º del 4,5% aumentando en 8º hasta un 6%. Las categorías que reflejan un descenso a medida que aumentan los cursos son “Animales”, “Cuerpo”, “Escenas”, “Naturaleza muerta” y “Plantas”. El resto de categorías no muestran valores de interés o se mantienen o suben o bajan sus porcentajes de una forma poco importante.

Espacio para actividades de los libros en función de la editorial

Con respecto a la variable “Editorial”, en la columna de los totales de la tabla T3 podemos ver claramente cómo el 39% de los libros sí contienen espacio reservado a actividades a realizar por el alumnado, frente al 61% de los libros que no contienen espacio reservado a este fin.

Tabla T3. *Frecuencia y porcentaje de libros con/sin actividades por editoriales*

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Lozaol		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
Actividades	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SIN	31	100	15	100	2	100	1	11,1	2	40	2	100	2	67	2	14
CON	0	0	0	0	0	0	8	88,9	3	60	0	0	1	33	1	86
Total	31	100	15	100	2	100	9	100	5	100	2	100	3	100	14	100

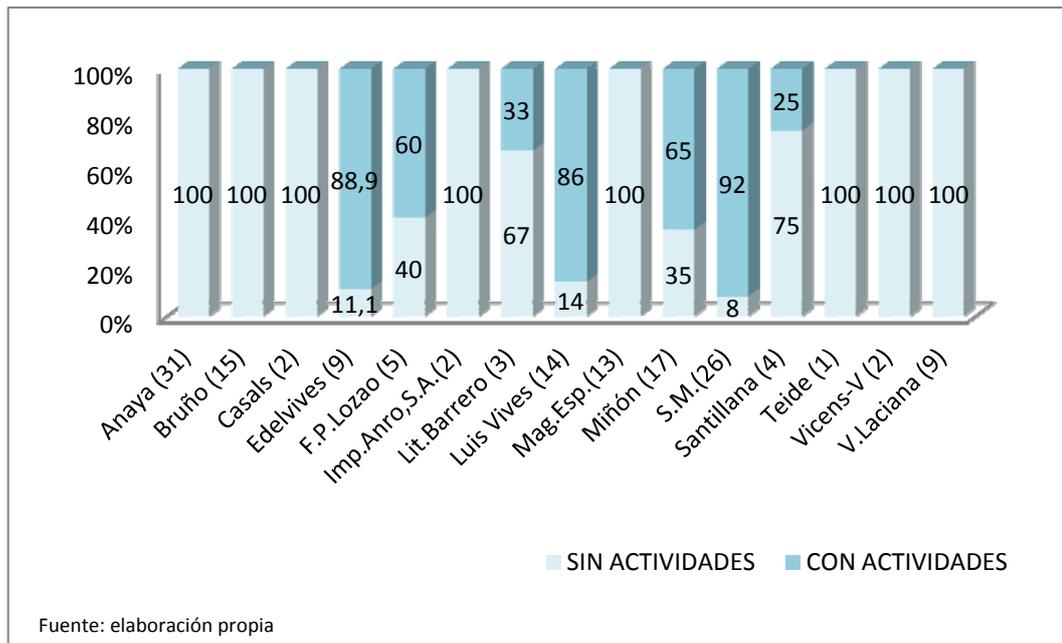
Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
Actividades	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SIN	13	100	6	35	2	8	3	75	1	100	2	100	9	100	93	61
CON	0	0	11	65	24	92	1	25	0	0	0	0	0	0	60	39
Total	13	100	17	100	26	100	4	100	1	100	2	100	9	100	153	100

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en el gráfico GR3, de las quince editoriales de la muestra, ocho de ellas han editado sus libros en todos los casos, sin actividades incluidas en dicho libro para realizar por los alumnos, siendo éstas Anaya, Bruño, Casals, Imp.Anro, S.A., Magisterio Español, Teide, Vicens Vives y Vicente Laciana, por lo tanto tienen el 100% de sus publicaciones sin ningún espacio reservado a dichas actividades.

Por otro lado, de las siete editoriales que combinan la opción “Sin actividades” y “Con actividades”, tres de ellas destacan por reflejar una mayor cantidad de publicaciones con actividades que sin ellas, que son: Edelvives, con un 89% de los casos con actividades y tan sólo un 11% sin actividades;

Luis Vives con un 86% de los casos con actividades frente al 14% sin actividades. Por último, la editorial S.M., representando el 92% de los casos con actividades y un 8% sin actividades.



GR3. Presencia de actividades en los libros en función de la editorial

Sin embargo, encontramos dos casos en que no se siguen las líneas definidas anteriormente, siendo al contrario, es decir, mayor porcentaje en publicaciones sin actividades que con actividades. Éste es el caso de la editorial Santillana, con un 75% de casos de publicaciones sin actividades, frente a un 25% con actividades, y Lit. Barrero con un 67% sin actividades y un 33% con actividades.

En relación a la variable “Año”, (ver tabla T3.1 en anexo 3), encontramos los años 1970, 1975 y 1989 con un 100% de publicaciones con espacios reservados a actividades; por el contrario, los años 1971 y 1985 presentan el caso opuesto, ya que reflejan un 100% de publicaciones sin espacios reservados a dichas actividades. De los catorce años restantes, tan

sólo tres mantienen un porcentaje menor de publicaciones sin actividades reservadas al trabajo del alumno, siendo éstos los años 1974, con un 33% de casos con publicaciones sin actividades frente a un 66% con actividades; 1977, con un 40% de casos sin actividades y un 60% con actividades; 1981, con un 37% de casos sin actividades y un 62% con actividades. 1972 presenta valores del 50% tanto para publicaciones con actividades como sin actividades.

Con respecto a la variable "Curso" podemos apreciar en la tabla T3.2., (ver anexo 3), cómo en 6º curso se recurre en mayor medida a libros que contienen actividades, siendo el 72% de casos en los que sí aparecen actividades, frente al 27% que no. En 7º disminuye drásticamente la presencia de espacios reservados para actividades, disminuyendo al 20% frente al 80% de casos sin actividades. Y finalmente, en 8º curso se mantiene esta pauta reflejando un 22% con actividades y un 78% sin actividades.

Tipología específica de las imágenes de los libros en función de la editorial

Al fijarnos en la columna de los totales de la tabla T4 apreciamos que dos de las categorías superan el porcentaje con gran diferencia con respecto a las demás, abarcando cada una de ellas casi una cuarta parte del total, siendo éstas “Fotografía” con un 23,6% y la opción “Dibujo realista/figurativo” con un 23,5%. A continuación, encontramos la categoría “Dibujo lineal (Técnico)”, con un 19,2% y la categoría “Dibujo esquemático” con un 11,1%. El resto de valores, no los consideramos especialmente importantes.

Tabla T4. Frecuencia y porcentaje de tipos de imágenes por editoriales

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
T.Específico	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Abstracto	371	11,9	22	2	7	3,4	27	1,8	3	1,3	2	2,7	0	0	36	1,8
Dib.Lín.Art	125	4	41	3,7	9	4,4	104	7	7	2,9	2	2,7	1	1,1	57	2,9
Dib,Esq	58	1,9	181	16,2	13	6,3	481	32,6	36	15,1	10	13,5	37	42	427	21,9
Dib.Lin.Téc	792	25,5	381	34,2	10	4,9	61	4,1	82	34,3	22	29,7	36	40,9	287	14,7
Dib.Real.Fig	738	23,7	221	19,8	7	3,4	338	22,9	78	32,6	36	48,6	11	12,5	481	24,7
E.Trab.Alum	80	2,6	20	1,8	71	34,5	20	1,4	0	0	0	0	0	0	46	2,4
Esq.Exp	135	4,3	35	3,1	20	9,7	16	1,1	15	6,3	0	0	0	0	49	2,5
Fotografía	759	24,4	70	6,3	68	33	413	28	10	4,2	0	0	3	3,4	502	25,8
M/D/C	10	0,3	21	1,9	1	0,5	0	0	7	2,9	2	2,7	0	0	20	1
Siluetas	17	0,5	81	7,3	0	0	8	0,5	0	0	0	0	0	0	23	1,2
S/S/S	26	0,8	42	3,8	0	0	9	0,6	1	0,4	0	0	0	0	18	0,9
Total	3111	100	1115	100	206	100	1477	100	239	100	74	100	88	100	1946	100

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
T.Específico	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Abstracto	194	9,8	9	0,6	178	5,6	13	2,5	15	16,3	26	3,7	0	0	903	5,5
Dib.Lín.Art	217	10,9	51	3,3	159	5	11	2,2	1	1,1	43	6,1	11	17,5	839	5,1
Dib,Esq	114	5,7	187	12,2	145	4,6	71	13,9	0	0	43	6,1	13	20,6	1816	11,1
Dib.Lin.Téc	335	16,9	195	12,7	695	21,9	69	13,5	8	8,7	142	20	24	38,1	3139	19,2
Dib.Real.Fig	359	18,1	491	32,1	846	26,6	44	8,6	17	18,5	162	22,8	12	19	3841	23,5
E.Trab.Alum	15	0,8	0	0	113	3,6	0	0	5	5,4	32	5	0	0	402	2,5
Esq.Exp	105	5,3	73	4,8	238	7,5	136	26,7	2	2,2	14	2	0	0	838	5,1
Fotografía	598	30,1	459	30	536	16,9	154	30,2	40	43,5	234	33	1	1,6	3847	23,6
M/D/C	34	1,7	53	3,5	43	1,4	0	0	1	1,1	12	1,7	0	0	204	1,2
Siluetas	10	0,5	12	0,8	111	3,5	9	1,8	0	0	1	0	0	0	272	1,7
S/S/S	4	0,2	0	0	116	3,6	3	0,6	3	3,3	1	0,1	2	3,2	225	1,4
Total	1985	100	1530	100	3180	100	510	100	92	100	710	100	63	100	16326	100

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la variable “Editorial” observamos en la tabla T4, que de las categorías con mayor presencia en general, existen grandes diferencias porcentuales de unas editoriales a otras.

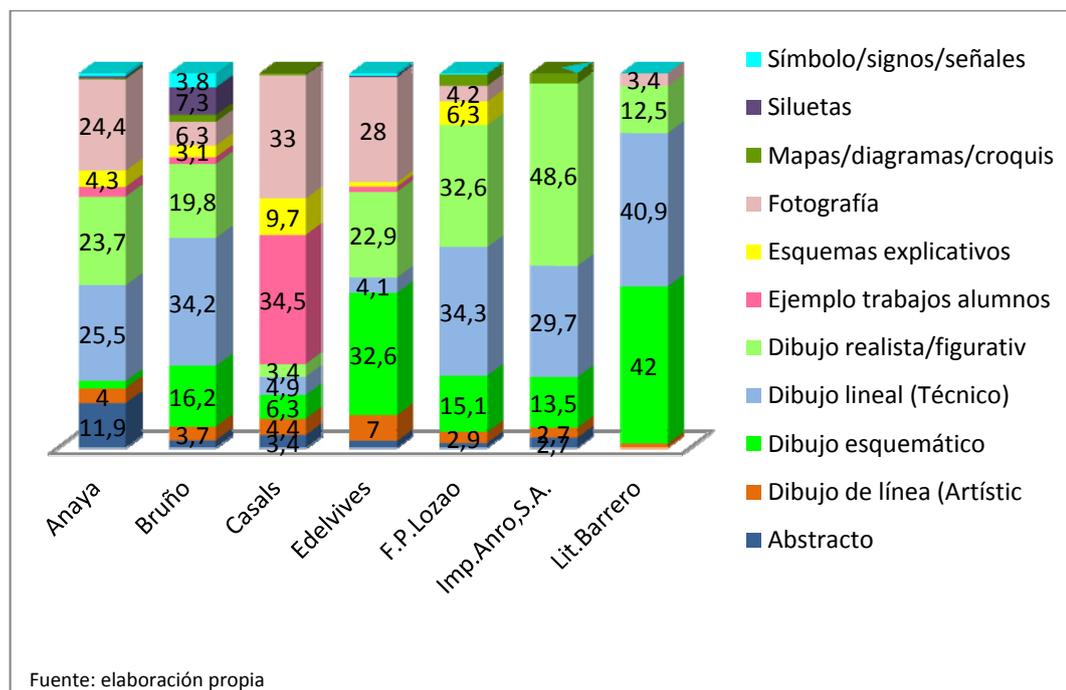
En primer lugar encontramos la categoría “Fotografía”; la editorial Teide resulta ser la que más imágenes de este tipo presenta, contando con un 43,5% de presencia, por lo que casi la mitad de las ilustraciones del libro son fotografías; Vicens-Vives con un 34,8%, Casals y Vivens-Vives con un 33%; Santillana con un 30,2; Magisterio Español cuenta con el 30%, en estos cinco casos, un tercio de las imágenes del libro son fotografías. Edelvives cuenta con un 28%; la editorial Luis Vives con un 25,8%; la editorial Anaya tiene una presencia de casi el 25%; y por último, la editorial S.M., con el 17%. Encontramos un caso excepcional, como es el de la editorial Imp. Anro, S.A., que no contiene ninguna fotografía.

En la categoría “Dibujo realista/figurativo” observamos que la editorial Imp. Anro, S.A., refleja un 48,6%, casi la mitad de las imágenes; F. P. Lozao y Miñón presentan algo más de un tercio de imágenes realistas, siendo sus porcentajes de un 32,6% para la primera y un valor 32,1% para la segunda. Aproximadamente un cuarto de imágenes de este tipo las presentan las editoriales S.M., con el 26,6%; la editorial Luis Vives con un valor porcentual del 24,7%; la editorial Anaya con un 23,7% y Vicens-Vives con un 22,8%; por otro lado, la editorial que presenta menor cantidad de registros de esta categoría con mucha diferencia con respecto a las demás es la editorial Casals con tan sólo un 3,4%.

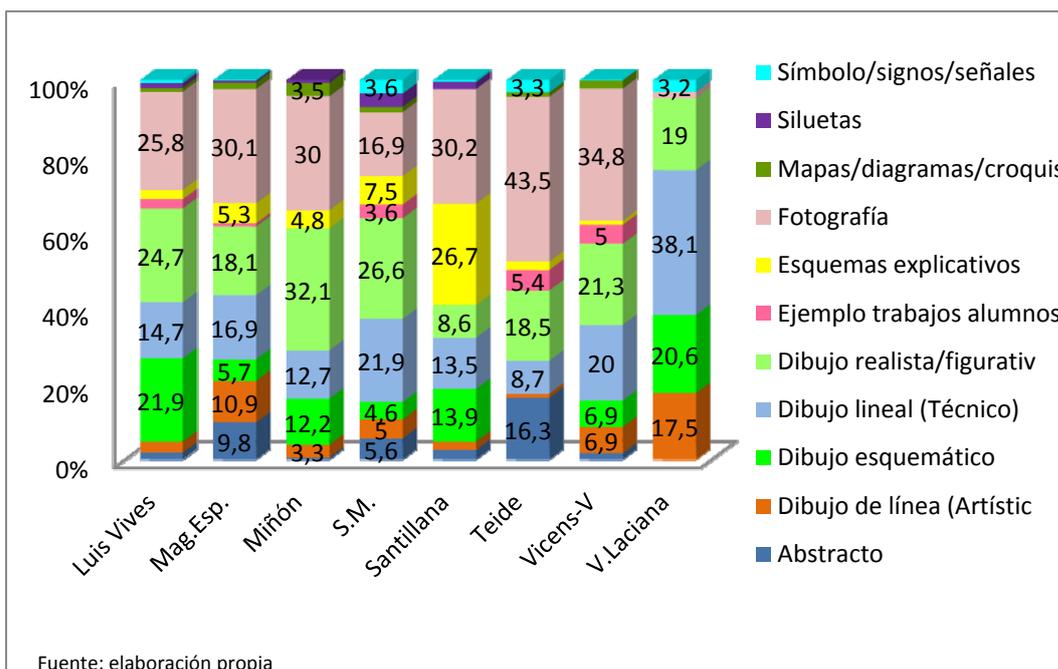
La siguiente opción que encontramos es “Dibujo lineal (Técnico)”, donde observamos que la editorial Lit. Barrero cuenta con el 40,9%; Vicente Laciana con un 38,1; F. P. Lozao con un 34,3%; Bruño con un valor porcentual del 34,2%; Anaya cuenta con el 25,5% y la editorial S.M. con el 22%; las editoriales que presentan un menor porcentaje con respecto al resto en esta categoría son la editorial Casals y Edelvives con 4,9% y un 4,1% respectivamente.

En la opción “Dibujo esquemático” podemos apreciar que la editorial Lit. Barrero cuenta con una representación del 42%; Edelvives con el 32,6%; la editorial Luis Vives con un valor porcentual del 22%; Vicente Laciana con un 20,6%. Resulta llamativo el 1,9% de la editorial Anaya, que prácticamente no presenta imágenes de dibujo esquemático en sus libros, así como la editorial Teide que no presenta ningún registro de dicha categoría. El resto de valores no los consideramos especialmente importantes.

Destacaremos la opción “Ejemplo trabajos alumnos”, ya que la mayoría de las editoriales reflejan un porcentaje muy bajo, sin embargo, el gráfico GR4.1., muestra cómo la editorial Casals implementa gran cantidad de imágenes de este tipo, con un 34,5%.



GR4.1. Tipo específico de las imágenes de los libros en función de la editorial



GR4.2. Tipo específico de las imágenes de los libros en función de la editorial (continuación)

A continuación, mostramos la tabla T4.1., extrayendo los datos relativos a la categoría “Abstracto”, teniendo en cuenta el número total de registros (903), observando su distribución porcentual entre las distintas editoriales. Nos interesa especialmente detenernos en los porcentajes de dicha categoría ya que está directamente relacionada con las corrientes y tendencias artísticas de la segunda mitad del siglo XX, por lo tanto resultará interesante averiguar qué editoriales prestan mayor protagonismo a este tipo de imágenes.

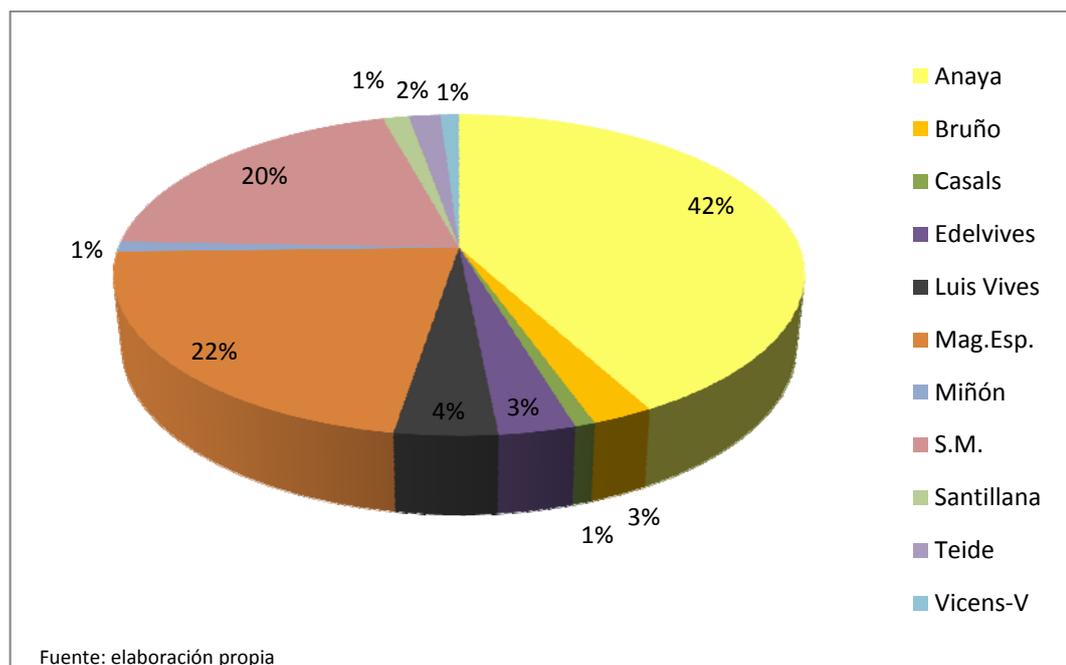
Tabla T4.1. Frecuencia y porcentaje de imágenes abstractas por editoriales

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Abstracto	371	41,1	22	2,4	7	0,8	27	3	3	0,3	2	0,2	0	0	36	4

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Abstracto	194	21,5	9	1	178	19,7	13	1,4	15	1,7	26	4	0	0	903	100

Fuente: elaboración propia

El gráfico GR4.3., muestra cómo la editorial Anaya contiene el mayor porcentaje de imágenes abstractas del total de la muestra en sus libros de texto de plástica, con un 42%, siendo éste el valor de mayor incidencia con respecto al resto de editoriales. La editorial Magisterio Español representa un 22% y muy cerca de este valor encontramos la editorial S.M., con un 20% del total. El resto de editoriales presentan un porcentaje muy inferior a las nombradas, destacando algunas editoriales que no reflejan ninguna imagen abstracta en sus ediciones, como son: Lit.Barrero, F.P.Loza, Imp.Anro, S.A., y Vicente Laciana.



GR4.3. Imágenes abstractas en función de la editorial

A continuación mostramos la tabla T4.1.1, extrayendo los datos relativos a la categoría “Ejemplos trabajos alumnos”, teniendo en cuenta el número total de registros (402) observando su distribución porcentual entre las distintas editoriales. Interesa especialmente observar los porcentajes de

dicha categoría ya que, aunque los valores que presenta no están entre los más altos, está directamente relacionada con las corrientes y tendencias artísticas de la segunda mitad del siglo XX, por lo tanto nos resultará interesante averiguar qué editoriales prestan mayor protagonismo a este tipo de imágenes con respecto al resto de editoriales.

Observando la tabla T4.1.1., podemos apreciar que la editorial que presenta el porcentaje más alto en este tipo de imágenes es la editorial S.M., con más del 28%; también nombramos la editorial Anaya, que presenta un porcentaje del 20%; la editorial Casals cuenta con el 17,7%. Por otro lado llama la atención que algunas editoriales no reflejen ninguna imagen de este tipo, como son la editorial F.P.Loza, Imp.Anro, S.A., Lit.Barrero, Miñón, Santillana y Vicente Laciana.

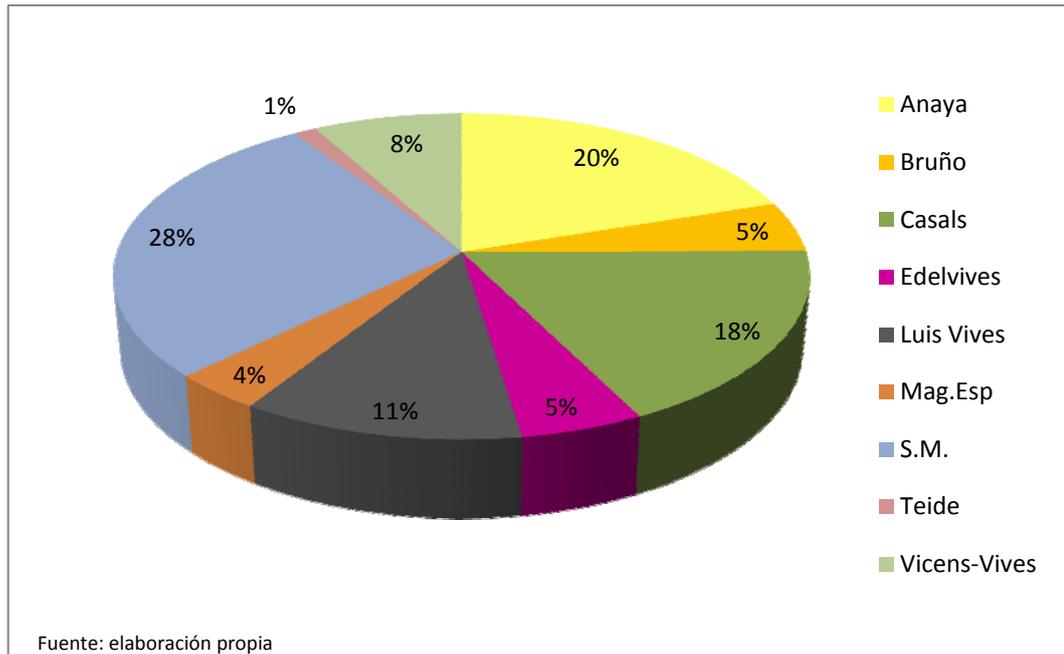
Tabla T4.1.1. *Frecuencia y porcentaje de imágenes pertenecientes a trabajos de alumnos por editoriales*

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E.T.Alum	80	19,9	20	5	71	17,7	20	5	0	0	0	0	0	0	46	11,4

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E.T.Alum	15	3,7	0	0	113	28,1	0	0	5	1,2	32	8	0	0	402	100

Fuente: elaboración propia

Como bien se puede apreciar en el gráfico GR4.4, las tres editoriales con mayor presencia en sus libros de este tipo de ilustraciones son S.M., Anaya y Casals.



GR4.4. Imágenes de trabajos de alumnos en función de la editorial

En relación a la variable “Año”, en términos generales no se aprecian valores dignos de mención o los que existen no nos proporcionan información valiosa para nuestro estudio. (Ver tabla T4.2 en anexo 4).

Con respecto a la variable “Curso”, (ver tabla T4.3 en anexo 4), podemos apreciar cómo en 6º curso, la categoría que mayor presencia tiene es la denominada “Dibujo realista/figurativo”, representando el 22,9%; “Fotografía” con el 21,3% y “Dibujo esquemático” con un 19,3%.

En 7º curso, la categoría con mayor presencia es “Fotografía”, representando el 24,7%; “Dibujo realista/figurativo” con el 24% y por último la categoría “Dibujo lineal (Técnico)” que cobra fuerza en este curso con el 19,5%.

Del mismo modo en 8º curso, la categoría “Dibujo lineal (Técnico)” sigue aumentando su presencia de una manera muy evidente, con el 30,5%; “Fotografía” con el 24,6% y por último la categoría “Dibujo realista/figurativo”, que aunque sigue estando dentro de las tres primeras en

todos los cursos, es ahora cuando disminuye su presencia con el 23,6% del total de las categorías de este curso.

Observando la tabla T4.3., del anexo 4, resulta bastante interesante apreciar cómo algunas de las opciones o categorías de este estudio aumentan su presencia a medida que se aumenta de curso. La que presenta el mayor aumento es la opción “Dibujo lineal (Técnico)”, que en 6º curso tiene una presencia del 7,2% del total de las categorías de este curso; en 7º el 19,5%, y en 8º curso aumenta de forma significativa al 30,5%.

En relación al descenso en la presencia de algunas categorías a medida que aumenta el curso, encontramos varios casos que se ajustan a esta línea descendente, pero nombraremos únicamente la opción “Dibujo esquemático”, por ser la categoría que mayor descenso gradual muestra, con un 19,3% de presencia en 6º curso; un 9,6% de presencia en 7º y un 4,8% en 8º curso. El resto de categorías se mantienen o suben o bajan su presencia de manera poco importante.

Ilustraciones por técnica de las imágenes de los libros en función de la editorial

Si observamos detenidamente la columna de los totales de la tabla T5 vemos que, la categoría protagonista de esta variable es la denominada “Tinta”, con casi el 42% del total. La opción o categoría “Lápiz” también tiene bastante presencia, con el 20% del total. La tercera categoría a tener en cuenta es la denominada “Óleo”, con algo más del 12% del total.

Tabla T5. *Frecuencia y porcentaje de ilustraciones por editoriales*

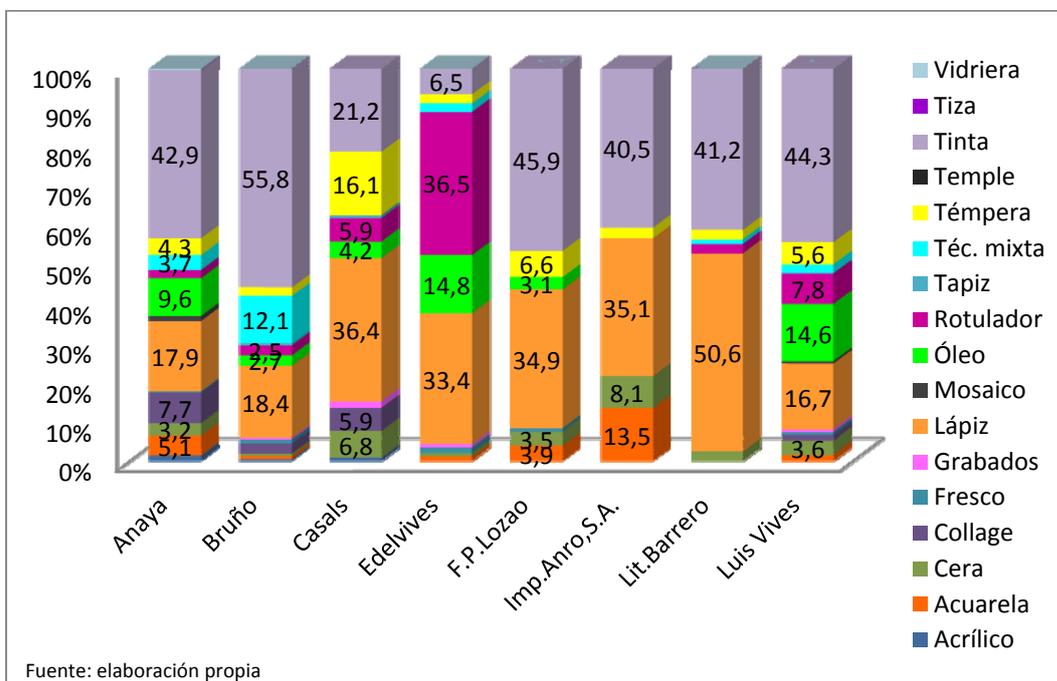
Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
Ilustraciones	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Acrílico	32	1,4	4	0,4	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Acuarela	119	5,1	10	0,9	0	0	12	1,1	9	3,9	10	13,5	0	0	23	1,6
Cera	75	3,2	6	0,6	8	6,8	10	0,9	8	3,5	6	8,1	2	2,4	52	3,6
Collage	182	7,7	26	2,5	7	5,9	0	0	0	0	0	0	0	20	1,4	
Fresco	9	0,4	12	1,1	0	0	16	1,5	2	0,9	0	0	0	0	11	0,8
Grabados	0	0	4	0,4	2	1,7	8	0,8	0	0	0	0	0	0	10	0,7
Lápiz	420	17,9	194	18,4	43	36,4	355	33,4	80	34,9	26	35,1	43	50,6	241	16,7
Mosaico	31	1,3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	0,6
Óleo	226	9,6	28	2,7	5	4,2	157	14,8	7	3,1	0	0	0	0	210	14,6
Rotulador	50	2,1	26	2,5	7	5,9	388	36,5	1	0	0	0	2	2,4	112	7,8
Tapiz	2	0,1	5	0,5	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T.Mixta	87	3,7	127	12,1	0	0	22	2,1	1	0	0	0	1	0,2	33	2,3
Témpera	102	4,3	23	2,2	19	16,1	26	2,4	15	6,6	2	2,7	2	2,4	80	5,6
Temple	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tinta	1008	42,9	588	55,8	25	21,3	69	6,5	105	45,9	30	40,5	35	41,2	638	44,3
Tiza	2	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vidriera	6	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	2351	100	1053	100	118	100	1063	100	229	100	74	100	85	100	1441	100

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
Ilustraciones	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Acrílico	10	0,7	0	0	0	0	0	0	2	4	3	1	0	0	54	0
Acuarela	70	4,9	40	3,7	46	1,7	10	2,8	0	0	8	1,6	0	0	357	2,8
Cera	16	1,1	17	1,6	82	3,1	0	0	2	4	23	4,7	0	0	307	2,4
Collage	3	0	9	0,8	95	3,6	0	0	4	8	10	3	2	3,1	358	2,9
Fresco	6	0	20	1,8	46	1,7	0	0	0	0	2	0,4	0	0	124	1
Grabados	5	0	12	1,1	26	1	0	0	0	0	5	1	0	0	72	0,6
Lápiz	257	18,1	236	21,7	444	16,7	57	16,1	1	2	78	15,9	29	45,3	2504	20
Mosaico	0	0	6	0,6	0	0	0	0	0	0	11	2	2	3,1	59	0,5
Óleo	332	23,4	128	11,8	314	11,8	10	2,8	22	44	81	16,5	0	0	1520	12,1
Rotulador	43	3	40	3,7	144	5,4	4	1,1	0	0	0	0	0	0	817	6,5
Tapiz	0	0	18	1,7	4	0,2	4	1,1	0	0	2	0,4	0	0	36	0,3
T.Mixta	71	5	28	2,6	64	2,4	2	0,6	1	2	25	5	0	0	462	3,7
Témpera	40	2,8	65	6	195	7,3	10	2,8	0	0	21	4,3	1	1,6	601	4,8
Temple	0	0	3	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Tinta	568	40	457	42	1197	45,1	257	72,6	18	36	214	44	28	43,8	5237	41,8
Tiza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Vidriera	0	0	8	0,7	0	0	0	0	0	0	0	1,6	2	3,1	25	0
Total	1421	100	1087	100	2657	100	354	100	50	100	491	100	64	100	12538	100

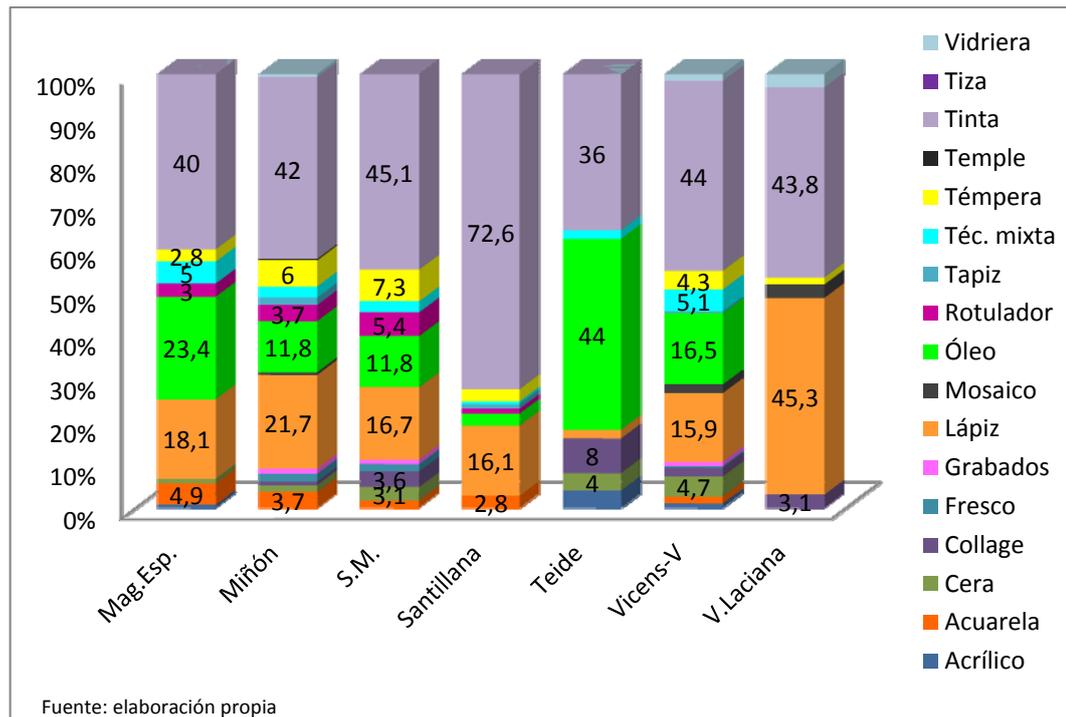
Fuente: elaboración propia

En cuanto a los valores más bajos observamos que existen seis categorías que no tienen prácticamente presencia en este tipo de libros, como son: “Acrílico”, “Grabados”, “Mosaico”, “Tapiz”, “Temple” y “Tiza”, con valores por debajo del 1%.

Con respecto a la variable “Editorial”, y observando los gráficos GR5.1 y GR5.2., de las categorías con mayor protagonismo en general, encontramos que la denominada “Tinta”, tiene una representación muy por encima en la editorial Santillana, con respecto al resto de opciones, con algo más del 70% de imágenes a tinta del total del libro y la editorial Bruño con más de la mitad del libro con este tipo de imágenes, un 56%; Fco. Pérez Lozao cuenta con un 46% del total. Destacamos la editorial Edelvives, que presenta el porcentaje más bajo con sólo un 6,5% del total.



GR5.1. Ilustraciones de los libros en función de la editorial



GR5.2. Ilustraciones de los libros en función de la editorial (continuación)

Del mismo modo, la categoría “Lápiz” despunta en la editorial Lit. Barrero, con una presencia de imágenes a lápiz de más de la mitad del libro, es decir, un 50,6%; Vicente Laciana presenta un 45,3% y la editorial Casals un 36,4%. La editorial que muestra el porcentaje más bajo es Teide, con sólo un 2% de presencia.

En la categoría “Óleo” se observa en el gráfico GR5.2., que las editoriales con mayor representación en este tipo de ilustraciones son la editorial Teide, con un 44%; Magisterio Español con un 23,4% y Vicens-Vives con un 16,5%. Existen algunas editoriales que no presentan ningún registro en ilustraciones al óleo, como son: Imp.Anro,S.A., Lit.Barr., y Vicente Laciana.

Destacamos la categoría “Rotulador” ya que, aunque no es de las categorías protagonistas, llama la atención que la editorial Edelvives presente más de un tercio del libro con imágenes realizadas con esta técnica, presentando un 36,5%.

A continuación se muestra la tabla T5.1, extrayendo los datos de la categoría “Collage”, teniendo en cuenta el número total de registros (358) y observando su distribución porcentual entre las distintas editoriales. También nos interesa especialmente detenernos en los porcentajes de dicha categoría, ya que, aunque los valores que presenta no están entre los más altos, está directamente relacionada con las corrientes y tendencias artísticas de la segunda mitad del siglo XX, por lo tanto nos resultará interesante averiguar qué editoriales prestan mayor protagonismo a este tipo de imágenes.

Del total de imágenes realizadas con la técnica del collage, la distribución de las mismas entre las editoriales nos muestra cómo tan sólo Anaya y S.M., implementan la mayor parte de ellas, con más de la mitad para Anaya con un 50,8% y un cuarto para S.M., con un 26,5%.

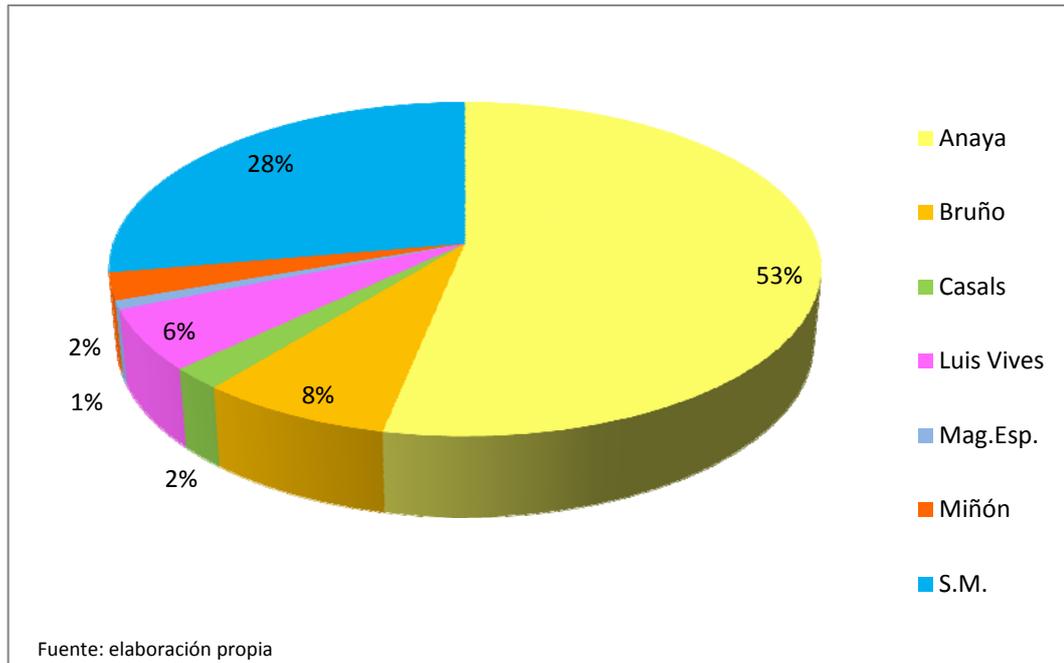
Tabla T5.1. *Frecuencia y porcentaje de imágenes de “Collage” por editoriales*

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Collage	182	50,8	26	7,3	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	20	5,6

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Collage	3	0,8	9	2,5	95	26,5	0	0	4	1,1	10	2,8	2	1	358	100

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia claramente en el gráfico GR5.1, la editorial Anaya es la que representa el mayor porcentaje, estando muy por encima de las demás, y la editorial S.M., es la segunda con el porcentaje más alto. El resto de editoriales no muestran valores dignos de mención.



GR5.3. Imágenes de "Collage" de los libros en función de la editorial

A continuación, mostramos la tabla T5.2, extrayendo los datos de la categoría "Téc.mixta", teniendo en cuenta el número total de registros (462), y observando su distribución porcentual entre las distintas editoriales. También nos interesa especialmente detenernos en los porcentajes de dicha categoría, ya que, aunque los valores que presenta no están entre los más altos, está directamente relacionada con las corrientes y tendencias artísticas de la segunda mitad del siglo XX, por lo tanto nos resultará interesante averiguar qué editoriales prestan mayor protagonismo a este tipo de imágenes.

Observando la tabla T5.2., apreciamos que la editorial que presenta más imágenes realizadas con técnicas mixtas es Bruño, presentado algo más de la cuarta parte del total de imágenes de este tipo en sus libros. Anaya, S.M., y Magisterio Español también presentan porcentajes por encima del 15%.

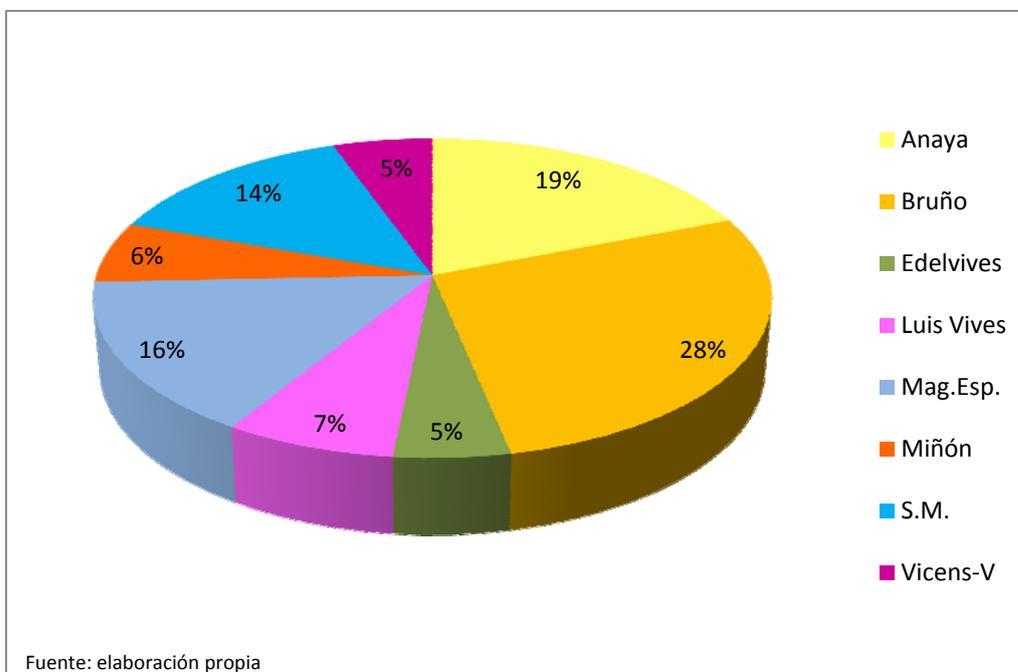
Tabla T5.2. Frecuencia y porcentaje de imágenes de "T.Mixta" por editoriales

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Lozaó		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
T.Mixta	87	18,8	127	27,5	0	0	22	4,8	1	0,2	0	0	1	0,2	33	7,1

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
T.Mixta	71	15,4	28	6,1	64	13,9	2	0,4	1	0,2	25	5,4	0	0	462	100

Fuente: elaboración propia

Mediante el gráfico GR5.4 podemos ver claramente que la editorial que mayor porcentaje muestra de este tipo de ilustraciones es Bruño, con casi el 28%; Anaya con el 19%; Magisterio Español muestra un porcentaje del 15,4% y S.M., el 14%.



GR5.4. Imágenes de "Técnica mixta" de los libros en función de la editorial

En relación a la variable “Año”, los datos que se nos presentan en la tabla no son relevantes para nuestra investigación (ver tabla T5.3 en anexo 5).

En relación a la variable “Curso”, como bien podemos apreciar en la tabla T5.4 del anexo 5, en 6º curso existen principalmente cuatro categorías protagonistas. En primer lugar la categoría “Tinta”, representando el 30% del total de las opciones de este curso; a continuación encontramos “Lápiz”, con un 25,6%; “Rotulador” con el 12,3% del total. Y por último la categoría “Óleo”, con el 10%. Destacaremos las categorías “Temple,” Tiza” y “Vidriera” por no contemplar ningún registro.

En 7º curso observamos que, al igual que en 6º, la categoría con mayor presencia es “Tinta”, con un 44,1%. En este caso, la opción que se encuentra en segundo lugar es “Óleo”, con el 15,2%; la categoría “Lápiz” con el 14,9%. Destacaremos la categoría “Tiza”, por no presentar ningún registro.

Con respecto a 8º curso podemos apreciar cómo de nuevo, la categoría con mayor presencia, con bastante diferencia con respecto a la demás es “Tinta”, con más del 50% del total; le sigue la opción “Lápiz” con casi el 20% del total y “Óleo” con el 11%. Destacaremos las categorías “Grabados”, “Mosaico”, “Temple” y “Tiza” por no mostrar ningún registro.

En cuanto al aumento o descenso de la presencia de este tipo de ilustraciones en función del curso podemos observar en la tabla T5.4 del anexo 5, cómo de las categorías protagonistas, la denominada “Tinta” va aumentando su presencia a medida que van aumentando los cursos, es decir, un 30,1% en 6º, un 44,1% en 7º y un 50,8% en 8º curso. La categoría “Técnica Mixta”, aunque es de las opciones que presentan valores más bajos, se ajusta a esta misma línea ascendente, teniendo en 6º curso un 1,5%, en 7º un 4,4% y un 5,1% en 8º curso.

Sin embargo, existen otras opciones o categorías (“Cera”, “Témpera” y “Mosaico”), a las que les ocurre lo contrario, es decir, que van descendiendo en presencia a medida que van aumentando los cursos, pero no las analizaremos al ser categorías que están por debajo del 3%. El resto de variables o se mantienen o suben o bajan los valores de forma poco significativa.

Reproducciones de imágenes de Arte bidimensional y tridimensional pertenecientes al Arte Clásico (anterior al S.XX) y Arte Contemporáneo (posterior al S.XX)

Al observar la columna de los totales de la tabla T6, vemos claramente que el valor de la categoría “Bidimensional anterior S.XX” es el más alto de todos con algo más de un tercio del total de imágenes de esta variable, con una representación del 36%. Le sigue sensiblemente por debajo de dicho valor la categoría “Bidimensional 1ª mitad S.XX”, con el 21%, y en porcentajes muy similares encontramos las categorías “Tridimensional anterior S.XX” y “Bidimensional 2ª mitad S.XX”, con un 20% y un 18% respectivamente.

Tabla T6. Frecuencia y porcentaje de imágenes bidimensionales y tridimensionales de la Hª del Arte por editoriales

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
T.Hª Arte	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
B.A.S.XX	296	32,2	52	29,7	0	0	99	55	4	26,7	0	0	0	0	216	55,8
T.A.S.XX	137	14,9	51	29,1	1	3	10	5,6	7	47	0	0	0	0	33	8,5
B.1ª.M	151	16,4	39	22,3	6	16,7	66	36,7	2	13,3	0	0	0	0	118	30,5
T.1ª.M	4	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B.2ª.M	311	33,8	33	18,9	7	19,4	3	1,7	2	13,3	2	100	0	0	16	4,1
T.2ª.M	20	2,2	0	0	22	61	2	1,1	0	0	0	0	0	0	4	1
Total	919	100	175	100	36	100	180	100	15	100	2	100	0	0	387	100

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
T.Hª Arte	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
B.A.S.XX	181	30,3	179	33,6	283	37,9	8	19	7	14	69	36	0	0	1394	36
T.A.S.XX	58	9,7	274	51,4	157	21	3	7	6	12	26	14	0	0	763	20
B.1ª.M	153	25,6	25	4,7	184	24,7	6	14	19	37	51	27	0	0	820	21
T.1ª.M	43	7,2	10	1,9	16	2,1	3	7	5	10	7	4	0	0	88	2
B.2ª.M	127	21,3	45	8,4	94	12,6	10	23	10	20	21	11	2	100	683	18
T.2ª.M	35	5,9	0	0	12	1,6	13	30	4	8	18	9	0	0	130	3
Total	597	100	533	100	746	100	43	100	51	100	192	100	2	100	3878	100

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, los valores más bajos corresponden a las dos categorías de imágenes representativas del arte tridimensional del S.XX., con un 2% la que corresponde a la 1ª mitad y un 3% la que corresponde a la 2ª mitad del S.XX.

Por un lado, fijaremos nuestra atención en la implementación de imágenes pertenecientes al Arte Clásico frente a las del Contemporáneo. De esta manera, si sumamos los valores de las imágenes representativas del arte bidimensional y tridimensional anterior al siglo XX (Arte Clásico) obtenemos un 56%; si sumamos los valores de las cuatro categorías restantes de imágenes del arte bidimensional y tridimensional posterior al siglo XX (Arte contemporáneo) se obtiene un 44%. Dichos valores no distan demasiado el uno del otro.

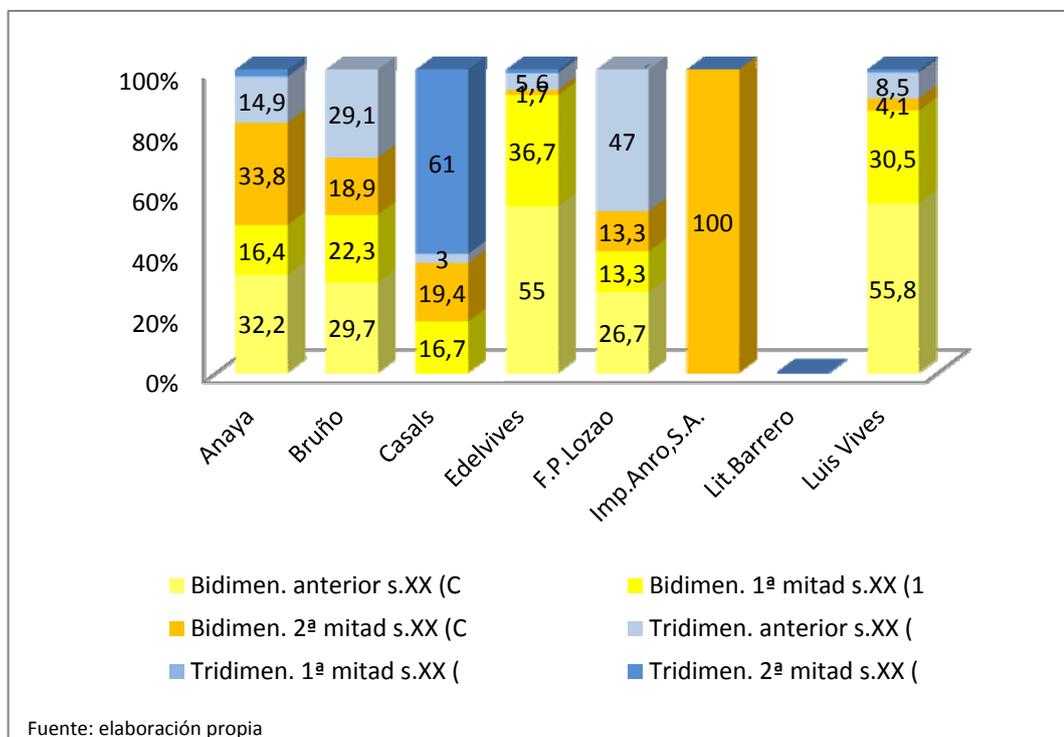
Por otro lado, del conjunto de imágenes contemporáneas nos interesa saber si existen imágenes dominantes y si éstas son las de la primera mitad del S.XX o las de la segunda mitad. Por lo tanto, si sumamos los valores de las imágenes representativas del arte bidimensional y tridimensional de la 1ª mitad del S.XX, obtenemos como resultado un 23% del total; del mismo modo, si sumamos los valores de las imágenes representativas del arte bidimensional y tridimensional de la 2ª mitad del S.XX obtenemos un 21% del total. De esta manera se observa que, los valores del arte de la 1ª mitad del S.XX y los de la 2ª mitad, resultan muy similares.

Existen algunas editoriales que presentan sus valores más altos en las categorías que corresponden a la 2ª mitad del S.XX., es decir, que más de la mitad de las imágenes que tienen que ver con la Historia del arte en estos libros, pertenecen a la segunda mitad, ya sean de tipo bidimensional o tridimensional. Observando la tabla T6 y los gráficos GR6.1 y GR6.2 podemos ver de qué editoriales se trata. La editorial Casals, con un 61% de imágenes representativas del Arte Tridimensional de la 2ª mitad del S.XX. y el 19,4% de imágenes representativas del Arte Bidimensional de la 2ª mitad del S.XX., porcentajes que al sumarlos resulta más del 80%; Imp.Anro,S.A., con el 100% de imágenes representativas del Arte Bidimensional de la 2ª mitad del S.XX.; la editorial Santillana, con el 30% de imágenes representativas del Arte

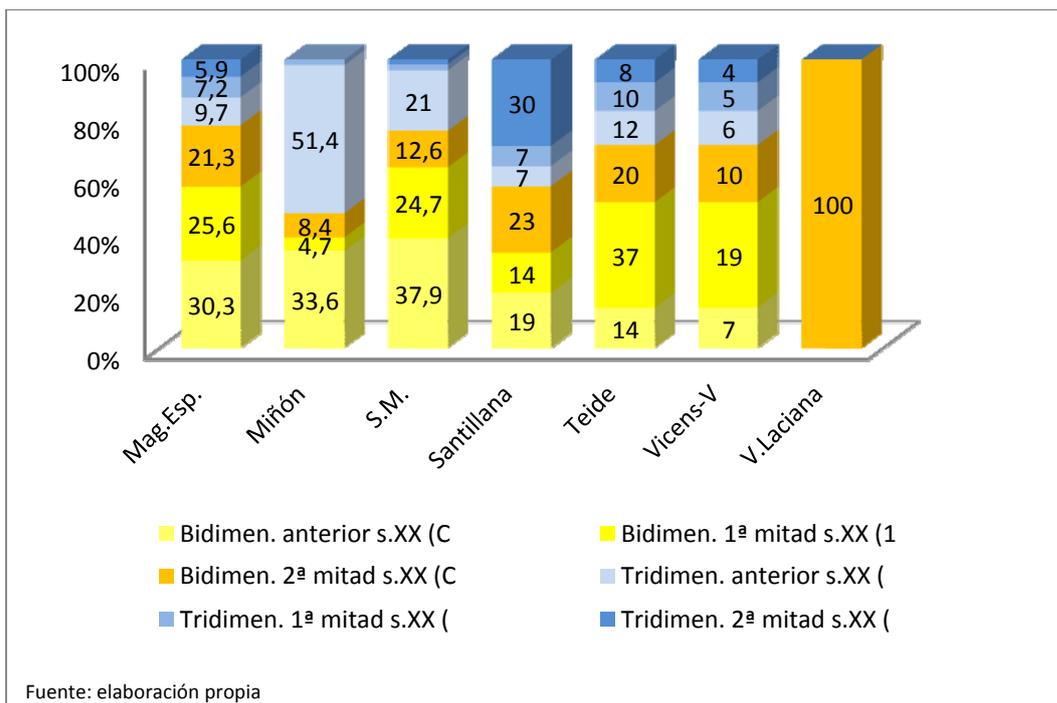
Tridimensional de la 2ª mitad del S.XX., y el 23% del Arte Bidimensional de la 2ª mitad del S.XX., siendo la suma de ellos el 53% y Vicente Laciana con el 100% de imágenes representativas del Arte Bidimensional de la 2ª mitad del S.XX.

Del mismo modo nos interesa saber si existe mayor presencia de imágenes de Arte Bidimensional (colores cálidos) que de Arte Tridimensional (colores fríos) y sumando los valores totales de las tres categorías correspondientes al Arte Bidimensional obtenemos un 75%, es decir, las tres cuartas partes del total frente a un 25% de imágenes representativas del Arte Tridimensional.

Por otro lado, resulta llamativo que la editorial Lit. Barrero no presenta ningún valor en ninguna de las categorías seleccionadas, esto es debido a que las imágenes que aparecen son imágenes que no tienen que ver con la Historia del Arte, como fotografías de animales, objetos, gráficos, etc.



GR6.1. Reproducciones de imágenes de la Hª del Arte en función de la editorial



GR6.2. Reproducciones de imágenes de la Hª del Arte en función de la editorial (continuación)

En relación a la variable “Año” (ver tabla T6.1 en anexo 6), no existen datos de interés para nuestra investigación.

Con respecto a la variable “Curso” (ver tabla T6.2 en anexo 6), observamos que en 6º curso, las tres categorías con mayor presencia son la denominadas “Bidimensional anterior al S.XX”, con el 35,4%; “Bidimensional 1ª mitad del S.XX” con un 29,3% y “Tridimensional anterior al S.XX” con un 16,1%.

En 7º curso observamos que la categoría con mayor incidencia es la que corresponde a la denominada “Bidimensional anterior al S.XX” con un porcentaje del 35,2%, valor muy cercano al de la misma categoría de 6º curso; le sigue la denominada “Bidimensional 1ª mitad del S.XX” con un valor del 22,2% y la categoría “Bidimensional 2ª mitad del S.XX”, con un 21,6%.

Y finalmente en 8º curso, encontramos que sigue siendo la protagonista la categoría “Bidimensional anterior al S.XX” con 37,1% de presencia; “Tridimensional anterior al S.XX” con un 28,6% y “Bidimensional 2ª mitad del S.XX” con un 15,6% del total.

Del mismo modo podemos apreciar que existe una categoría que va disminuyendo su presencia a medida que se aumenta de curso, siendo ésta la denominada “Bidimensional 1ª mitad del S.XX.”, con un 29,3% en 6º curso; un 22,2% en 7º y un 14% en 8º curso, mientras que la categoría “Bidimensional anterior al S.XX” presenta, por el contrario, un aumento de presencia a medida que se aumenta de curso, reflejando un 35,4% en 6º curso, un 35,2% en 7º y un 37,1% en 8º curso.

Aspectos formales de las imágenes de los libros

En primer lugar, si observamos la columna de los totales de la tabla T7, podemos apreciar cómo casi el 70% del total corresponde a imágenes “Cerradas con contorno”, frente a las imágenes “Sin contorno”, con un 25,2% del total. Estas dos categorías son las más representativas de todas, siendo el porcentaje de la primera la que predomina con el valor de mayor incidencia con respecto al resto de opciones.

Por otro lado, encontramos la categoría “Con texto integrado”, con un 5,1% del total. Y por último, las categorías “Con texto a pie de foto” y “Transparente integrada en el texto”, que no tienen presencia en este tipo de libros.

Tabla T7. *Frecuencia y porcentaje de los aspectos formales de las imágenes de los libros*

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
A.Formal	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
C.C.C.	2198	70,4	572	50,9	184	90,2	1102	74,7	78	32,8	2	2,7	3	3,4	1219	62,6
T.P.F.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	85	4,4
C.T.I.	271	8,7	21	1,9	0	0	24	1,6	7	2,9	0	0	25	28,4	75	3,9
S.C.	648	20,7	530	47,2	20	9,8	349	23,7	153	64,3	72	97,3	60	68,2	567	29,1
T.I.T.	6	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	3123	100	1123	100	204	100	1475	100	238	100	74	100	88	100	1946	100

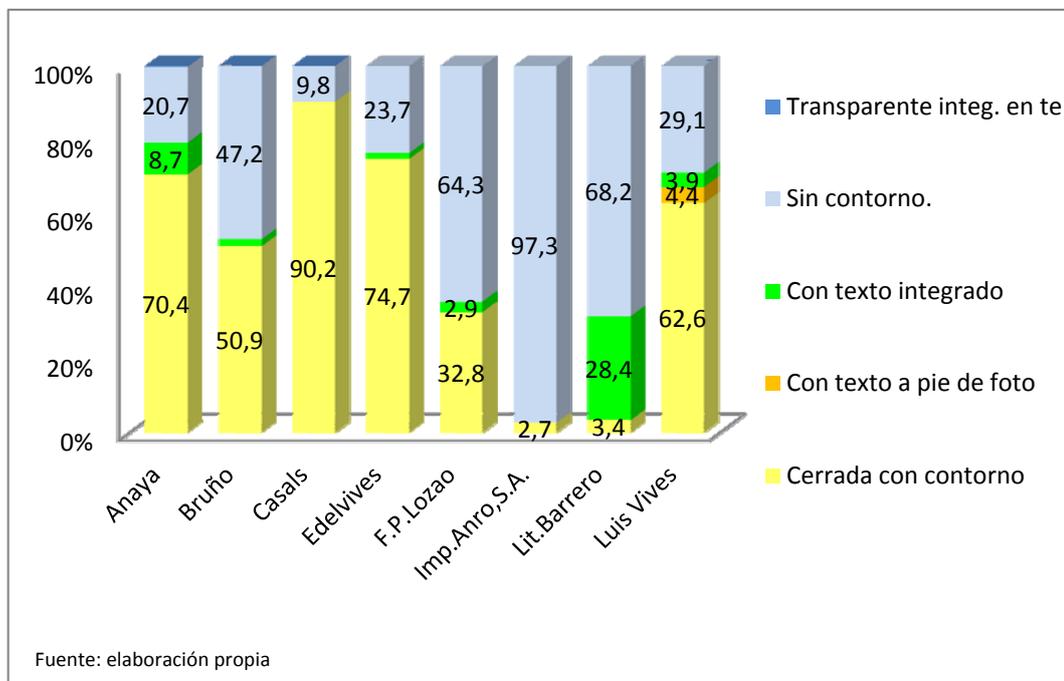
Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
A.Formal	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
C.C.C.	1606	78,9	1046	68,4	2400	75,6	256	50,1	78	85,7	581	81	8	12,3	11333	69,1
T.P.F.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	85	0,5
C.T.I.	15	0,7	30	2	348	11	0	0	1	1,1	18	3	6	9,2	841	5,1
S.C.	414	20,3	454	29,7	426	13,4	255	49,9	12	13,2	114	16	51	78,5	4125	25,2
T.I.T.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0
Total	2035	100	1530	100	3175	100	511	100	91	100	713	100	65	100	16391	100

Fuente: elaboración propia

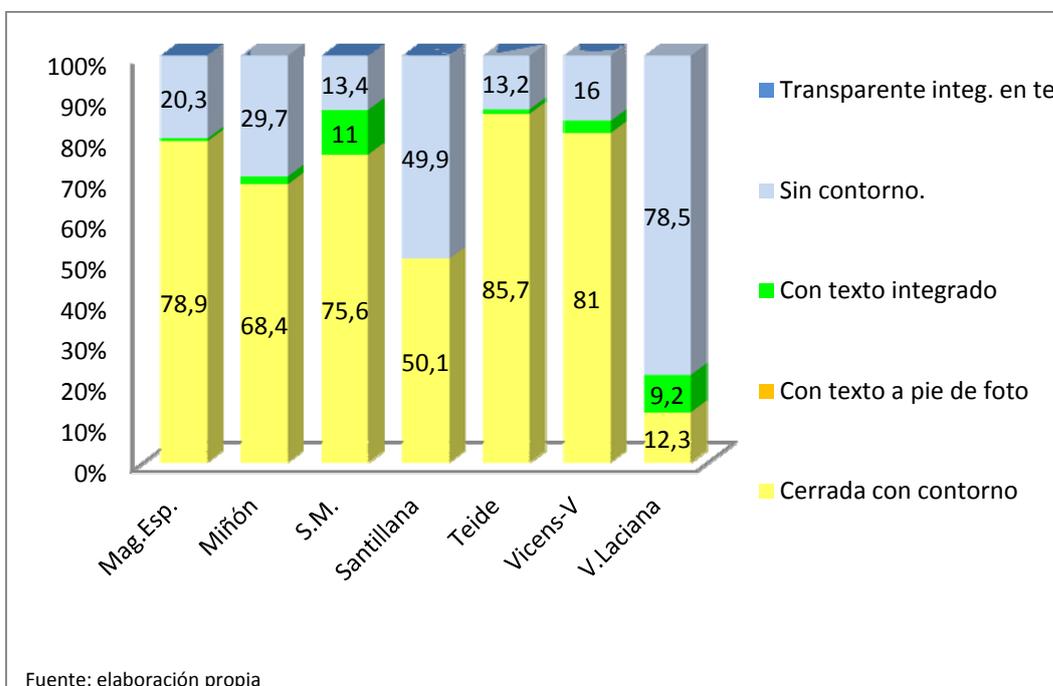
A continuación, fijaremos nuestra atención concretamente en los valores resultantes en función de la editorial, ya que aunque la gran mayoría de ellas (10 de los casos) reflejan un mayor porcentaje de registros de imágenes cerradas con contorno, existen otras (5 de los casos) en las que

ocurre justamente lo contrario, es decir, cuentan con una mayor cantidad de imágenes sin contorno que con contorno. Y por último, tan sólo en dos de los casos, encontramos valores muy similares tanto de imágenes con contorno como sin contorno.

Al observar detenidamente los gráficos GR7.1 y GR7.2, vemos claramente que la categoría “Cerrada con contorno” es la que tiene el valor de mayor incidencia, pero llama la atención que existen algunas editoriales que reflejan un porcentaje de dicha categoría muy bajo en comparación con la media, como las editoriales Imp.Anro,S.A., y Lit.Barrero, que muestran un 2,7% y un 3,4% respectivamente. La editorial Vicente Laciana también presenta un porcentaje bastante bajo, siendo éste de un 12,3%. Sin embargo, la editorial Casals es la que presenta el porcentaje más alto en dicha categoría, siendo éste del 90,2%. Inmediatamente después encontramos la editorial Teide con el 85,7%; Vicens-Vives con el 81% y Magisterio Español con casi el 80% del total.



GR7.1. Aspectos formales de las imágenes de los libros en función de la editorial



GR7.2. Aspectos formales de las imágenes de los libros en función de la editorial (continuación)

Con respecto a la relación de editoriales en las que se da el caso contrario, es decir, que contienen un mayor porcentaje en la categoría “Sin contorno”, encontramos la editorial Imp.Anro, S.A., con un 97,3% de los casos de imágenes sin contorno. Le sigue inmediatamente después la editorial Vicente Laciana, con un 78,5% y la editorial Lit.Barrero con un 68,4%.

Por último, hallamos dos editoriales en las que los valores porcentuales de imágenes cerradas con contorno y de imágenes sin contorno están muy próximos, como son la editorial Bruño, con un 47,2% de imágenes sin contorno frente a un 50,9% de imágenes cerradas con contorno y la editorial Santillana con un 49,9% de imágenes sin contorno y un 50,1% con contorno.

En relación a la categoría “Con texto integrado” apreciamos que existe una editorial que contiene el mayor porcentaje, siendo ésta la editorial Lit.Barrero, con el 28,4% del total. A continuación la editorial S.M. con el 11%; Vicente Laciana con el 9,2% y Anaya con el 8,7%; El resto de editoriales no presentan datos dignos de mención con respecto a esta categoría. Y por último encontramos tres editoriales que no muestran ningún registro en esta categoría, siendo éstas la editorial Casals, Imp. Anro, S.A. y Santillana.

Con respecto a la categoría “Transparente integrada en el texto” observamos que no existe prácticamente representación.

Y por último, una categoría que tan sólo se da en la editorial Luis Vives, nos referimos a la denominada “Con texto a pie de foto”, con el 4,4% del total de las categorías de esta editorial.

En relación a las variables “Curso” y “Año”, no encontramos valores que resaltar o los que existen no son relevantes para nuestro estudio. (Ver tabla T7.1 y T7.2 en anexo 7).

Ubicación de las imágenes en las páginas de los libros

De manera general, al observar la columna de los totales de la tabla T8, apreciamos de forma clara que existen tres categorías que presentan valores bastante más elevados que el resto.

De esta manera, las imágenes que se encuentran ubicadas en el centro de la hoja del libro, cuentan con el 25,2% de presencia, lo que supone una cuarta parte del total; las imágenes centradas y ubicadas en la parte superior de la hoja cuentan con un 17,6% de presencia y las imágenes que se encuentran centradas en la parte inferior muestran el 14,4%, siendo la suma de los tres valores casi el 60% del valor total, es decir, las que corresponden al eje central vertical.

Tabla T8. *Frecuencia y porcentaje de la ubicación de las imágenes de los libros*

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
Ubicación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Centro	832	26,6	448	39,9	41	20,1	338	22,9	56	23,4	0	0	0	0	458	23,5
C.Derecha	254	8,1	67	6	27	13,2	56	3,8	35	14,6	0	0	0	0	57	2,9
C.Izda	230	7,4	74	6,6	12	5,9	88	6	18	7,5	0	0	0	108	5,6	
Completa	245	7,8	33	2,9	2	1	0	0	96	40,2	74	100	88	100	66	3,4
I.Centrada	467	14,9	264	23,5	44	21,6	182	12,3	10	4,2	0	0	0	0	290	14,9
I.Derecha	112	3,6	49	4,4	15	7,4	76	5,1	6	2,5	0	0	0	0	91	4,7
I.Izda	125	4	11	1	10	4,9	64	4,3	1	0,4	0	0	0	0	83	4,3
S.Centrada	562	18	114	10,2	28	13,7	445	30,1	9	3,8	0	0	0	0	467	24
S.Derecha	174	5,6	40	3,6	17	8,3	106	7,2	3	1,3	0	0	0	0	146	7,5
S.Izda	125	4	23	2	8	3,9	121	8,2	5	2,1	0	0	0	0	179	9,2
Total	3126	100	1123	100	204	100	1476	100	239	100	74	100	88	100	1945	100

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
Ubicación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Centro	667	32,7	192	12,5	712	22,4	256	49,9	9	9,8	126	17,6	6	9,2	4141	25,2
C.Derecha	232	11,4	50	3,3	327	10,3	1	0,2	11	12	86	12	0	0	1203	7,3
C.Izda	219	10,7	199	13	345	10,9	25	4,9	8	8,7	83	11,6	0	0	1409	8,6
Completa	19	0,9	73	4,8	290	9,1	91	17,7	1	1,1	119	16,7	59	90,8	1256	7,7
I.Centrada	381	18,7	117	7,6	327	10,3	136	26,5	15	16,3	130	18,2	0	0	2363	14,4
I.Derecha	73	3,6	92	6	110	3,5	0	0	21	22,8	22	3,1	0	0	667	4,1
I.Izda	24	1,2	75	4,9	183	5,8	0	0	20	21,7	13	1,8	0	0	609	3,7
S.Centrada	240	11,8	495	32,4	437	13,8	2	0,4	1	1,1	91	12,7	0	0	2891	17,6
S.Derecha	89	4,4	95	6,2	204	6,4	0	0	5	5,4	24	3,4	0	0	903	5,5
S.Izda	95	4,7	142	9,3	240	7,6	2	0,4	1	1,1	20	2,8	0	0	961	5,9
Total	2039	100	1530	100	3175	100	513	100	92	100	714	100	65	100	16403	100

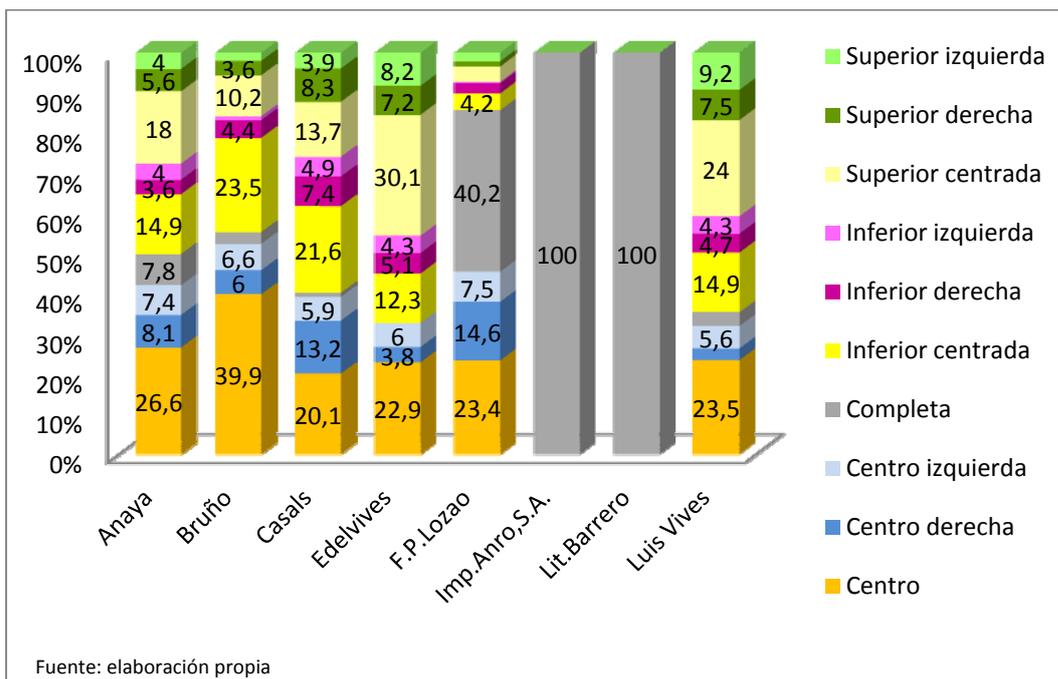
Fuente: elaboración propia

Las imágenes situadas en la parte central izquierda cuentan con el 8,6% de presencia; la categoría denominada "Completa" muestra el 7,7%; las ubicadas en la parte central derecha cuentan con el 7,3%; por lo tanto en primer lugar se encontrarían las imágenes situadas en el eje central vertical y en segundo lugar las situadas en el eje central horizontal; las imágenes ubicadas en la parte superior izquierda muestran el 5,9%; las imágenes ubicadas en la parte superior derecha cuentan con el 5,5% , por lo tanto en tercer lugar se encontrarían aquellas que ocupan el tercio superior.

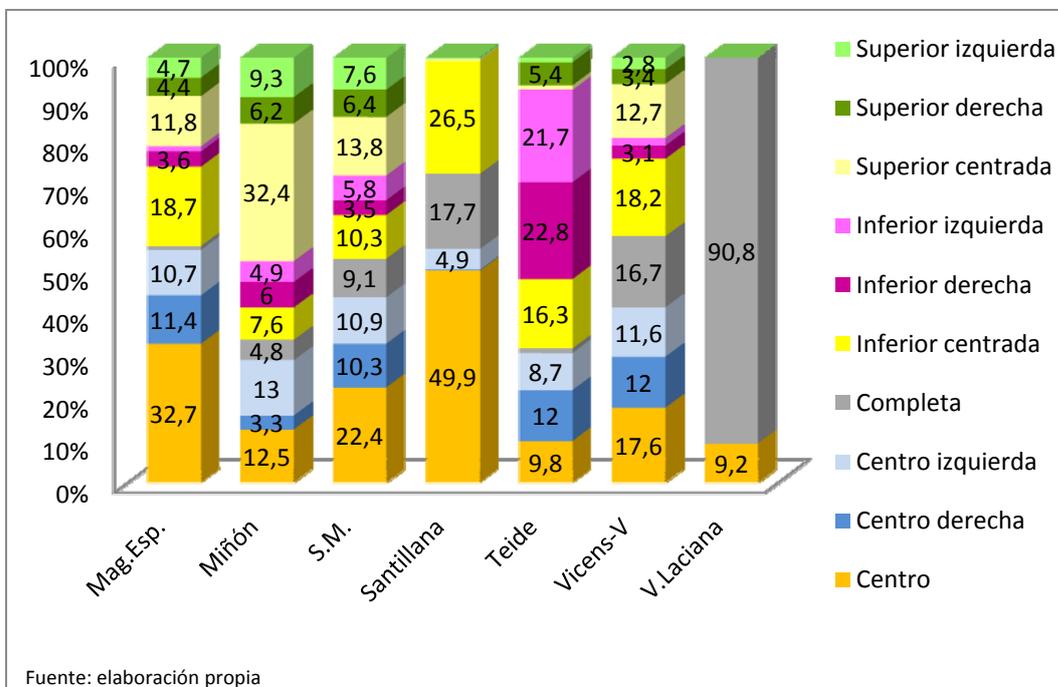
Las situadas en la parte inferior derecha el 4,1% del total. Y por último, la opción con menor incidencia en este caso es la que corresponde a las imágenes ubicadas en la parte inferior izquierda de la hoja del libro, con tan sólo un 3,7% del total; por lo tanto en cuarto lugar se encuentran aquellas imágenes que se sitúan en el tercio inferior.

La tendencia general es, como hemos comentado anteriormente, que los porcentajes más altos se encuentren en las tres categorías que corresponden a las imágenes situadas en el eje central vertical (tonos amarillos). De esta manera, once de las quince editoriales mantienen esta tendencia, siendo éstas la editorial Anaya, Bruño, Casals, Edelvives, F.P.Loza, Luis Vives, Magisterio Español, Miñón, S.M., Santillana y Vicens-Vives.

Si observamos detenidamente los gráficos GR8.1 y GR8.2., podemos apreciar que existen dos editoriales que se salen de la línea general con respecto a la presencia de categorías, utilizando en sus ediciones únicamente imágenes a página completa, siendo dichas editoriales Imp.Anro,S.A. y Lit.Barrero. La editorial Vicente Laciana se acerca bastante a esta línea mostrando un 90,8% en imágenes a página completa.



GR8.1. Ubicación de las imágenes de los libros en función de la editorial



GR8.2. Ubicación de las imágenes de los libros en función de la editorial (continuación)

Como caso excepcional, ya que únicamente se da en una de las quince editoriales, Teide nos muestra una distribución porcentual distinta a la normal y también llamativa, ya que los porcentajes más altos se encuentran precisamente en las tres categorías que corresponden a las imágenes situadas en la parte inferior de la hoja, siendo la distribución del 22,8% de imágenes ubicadas en la parte inferior derecha, el 21,7% en la parte inferior izquierda y el 16,3% de imágenes ubicadas en la parte central inferior de la hoja.

En relación a la variable “Año”, los datos que nos muestra la tabla no nos proporcionan información de interés o no son relevantes para nuestra investigación. (Ver Tabla T8.1., en anexo 8).

Como hemos visto en la tabla T8, las tres categorías de mayor presencia en los libros son las que se encuentran en el propio centro de la página, ya sea en la parte central, superior o inferior (eje vertical). Pero ahora, nos interesa saber esta relación en función del curso, y como se muestra en la tabla T8.2., del anexo 8, en 6º curso, la categoría con mayor protagonismo sigue siendo “Centro”, con un 22,4%; por debajo de este valor se encuentra la categoría “Superior centrada” con el 21%; e “Inferior centrada” con un 12,7%, siendo estas tres las de valores más altos; Al observar el orden de las distintas posiciones nos damos cuenta de que la lectura es circular, en espiral, en el sentido de las agujas del reloj, a partir de la ubicación central izquierda hasta la inferior izquierda.

En 7º curso observamos cómo la opción o categoría de mayor incidencia, al igual que en 6º curso sigue siendo “Centro”, con un 24,5%; le sigue la categoría “Superior centrada”, con un 16%; e “Inferior centrada” con el 15,4%, siendo estas tres las de valores más altos; Al observar el orden de las distintas posiciones, percibimos que después del eje central vertical el cual mantiene el protagonismo, la siguiente fila de mayor importancia es el eje central horizontal, al que le sigue el eje superior horizontal y por último el eje inferior horizontal.

En 8º curso siguen siendo las mismas tres opciones las protagonistas, al igual que en los dos cursos mencionados anteriormente, siendo la variable “Centro” la de mayor porcentaje con un 28,7%; le sigue por debajo de este valor la categoría “Superior centrada” con un 16,1%; e “Inferior centrada” con un 15,1%; En octavo curso se da el mismo caso que en séptimo, después del eje central vertical se encuentra el eje central horizontal; el tercer puesto de importancia lo tiene el eje superior horizontal y por último, el eje inferior horizontal.

Del mismo modo, observamos cómo existen algunas categorías que van aumentando su presencia en los libros a medida que se va aumentando de curso. En este caso encontramos las opciones: “Centro”, que va aumentando progresivamente, teniendo en 6º curso un 22,4%, en 7º curso 24,5% y en 8º curso 28,7%; algo similar ocurre con la categoría “Inferior centrada” que también va aumentando, teniendo en 6º un 12,7%, en 7º un 15,4%, para mantenerse en 8º en un 15,1% del total.

Existen categorías que van disminuyendo su presencia en estos libros a medida que se va aumentando de curso. Dentro de esta línea descendente se encuentra la opción “Centro izquierda”, que en 6º cuenta con un 9,8%, en 7º con un 8,4% y en 8º curso con un 7,6% del total; “Superior derecha” que en 6º cuenta con un 6,2%, en 7º desciende a un 5,5% para terminar en 8º curso en un 4,9%; y por último, la categoría “Superior izquierda” que comienza en 6º con un 7,6%, en 7º desciende a un 5,6% para acabar disminuyendo en 8º curso a un 4,5% del total.

Formato de las imágenes de los libros

En la tabla T9, vemos claramente que de las cuatro categorías seleccionadas, existen dos que son las protagonistas, siendo éstas la categoría “Rectangular vertical” con el 53% del total y la categoría “Rectangular horizontal” con el 41%; y con una presencia muy poco significativa encontramos las categorías “Cuadrada” con el 6,3% y la opción “Redonda” con tan sólo el 0,1% del total. Por lo tanto vemos cómo entre las dos categorías protagonistas no existe una diferencia porcentual significativa, se mantienen en unos valores muy próximos la una de la otra.

Tabla T9. *Frecuencia y porcentaje del formato de las imágenes de los libros*

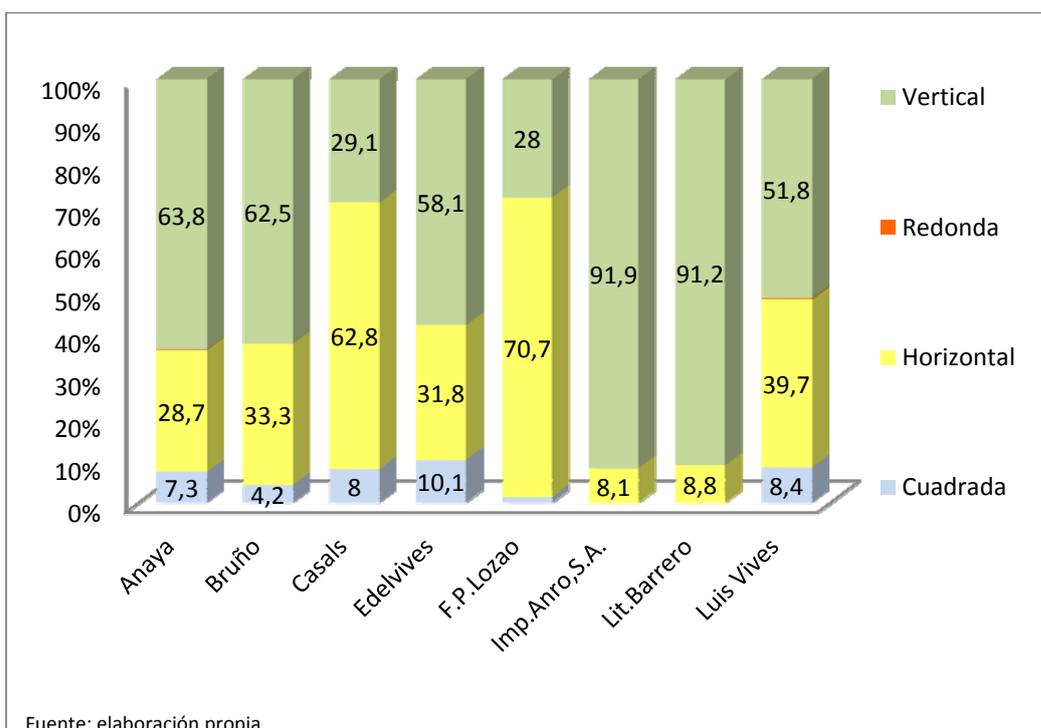
Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
Formato	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cuadrada	229	7,3	47	4,2	16	8	149	10,1	3	1,3	0	0	0	0	163	8,4
Rect. H	898	28,7	374	33,3	125	62,8	470	31,8	169	70,7	6	8,1	9	10,2	770	39,7
Redonda	4	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,2
Rect.V	1993	63,8	702	62,5	58	29,1	858	58,1	67	28	68	91,9	79	89,8	1005	51,8
Total	3124	100	1123	100	199	100	1477	100	239	100	74	100	88	100	1941	100

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
Formato	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cuadrada	74	3,6	81	5,3	128	4	81	15,8	10	10,9	47	6,6	1	1,5	1029	6,3
Rect. H	803	39,4	599	39,4	1918	60,5	268	52,2	55	59,8	211	29,7	7	10,8	6682	40,8
Redonda	0	0	0	0	3	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0,1
Rect.V	1160	56,9	842	55,3	1123	35,4	164	32	27	29,3	453	64	57	87,7	8656	52,9
Total	2037	100	1522	100	3172	100	513	100	92	100	711	100	65	100	16377	100

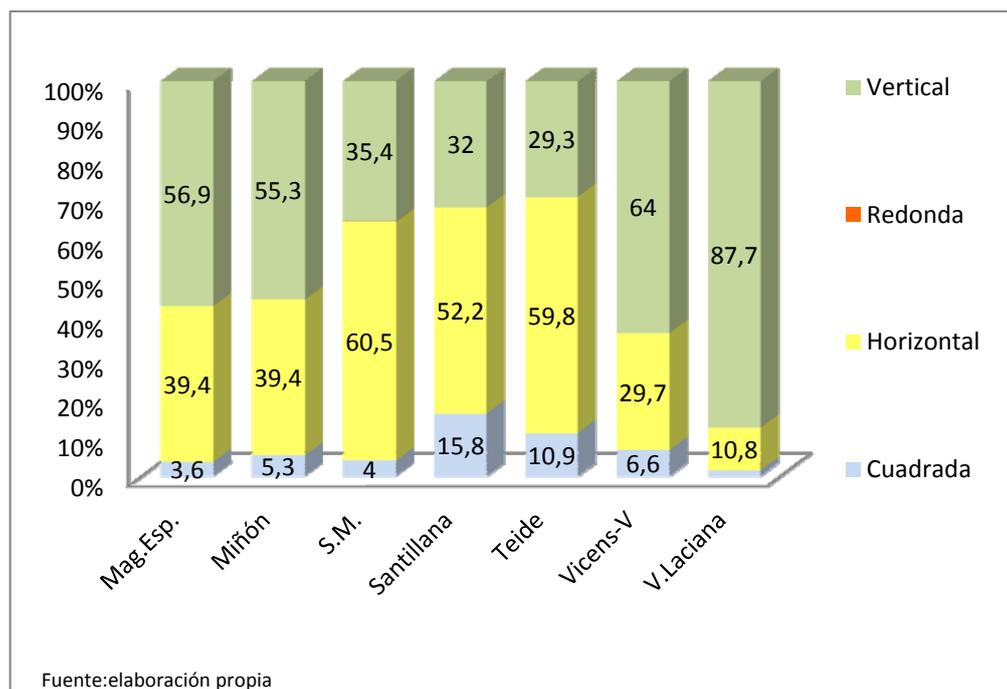
Fuente: elaboración propia

Al observar el gráfico GR9.1 y GR9.2, se aprecia cómo existe una mayor cantidad de editoriales (diez de los quince casos) que reflejan una mayor cantidad de imágenes de formato rectangular vertical. De esta manera, encontramos la editorial Imp.Anro,S.A., con casi un 92% de estas imágenes frente al 8,1% de formato rectangular horizontal; Lit.Barrero con un 91,2% de imágenes en formato rectangular vertical frente al 8,8% de formato rectangular horizontal; Vicente Laciana con un 87,7% vertical frente al 10,8 horizontal; Anaya con un 63,8% vertical frente al 28,7% en horizontal; Bruño

con un 62,5% en vertical y un 33,3% en horizontal; Vicens-Vives con un 64% en vertical frente al 29,7% en horizontal; Edelvives con un 58,1% en formato vertical y un 31,8% en horizontal; Magisterio Español con un 56,9% en vertical frente al 39,4% en horizontal; Miñón con un 55,3% en formato vertical y un 39,4% en horizontal; y por último, Luis Vives con un 51,8% en vertical y un 39,7% en horizontal.



GR9.1. Formato de las imágenes en función de la editorial



GR9.2. Formato de las imágenes en función de la editorial (continuación)

Las editoriales que muestran el caso contrario, es decir, que reflejan mayor cantidad de imágenes en formato rectangular horizontal son: la editorial Francisco Pérez Loza, con un 70,7% de imágenes en formato horizontal frente al 28% en vertical; Casals con un 62,8% en horizontal frente al 29,1% en vertical; S.M. con 60,5% en horizontal y un 35,4% en formato vertical; Teide con un 59,8% en horizontal frente al 29,3% en vertical y por último, la editorial Santillana que cuenta con un 52,2% en horizontal frente al 32% de formato vertical.

Con respecto al formato cuadrado, podemos advertir que la editorial que mayor porcentaje refleja es la editorial Santillana, con un 15,8% de imágenes con dicho formato; Teide y Edelvives reflejan valores alrededor del 10%. También observamos que existen tres editoriales que no reflejan ningún valor con este formato, siendo éstas la editorial Imp.Anro, S.A., la editorial Lit.Barrero, y Vicente Laciana.

En relación a la variable “Año” podemos observar (ver tabla T9.1., en anexo 9), cómo la primera década (1970-1979), la relación de imágenes en horizontal y vertical presenta valores muy cercanos, oscilando los porcentajes entre el 40% y el 50%. Sin embargo, en la segunda década (1980-1989), la relación de imágenes en horizontal y vertical presentan porcentajes algo más distanciados, oscilando entre el 30% y el 40% para imágenes en horizontal y el 50% y el 60% para las verticales. Por lo tanto, es evidente que a partir de 1980, se introducen en los libros de texto de plástica, mayor número de imágenes en formato vertical que horizontal. Los formatos cuadrados y redondos no presentan datos dignos de mención.

Y por último, con respecto a la variable “Curso” (ver tabla T9.2., en anexo 9), resaltamos un pequeño descenso de imágenes en formato horizontal a medida que se aumenta de curso.

Imágenes a color y B/N de los libros

A la vista de los datos mostrados en la columna de los totales de la tabla T10, se puede diferenciar claramente que, casi el 70% de las imágenes de los libros de texto analizados en el estudio corresponden a la categoría “Color”, mientras que algo más del 30% corresponden a imágenes tratadas en B/N.

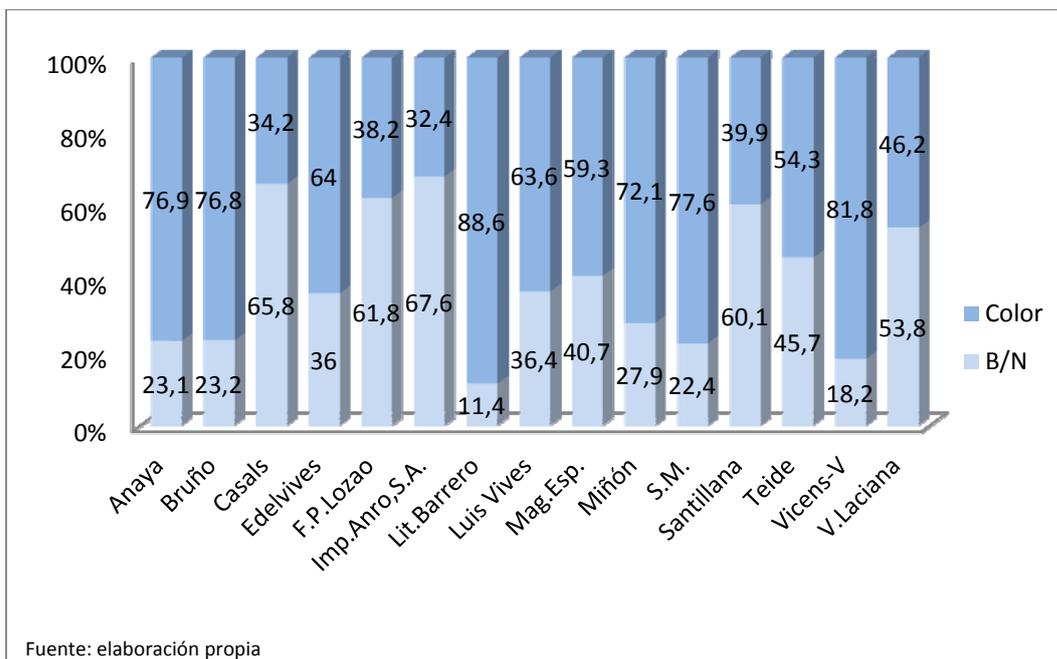
Tabla T10. *Frecuencia y porcentaje del color de las imágenes de los libros*

Editorial	Anaya		Bruño		Casals		Edelvives		F.P.Loza		I.A, S.A.		L.Barrero		L.Vives	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
B/N	720	23,1	260	23,2	133	65,8	532	36	147	61,8	50	67,6	10	11,4	708	36,4
Color	2397	76,9	863	76,8	69	34,2	945	64	91	38,2	24	32,4	78	88,6	1238	63,6
Total	3117	100	1123	100	202	100	1477	100	238	100	74	100	88	100	1946	100

Editorial	M.Español		Miñón		S.M.		Santillana		Teide		V.Vives.		V.Laciana		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
B/N	829	40,7	423	27,9	710	22,4	304	60,1	42	45,7	130	18,2	35	53,8	5033	30,8
Color	1208	59,3	1091	72,1	2458	77,6	202	39,9	50	54,3	583	81,8	30	46,2	11327	69,2
Total	2037	100	1514	100	3168	100	506	100	92	100	713	100	65	100	16360	100

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la variable “Editorial” y como hemos podido apreciar en la tabla T10 y fijando nuestra mirada en el gráfico GR10 podemos advertir que, aunque de forma general predomina el color sobre el B/N, existen cinco editoriales que no siguen esta línea, sino que por el contrario, más del 50% de sus imágenes pertenecen a la categoría B/N, siendo éstas la editorial Vicente Laciana, con un 53,8%, frente al 46,2% a color; la editorial Santillana, con un 60,1%, frente al 39,9% a color; la editorial Francisco Pérez Loza, con un 61,8%, frente a un 38,2% a color; la editorial Casals, con un 65,8%, frente a un 34,2% a color y la editorial Imp.Anro,S.A., con el 67,6% frente a un 32,4% a color;



GR10. Color de las imágenes de los libros en función de la editorial

Las diez editoriales restantes contienen mayor cantidad de imágenes a color, siendo éstas la editorial Teide, con un 54,3% frente a un 45,7% en B/N; la editorial Magisterio Español, con un 59,3% frente a un 40,7% en B/N; la editorial Luis Vives, con un 36,4% en B/N; la editorial Edelvives, con un 64% frente a un 36% en B/N; la editorial Miñón, con un 27,9% en B/N; la editorial Bruño, con un 76,8% frente a un 23,2% en B/N; la editorial Anaya, con un 76,9% frente a un 23,1% en B/N; la editorial S.M., con un 77,6% frente a un 22,4% en B/N; la editorial Vicens-Vives, con el 81,8% frente a un 20,8% en B/N; y por último, la editorial Lit.Barrero, con un 88,6,% frente a un 11,4% en B/N.

En relación a la variable “Año” (ver tabla T10.1., en anexo 10)), se puede observar de forma clara cómo la utilización de imágenes tratadas en B/N, va descendiendo a medida que van pasando los años, de tal forma que en 1970 encontramos un 56% de imágenes tratadas en B/N hasta llegar a 1989, que refleja un 26,2% de imágenes en B/N, a excepción del año 1977 en

el que se dispara el porcentaje en relación al año anterior, es decir, en 1976 existe un 23,8% de imágenes en B/N mientras que al año siguiente aumenta de forma considerable hasta el 43,7%. Pero la línea general que sigue la batería de años es claramente descendente.

Con respecto a la variable "Curso" (ver tabla T10.2., en anexo 10), no existen datos de interés o no son relevantes para nuestra investigación.

Extensión en porcentajes de la superficie de las imágenes de los libros en función de la editorial

Si observamos la tabla T11 detenidamente apreciamos que, nueve de las editoriales de la muestra reflejan más del 40% de la extensión del libro con superficie dedicada a imagen. De esta manera, la editorial Anaya resulta ser la que mayor extensión del libro dedicada a la imagen, cuyo porcentaje es de un 61,44%; inmediatamente después encontramos la editorial Santillana, con un 51,52% de superficie dedicada a imagen; acercándose mucho al 50% se encuentra la editorial Lit. Barrero; en la misma línea se encuentra la editorial Vicente Laciana reflejando un 49,44% de superficie dedicada a la imagen; Vicens-Vives que cuenta con un 49,16%; Imp. Anro, S.A., con un 48,68%; Magisterio Español con el 47,61%; S.M., con un 46,07% y Fco. Pérez Lozao con el 43,23%.

Tabla T11. *Porcentaje de la superficie de las imágenes de la muestra en relación al resto del libro por editoriales*

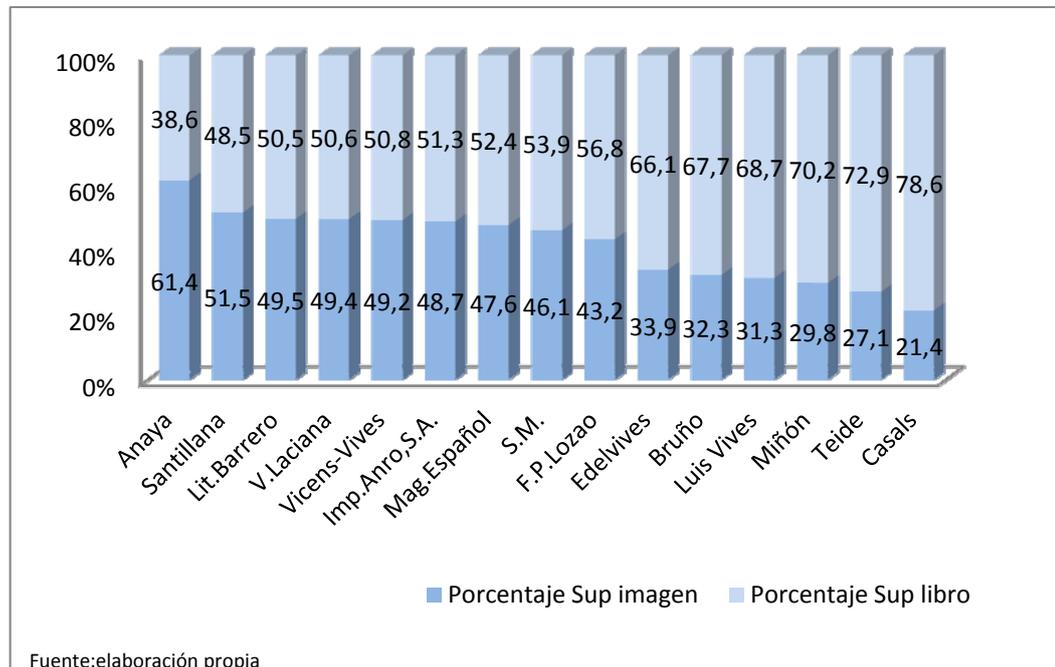
Editorial	nº libros	Sup. Muestra. Lib (Σ)	Sup. Muestra. Imag (Σ)	Media Sup. Imag (X)
Anaya	31	1651230	1014567,25	61,44%
Santillana	4	253546	130644	51,52%
L.Barrero	3	107940	53411	49,48%
V.Laciana	2	80640	39875	49,44%
V.Vives	9	472534	232334	49,16%
I.A,S.A.	2	95760	46620	48,68%
M.Español	13	821250	391076,87	47,61%
S.M.	26	1741968	802563,25	46,07%
F.P.Loza	5	176985	76516,5	43,23%
Edelvives	9	984690	333455	33,86%
Bruño	15	781497	252691	32,33%
Luis Vives	14	1306620	409303,25	31,32%
Miñón	17	922868	275210,25	29,82%
Teide	1	58401	15857,25	27,10%
Casals	2	130610,5	27929	21,38%

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, nos parece interesante reflejar aquellas editoriales que representan un tercio o menos del total del libro dedicado a imagen. Así, Casals, Teide, Miñón, Luis Vives, Bruño y Edelvives resultan ser las editoriales

que menos superficie del libro dedican a imagen, siendo los porcentajes de las mismas de un 21,38%, 27,10%, 29,82%, 31,32%, 32,33% y 33,86% respectivamente.

Si fijamos nuestra atención en el gráfico GR11 vemos cómo va disminuyendo el porcentaje de extensión de la imagen y aumentando la del libro según las editoriales, desde Anaya hasta Casals.



GR11. Extensión (%) de la imagen en relación al libro en función de la editorial

A continuación, mostramos la tabla T11.1, en la que se reflejan los grupos correspondientes a las editoriales religiosas y laicas. Para ello se han separado las editoriales de corte religioso de las laicas. A continuación se han sumado todos los porcentajes de la superficie de las imágenes de los libros religiosos para después hacer la media proporcional. Del mismo modo, se han sumado todos los porcentajes de la superficie de las imágenes de los libros laicos haciendo la media proporcional.

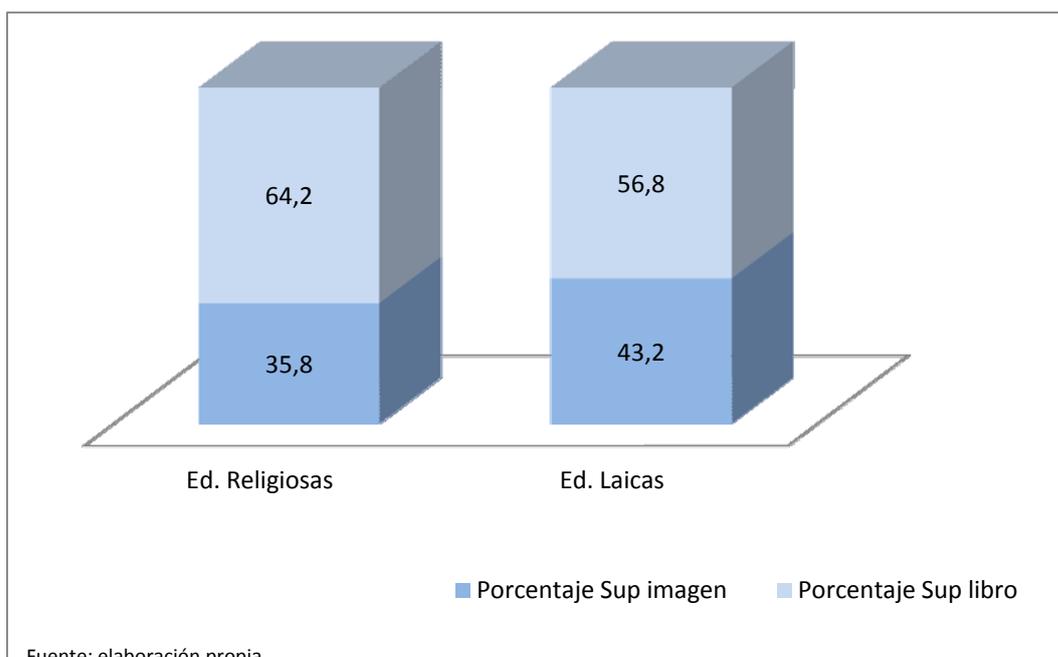
Como se puede apreciar, las editoriales laicas superan a las de corte confesional en más de un 8%, siendo la distribución de un 43,24% de superficie dedicada a imagen en las editoriales laicas, mientras que las de corte confesional reflejan una media de superficie dedicada a imagen de un 35,80% del total.

Tabla T11.1. *Porcentaje de la superficie de las imágenes de la muestra de los libros: editoriales religiosas y laicas*

Editorial	nº libros	Sup. Muestra. Lib (Σ)	Sup. Muestra. Imag (Σ)	Media Sup. Imag (X)
Ed. Religiosas	102	5289459	1894069,5	35,8%
Ed. Laicas	51	903882,5	390852,75	43,2%

Fuente: elaboración propia

En el gráfico GR11.1 podemos observar dicha distribución, apreciando un ligero aumento de porcentaje en las editoriales laicas.



GR11.1. Extensión (%) de la imagen en relación al libro. Ed. Religiosas y laicas

Extensión en porcentajes de la superficie de las imágenes de los libros en función del año

A la vista de los datos mostrados en la tabla T12 se puede apreciar que tan sólo en dos años del total de la muestra se supera el porcentaje de superficie dedicada a imagen sobre la del libro, siendo el año 1975 el que refleja el dato de mayor incidencia, con un porcentaje del 51,76% y el año 1977 con un 50,55%.

Por otro lado, nos parece llamativo y por lo tanto digno de mención, que el año que refleja un menor porcentaje de superficie dedicada a imagen con respecto al resto del libro es 1970, reflejando tan sólo un 14,28%.

Tabla T12. *Porcentaje de la superficie de las imágenes de la muestra en relación al resto del libro por años*

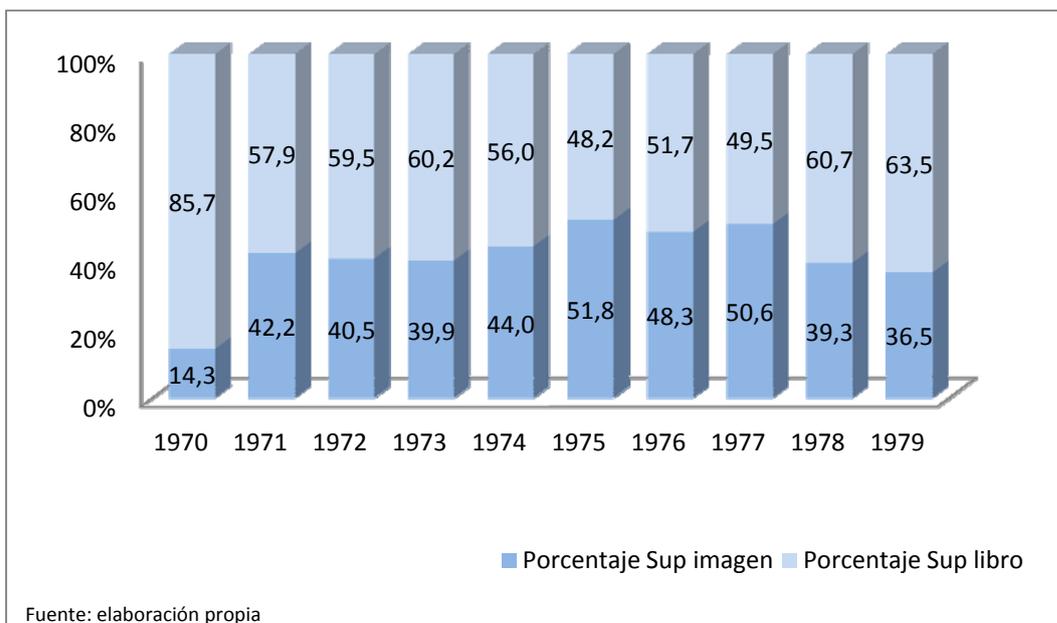
Añosl	nº libros	Sup. Muestra. Lib (Σ)	Sup. Muestra. Imag (Σ)	Media Sup. Imag (X)
1970	1	42284	6040	14,28%
1971	1	64800	27318,93	42,15%
1972	6	310876,5	125849	40,48%
1973	11	622293	248000	39,85%
1974	12	672470	296126	44,03%
1975	6	310926	160958,25	51,76%
1976	8	414276	200120,25	48,30%
1977	15	829623	419387,15	50,55%
1978	13	811326	319256,5	39,34%
1979	11	766398	279929	36,52%
1980	10	686820	272769,75	39,71%
1981	8	453915	210965	46,47%
1982	9	594486	234481,43	39,44%
1983	7	467574	198297	42,40%
1984	8	515523	224366,43	43,52%
1985	11	808407	360698,25	44,61%
1986	5	408297	155862,5	38,17%
1987	9	702486	318343,18	45,31%
1989	2	103759	43285	41,71%

Fuente: elaboración propia

Si observamos el gráfico GR12.1 vemos claramente esta distribución, donde se aprecia el gran aumento de porcentaje de 1970 a 1971, aumentando casi un 30%, manteniéndose desde 1971 hasta 1974 aproximadamente alrededor del 40%. Sin embargo en 1975 se aprecia un aumento significativo que se mantiene hasta 1977 en una media del 50%. Y desde 1978 hasta 1980,

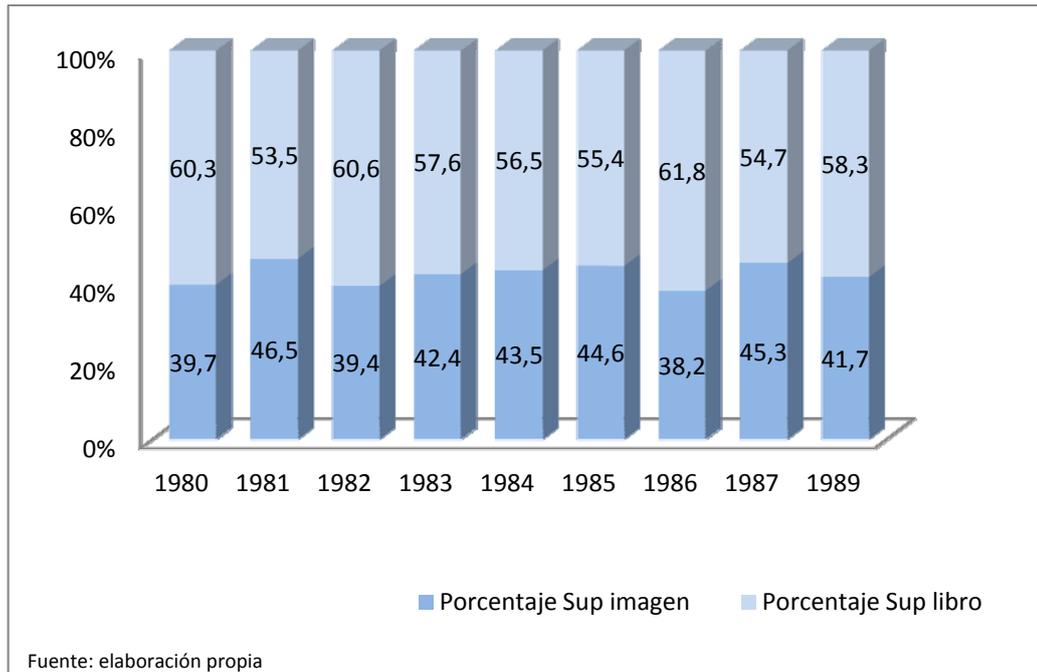
ambos incluidos, se aprecia una disminución que se mantiene en la media del 37%.

Si analizamos los datos en función del cambio en el nivel educativo que se produce a partir de 1981, apreciamos que desde 1970 hasta 1980 (nivel educativo reflejado en dos etapas), la media de superficie dedicada a la imagen con respecto al resto del libro es de un 40,64%; sin embargo, a partir de 1981, con la división del nivel en tres etapas, se produce un aumento del 2%, pasando a reflejar una media del 42,7% de espacio dedicado a la imagen.



GR12.1. Extensión (%) de la imagen en relación al libro en función del año

En el gráfico GR12.2 se muestran los datos correspondientes a la segunda década. En 1981 aumenta un 7% para mantenerse después en una media del 42% sin observar diferencias porcentuales significativas en este intervalo de años.



GR12.2. Extensión (%) de la imagen en relación al libro en función del año
(continuación)

Extensión en porcentajes de la superficie de las imágenes de los libros en función del curso

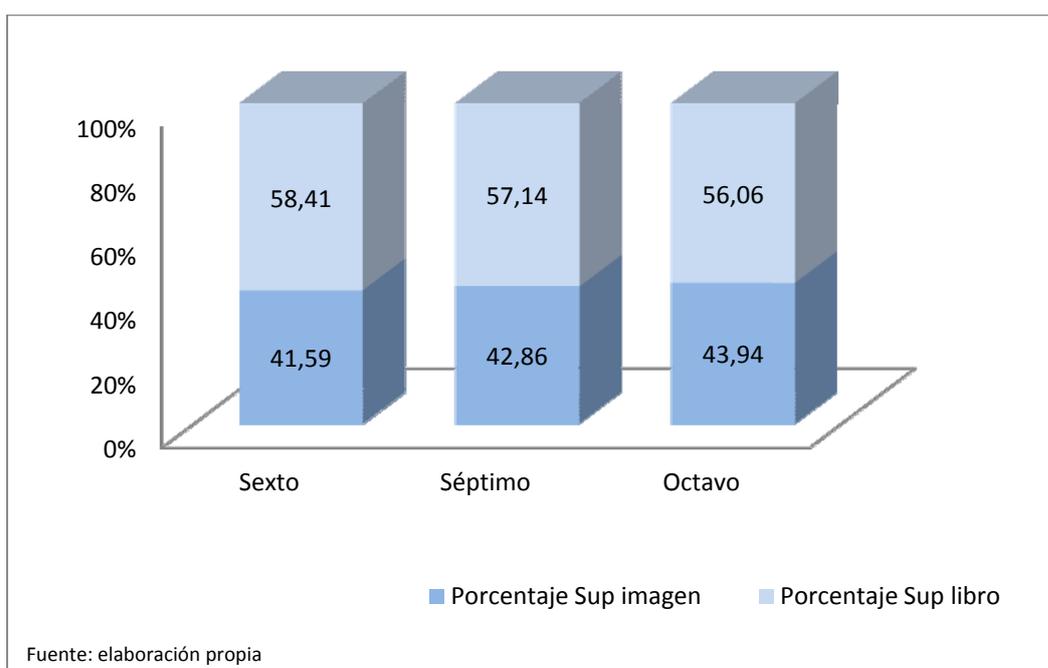
En la tabla T13, se aprecia cómo a medida que se aumenta de curso, también aumenta la superficie dedicada a la imagen, y aunque el aumento es pequeño, aproximadamente del 1%, es progresivo. De esta forma, el curso que refleja un menor porcentaje de superficie del libro dedicado a imagen es 6º, con un 41,59%; 7º curso aumenta hasta el 42,86% y 8º aumenta hasta el 43,94%.

Tabla T13. *Porcentaje de la superficie de las imágenes de la muestra en relación al resto del libro por cursos*

Cursos	nº libros	Sup. Muestra. Lib (Σ)	Sup. Muestra. Imag (Σ)	Media Sup. Imag (X)
Sexto	54	3180488,5	1322773	41,59%
Séptimo	50	3296746	1413024,75	42,86%
Octavo	49	3109305	1366255,87	43,94%

Fuente: elaboración propia

En el gráfico GR13 vemos claramente dicha distribución percibiendo este aumento sutil pero progresivo.



GR13. Extensión (%) de la imagen en relación al libro en función del curso

6.2. Discusión

Estamos de acuerdo con Prendes (1997) en que la importancia de la imagen en los libros de texto en general, ha de ser valorada en función de dos parámetros: su ocupación física del espacio y su relevancia informativa, pero creemos que en los libros de texto de Expresión Plástica, se deben tener en cuenta otros parámetros que son de suma importancia para esta disciplina y que pueden no serlo tanto para el resto, como la temática que abordan, el periodo de tiempo histórico que representan en la historia del arte o el tipo de material y técnica con las que están realizadas.

Con respecto a la primera acepción a la que hace referencia dicha autora en la que afirma que este tipo de libros (Expresión Plástica) destacan por ocupar su espacio con gran cantidad de imágenes (casi el 75% de las hojas contienen entre un 50% y un 100% de imagen), en lo que estamos de acuerdo, pero nuestro estudio por el contrario analiza el espacio ocupado desde otro enfoque, ya que no observamos dicha cuestión en función de cada hoja independiente, sino que lo medimos en relación al libro completo, determinando finalmente que efectivamente, gran cantidad de editoriales dedican más del 40% del espacio del libro a la imagen, pero que sólo en dos casos concretos se supera el 50% de dicho espacio, siendo las editoriales Anaya y Santillana las únicas que se ajustan a esta afirmación.

Según los resultados obtenidos por Prendes (1997), tanto los libros de Anaya como los de Santillana presentan el formato del libro con una orientación horizontal (en el marco de la LOGSE), mientras que en nuestra muestra encontramos que los libros de Anaya, durante los veinte años que abarca la LGE de 1970, han sido editados con una orientación vertical en todos los casos, mientras que la editorial Santillana, en la primera década (1970) edita sus libros con una orientación vertical, y en la segunda década (1980) lo hace ya en formato horizontal.

Por otro lado, Prendes (1997) afirma que los libros de Anaya presentan mayor cantidad de texto que los de Santillana, mientras que en nuestro análisis se ha podido comprobar que ocurre lo contrario, es decir, Anaya presenta mayor espacio reservado a imagen y menos a texto que Santillana, concretamente un 10% más, además de ser la editorial del conjunto de la muestra que mayor superficie reserva para la imagen, un 61,44% del total del libro.

Al mismo tiempo asegura que los libros de Anaya contienen un mayor número de fotografías que Santillana, mientras que en nuestro estudio los datos revelan que la editorial Santillana contiene un 30% de imágenes fotográficas frente a un 24% que presenta la editorial Anaya.

Según dicha autora, el 63,7% de las imágenes que aparecen en los libros de Expresión Plástica son de secuencias de imágenes, mientras que en nuestro estudio, este tipo de categoría al que hemos denominado “Esquemas explicativos” tan sólo abarca el 5,1% del total de categorías.

Por otro lado, el estudio de Prendes (1997) concluye que más de la mitad de las imágenes aparecen rodeadas con una orla, a las que nosotros hemos denominado imágenes “Cerradas con contorno”, y que en nuestro análisis resulta también la de mayor incidencia con una presencia del 69,1% con respecto al resto de categorías.

Y por último, en relación a la iconicidad de la imagen Prendes (1997) afirma que el 51% de las mismas pertenecen al grupo realista-figurativo, mientras que en nuestro análisis no llega al 25% de presencia; con respecto a las imágenes de tipo abstracto dicha autora concluye diciendo que en este tipo de libros se presenta un significativo índice de imágenes en el extremo de la abstracción, mientras que en nuestro estudio no llegan al 5,5% del total de las categorías.

Finalmente, Prendes (1997) realiza una clasificación de las imágenes que creemos resulta demasiado simple y reducida (ya que dicha tipología abarca otras disciplinas como lengua, matemáticas, inglés, conocimiento del medio, religión, etc., por lo que resulta demasiado general) contemplando únicamente imágenes gráficas, fotográficas y una combinación de ellas; En relación a su relevancia informativa, al ser una variable que nosotros no reflejamos en nuestro estudio no puede ser susceptible de ser discutida. Al contrastar los datos obtenidos por Prendes (1997) con los nuestros podemos afirmar que, los libros de texto de Expresión Plástica han sufrido importantes transformaciones formales en el paso de la LGE de 1970 a la LOGSE de 1990.

Coincidimos con Collados (2008) en que en los libros de texto de Expresión Plástica editados entre 1970 y 1990, el texto adquiere una función secundaria, limitándose en la mayoría de los casos a acompañar a la imagen, que es la que realmente dirige el discurso docente, ya que, aunque en líneas generales, en los resultados de nuestro análisis hemos podido comprobar que la mayoría de las editoriales no superan el 50% del espacio del libro dedicado a imagen, el resto del libro no lo compone exclusivamente texto, existe también espacio reservado en blanco para que los alumnos realicen sus dibujos, ilustraciones, collages, etc., por lo tanto dicho espacio aparece en blanco en un principio, pero al ser utilizado por los alumnos para realizar sus actividades, finalmente resulta ilustrado, dibujado, estampado etc., con lo que el texto queda finalmente reducido al mínimo espacio.

Apoyamos la posición defendida por Collados (2008) que asegura que el cambio de nomenclatura que ha sufrido este tipo de disciplina, tiene mucho que ver con los cambios en la sociedad del momento, con transformaciones profundas en todas las esferas importantes de la sociedad: política, económica, cultural y educativa. Coincidimos plenamente con dicha autora en que los libros de texto de este periodo reflejan claramente los

cambios producidos en nuestro país, tanto por la inclusión desmesurada de imágenes novedosas y el uso generalizado de la fotografía a color, que también introduce, gracias a esta técnica, imágenes de la historia de arte que hasta entonces su presencia había sido reducida o escasa. También por la inclusión de multitud de técnicas y materiales nuevos. En este tipo de libros no sólo se atiende al concepto del dibujo, como había sido tradición hasta ahora, sino que se introduce una inmensa cantidad de técnicas nuevas, como el modelado, carteles, talla, madera, linóleo, collage, técnicas mixtas, encuadernación, aprendizaje de los nudos marineros o los títeres, del mismo modo que se prioriza la expresión por encima de la representación.

Del mismo modo, encontramos la investigación realizada por Llorente et al (2003), en la que se han analizado materiales de Expresión Plástica y Visual de 5º y 6º de Primaria en el marco de la LOGSE en relación a ocho editoriales, dos en euskera (Giltza-Edebé y Edelvives-Ibaizábal) y seis en castellano (Alambra-Longman, Anaya, Bruño, Elkar, Santillana y SM), por lo que en todo caso podríamos comparar las editoriales comunes en las dos investigaciones (Edelvives, Anaya, Bruño, Santillana y S.M.), pero que en el estudio encontrado por nosotros de estos autores, no se desarrolla un análisis profundo y diferenciado por editoriales, tan sólo realizan algunas reseñas sueltas de alguna editorial como S.M., pero los datos que se muestran en dicho artículo, se refieren a todos los libros de todas las editoriales de la muestra en general.

De forma general, Llorente et al (2003) afirma que el 38% de los casos contiene más del 75% de la superficie de la hoja dedicada a imagen. Como apuntamos anteriormente, nuestro estudio analiza esta presencia desde otro enfoque, comparándolo con el libro completo. Los resultados obtenidos por Llorente et al (2003) muestran que, la editorial S.M., no contiene texto, únicamente imagen, mientras que en nuestro estudio se ha podido comprobar que dicha editorial dedica al texto o al resto del libro un 54% y a la imagen un 46%, datos que revelan que tanto el texto como la imagen

parecen ocupar un espacio parecido. Por otro lado, la clasificación o categorización que se realiza aquí sigue pareciéndonos excesivamente escasa, reflejando únicamente cuatro categorías: ilustraciones, fotografías, obras de arte y trabajos de alumnos, además de parecernos poco clarificadora, ya que algunas atienden a la técnica con la están realizadas la fotografía, otras al material como las ilustraciones, otras a estilos artísticos como obras de arte y finalmente trabajos de alumnos, que nosotros hemos incluido en la tipología específica.

7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Conclusiones

Con respecto a la primera hipótesis que planteamos en el presente estudio podemos afirmar que, existen relaciones estilísticas entre las imágenes implementadas en los libros de texto de Expresión Plástica y las corrientes culturales y artísticas de la segunda mitad del siglo XX, como hemos ido especificando con ejemplos extraídos de dichos libros de texto y comparándolos con obras de artistas de esta época durante el desarrollo del marco teórico, en el capítulo dedicado a estos artistas y tendencias.

Con la reforma educativa se pretende ampliar el concepto del dibujo y diversificar las experiencias artísticas, al hilo de las nuevas corrientes culturales aparecidas en nuestro país y en el extranjero, confiriéndole más importancia a la expresión y experimentación que a la representación, por lo que comienzan a aparecer multitud de materiales nuevos y extra-artísticos y técnicas modernas, como el *collage* (no tan moderna pero que tuvo todo su esplendor en esta época), las *técnicas mixtas*, de uso común en las obras de artistas de la 2ª mitad del siglo XX., así como imágenes *abstractas* y *trabajos de alumnos* (con características estilísticas propias del arte de dicho periodo).

El simple hecho de que a partir de 1970 aparezcan imágenes no tradicionales en el estudio de las Bellas Artes como los Mass Media, ilustraciones abstractas, collage, encuadernación, diseño industrial, decoración, carpintería, tejidos, etc., en estos libros, denota la importancia que se presta al avance científico, a la mejora de la calidad de vida, al cambio de mentalidad (más abierta a nuevas experiencias), a la expansión industrial, etc., todas ellas características del reflejo de la nueva mentalidad emergente en España y características comunes en las obras de artistas de este periodo de la historia del arte.

Es necesario observar más detenidamente ciertas categorías que están directamente relacionadas con el estilo de vida emergente, los procesos de industrialización y los nuevos gustos estéticos, así como con las características estilísticas de las obras de los artistas y tendencias de la segunda mitad del siglo XX. Del conjunto de categorías que hemos realizado para la variable “Ambiente temático”, existen varias que están relacionadas con este aspecto y son: *Artesanía* (cerámica, encuadernación, forja, repujado, tapices, etc.), *Diseño* (dibujo técnico, diseño industrial, composición, círculo cromático, carteles, decoraciones de fachadas, azulejos (estas tres últimas si son pura composición-) y *MCM*.

A partir de 1960, coincidiendo con la expansión económica e industrial en España, se introducen en los libros de texto técnicas enfocadas a la producción y los oficios profesionales, así como elementos relacionados con los nuevos medios de comunicación de masas, siendo muy común encontrar imágenes de este tipo. Al sumar los porcentajes de estas tres categorías resulta un 30% con respecto al total de imágenes de esta variable. Si comparamos este porcentaje con el resultante de sumar las categorías que han tenido una mayor tradición en este tipo de libros como son *Escenas*, *Naturaleza muerta*, *Paisajes*, *Personajes* y *Religiosas*, observamos que a pesar de ser cinco opciones frente a las tres anteriores, también da como resultado un 30% de presencia, por lo tanto podemos afirmar que las categorías de esta variable directamente relacionadas con las características estilísticas y temáticas de los artistas y tendencias de la segunda mitad del siglo XX, reflejan una presencia importante en este tipo de libros.

Por otro lado, en el conjunto de categorías u opciones que hemos clasificado dentro de la variable denominada “Tipo específico” podemos encontrar dos de ellas que están directamente relacionadas con estos estilos artísticos, como son *Abstracto* y *Ejemplos trabajos de alumnos*. Al sumar los dos porcentajes da como resultado un 8% con respecto al total del resto de categorías de esta variable; en principio no parece un porcentaje demasiado

importante. No obstante, con respecto a la primera cabe resaltar que, en relación al conjunto de todas las categorías (11) de la variable “Tipo específico” en función de todas las editoriales, observamos que, la editorial Teide cuenta con más del 16% de presencia en sus libros de imágenes abstractas, ocupando la tercera posición de las once opciones posibles, lo que sí nos parece digno de mención; del mismo modo, Anaya implementa en sus libros un 12% de imágenes abstractas ocupando la cuarta posición de las once categorías existentes; así mismo, Magisterio Español presenta un 10% de presencia de este tipo de imágenes en sus publicaciones, representando un quinto lugar con respecto al total de categorías.

Por otro lado, extrayendo los datos relativos a la categoría “Abstracto”, teniendo en cuenta el número total de registros (903), y observando su distribución porcentual entre las distintas editoriales cabe resaltar que, la editorial que refleja el mayor porcentaje de este tipo de imágenes es Anaya, encontrándose en primera posición con respecto a las demás, con un 42%, prácticamente casi la mitad del total de muestra; en segundo lugar la editorial Magisterio Español refleja un 21% y S.M. con un 20%. Sumando los tres porcentajes se supera el 80% del total, es decir, de los 903 registros de esta categoría, 743 se reparten entre estas editoriales.

Con respecto a la segunda cabe resaltar que, en relación al conjunto de todas las categorías (11) de la variable “Tipo específico” en función de todas las editoriales, observamos que, la editorial Casals cuenta con más del 34% de presencia en sus libros de imágenes realizadas por los alumnos con características estilísticas de la 2ª mitad del S.XX, dato a nuestro parecer bastante importante. En relación a la categoría de “Ejemplos trabajos de alumnos”, la protagonista es la editorial S.M., con un 28%, aunque seguida también por Anaya con un 20%. De este modo podemos afirmar que las editoriales que implementan más cantidad de imágenes con características típicas de estilos artísticos de la segunda mitad del siglo del XX son Anaya y S.M.

Por otro lado, extrayendo los datos relativos a la categoría “Ejemplos trabajos alumnos”, teniendo en cuenta el número total de registros (402), y observando su distribución porcentual entre las distintas editoriales cabe resaltar que, las editoriales que reflejan el mayor porcentaje de este tipo de imágenes son S.M., con 113 registros que representan el 28,1% del total; Anaya con 80 registros que representan el 20% y Casals con 71 siendo un 17,7%. De este modo, si sumamos los datos de las tres obtenemos 264 registros de 402 con un porcentaje del 65% del total, por lo que podemos afirmar que estas tres editoriales son la que prestan un mayor protagonismo a este tipo de imágenes.

Del mismo modo, del conjunto de categorías recogidas en la variable “Tipo H^a Arte” observamos especialmente las pertenecientes al periodo histórico que comienza a partir de 1950, tanto de arte bidimensional como tridimensional, aunque también nos interesa fijar nuestra atención en aquellas que hemos denominado “contemporáneas”, que incluyen tanto las de la 1^a mitad como las de la 2^a.

En general, las imágenes contemporáneas (posterior al S.XX) abarcan un 44% del total, que en comparación con el 56% de imágenes clásicas (anterior al S.XX), sí nos parece un dato importante para resaltar, ya que en este tipo de libros, las imágenes de corte clásico han gozado de una mayor presencia y tradición en la historia del arte, sin embargo, aunque tienen mayor presencia que las contemporáneas, tan sólo las superan en un 12%. Y con respecto al periodo que comienza a partir de 1950 (2^a mitad del S.XX), el 21% de presencia de imágenes de la 2^a mitad frente al 23% de la primera también nos parece digno de mención, exactamente por el mismo motivo, ya que se mantienen en porcentajes muy similares, casi igualados.

Y por último, en la variable “Ilustraciones”, encontramos ciertas opciones que son observadas especialmente por representar técnicas o

materiales propios de este periodo concreto como son la *Técnica mixta* y el *Collage*. Sumando los dos porcentajes resulta algo más del 6%, que en principio no parece un dato especialmente importante, pero que si comparamos con el resto de categorías (17) excluyendo *Tinta, lápiz y óleo*, que lógicamente superan en su suma el 75% por ser aquellas de mayor presencia tradicional en este tipo de libros, observamos que se encuentran en el tercer y cuarto puesto. Si excluir esta tres de máxima tradición ocuparían el 6º y 7º lugar respectivamente, que de 17 posiciones no parecen tener poca importancia.

Por otro lado, extrayendo los datos relativos a la categoría “Técnica mixta”, teniendo en cuenta el número total de registros (462), y observando su distribución porcentual entre las distintas editoriales cabe resaltar que, las editoriales que reflejan el mayor porcentaje de este tipo de imágenes son Bruño, con 167 registros que corresponden al 27,5%; Anaya con 87 que son el 18,8%; Magisterio Español con 71 registros que equivalen al 15,4% y S.M. con 64 registros que son el 13,9%. Al sumar todos los valores y porcentajes de estas cuatro editoriales resultan 398 registros que representan más del 75% del total, por lo tanto prácticamente las tres cuartas partes del total de registros de imágenes realizadas con técnica mixta se reparten entre estas cuatro editoriales.

Del mismo modo, extrayendo los datos relativos a la categoría “Collage”, teniendo en cuenta el número total de registros (358), y observando su distribución porcentual entre las distintas editoriales cabe resaltar que, las editoriales que reflejan el mayor porcentaje de este tipo de imágenes son Anaya con 182 registros que representan más del 50% del total y S.M. con 95 representando el 26,5%; al sumar estos valores resulta un total de 277 registros que equivalen a más del 76% del total, por lo que podemos afirmar que las tres cuartas partes del total de imágenes de collage se reparten entre estas dos editoriales.

Por lo tanto, podemos concluir para nuestra primera hipótesis afirmando que sí existen relaciones estilísticas reflejadas en los libros de texto de Expresión Plástica entre las obras de los artistas de este periodo y las imágenes de este tipo de libros y que principalmente las editoriales que más imágenes implementan con características típicas de este periodo, sus tendencias y sus artistas son Teide, Anaya y Casals del grupo laico y S.M., Magisterio Español y Bruño del grupo religioso.

Se ha podido comprobar que la hipótesis número 2 no cumple las expectativas que intuimos en un principio, es decir, que la imagen en los libros de texto de Expresión Plástica, en general, no ocupa más del 50% del libro. En relación a este aspecto es necesario puntualizar que el resto del libro no es sólo texto, aquí habría que añadir también los espacios reservados en blanco para que los alumnos realicen las actividades, por lo que finalmente, en la mayoría de los casos, el texto se reduce en general, al mínimo espacio.

Por lo tanto, en relación a las editoriales, se corrobora que la mayoría de ellas (9 de las 15) contienen una cantidad de espacio bastante relevante reservado a las imágenes (más del 40%), que al compararlo con el resto del libro, resulta un dato importante, pero que no supera el 50% del mismo. Tan sólo dos (Anaya y Santillana) contienen más del 50% del espacio reservado a imagen, y las 6 restantes reservan alrededor de un 30%. Por lo tanto podemos decir que la relación que existe entre el espacio reservado a imágenes y al resto del libro, parece estar equilibrada.

A partir de 1971 la imagen cobra mucha más importancia y por lo tanto refleja mayor presencia que el año justamente anterior, aumentando dicha presencia en un 30% con respecto a 1970, manteniéndose a lo largo de los veinte años de la muestra alrededor de un 42%. Sólo en 1975 y 1977 existe un porcentaje mayor de presencia de imagen sobre el resto del libro, con

porcentajes del 51,76% y 50,55% respectivamente. Finalmente, en relación a los cursos, podemos concluir que la importancia o presencia de las imágenes en los diferentes cursos no supera en ningún caso el 44% con respecto al resto del libro y que, aunque la extensión que se dedica a la imagen se va acrecentando a medida que se aumenta de curso, esta subida, aunque es gradual, se mantiene tan sólo alrededor del 1%.

Lo que sí creemos que merece la pena resaltar es el hecho de que en este tipo de libros existe una gran cantidad de hojas en las que la imagen ocupa la totalidad del espacio, a las que hemos denominado *completa*, incluso se han encontrado numerosos casos en los que la imagen, además de ser completa, abarca dos hojas (derecha e izquierda) y que en los totales de la variable "Ubicación" ocupa el 6º puesto de las 10 opciones o categorías reflejadas.

En tercer lugar, para poder dar respuesta a nuestra tercera hipótesis que aborda la incógnita de si las imágenes que hacen referencia a las tendencias y manifestaciones artísticas de la segunda mitad del siglo XX tienen mayor presencia en los libros de texto de Expresión Plástica que las de la primera, hemos dividido el conjunto de imágenes contemporáneas en dos bloques históricos: 1ª mitad y 2ª mitad del siglo XX. Sabemos que la tradición docente de las Bellas Artes en general, ha estado basada principalmente en la copia de modelos clásicos y que, la implementación de la información que se selecciona para un libro de texto, ya sea verbal o visual no es inminente, requiere de un tiempo prudencial que dependerá de varios factores de diversa naturaleza, ya sea política, cultural, social, etc., pero que inevitablemente pueden llegar a retrasar esa implementación varios años.

Por lo tanto, al observar los datos obtenidos de forma general, podemos observar que los porcentajes de Arte Clásico y Contemporáneo son muy similares, siendo un 56% para el primero y un 44% para el segundo.

A partir de la reforma educativa de 1970, las imágenes de Arte Contemporáneo pasan a ocupar un sitio más relevante e importante en los libros de texto de Expresión Plástica. Por otro lado, se observaron los datos relativos a las imágenes representativas del Arte de la 1ª mitad del siglo XX y de la segunda, resultando un 23% para las primeras y un 21% para las segundas. Estos datos indican que la presencia tanto de unas como de otras es similar, pero de esto se desprende una conclusión importante, y es que las de la 2ª mitad han irrumpido con fuerza en los libros de texto, ya que en pocos años han alcanzado la misma presencia que las de la 1ª mitad, que gozan de mayor tradición.

Por otro lado, de las quince editoriales de la muestra, ocho de ellas contienen más del 50% de imágenes de Arte Contemporáneo y cinco contienen más del 50% de imágenes de la 2ª mitad del siglo XX, es decir, un tercio de la muestra.

Con respecto a los cursos podemos determinar que en sexto y séptimo, los porcentajes están igualados al 50% pero resulta llamativo que en octavo curso, disminuyen considerablemente las imágenes representativas del Arte de la 2ª mitad del siglo XX y aumentan las de Arte Clásico. Pero finalmente concluimos afirmando que, nuestra tercera hipótesis no se corrobora, ya que las imágenes que hacen referencia a las manifestaciones artísticas de la segunda mitad del siglo XX no superan la presencia de las de la primera, aunque se mantienen en porcentajes bastante similares.

En relación a la cuarta hipótesis planteada, podemos confirmar que se le presta un protagonismo mucho mayor a las imágenes representativas del Arte Bidimensional y, por lo tanto, gozan de mayor presencia que las representativas del Arte Tridimensional. Los datos obtenidos evidencian este hecho, ya que en general, las tres cuartas partes de las imágenes pertenecen al Arte Bidimensional, y tan sólo una cuarta parte corresponde al Tridimensional. La mayoría de las editoriales (13 de 15) cumplen esta pauta,

excepto dos de ellas que reflejan más del 50% de las imágenes de Arte Tridimensional, Casals y Miñón. Con respecto a los años y los cursos, no hemos encontrado datos de especial relevancia, tan sólo merece la pena mencionar, que en los dos primeros cursos se mantiene una media de presencia del 80% en imágenes de Arte Bidimensional y en octavo disminuye al 65%.

La quinta hipótesis parece desprenderse de la tercera, ya que los datos obtenidos nos han llevado a darnos cuenta de algo peculiar, y es que todas las editoriales de corte religioso contienen mayor cantidad de imágenes de Arte Clásico que Contemporáneo, excepto Magisterio Español, que aún siendo de corte confesional, el 60% son imágenes de Arte Contemporáneo; y todas las editoriales laicas implementan un mayor número imágenes de Arte Contemporáneo que Clásico, excepto Francisco Pérez Loza, en la que tan sólo el 26% corresponde a imágenes de Arte Contemporáneo. De tal forma, parece existir una relación directa entre el carácter religioso o laico de la editorial con el uso o implementación de imágenes de Arte Clásico o Contemporáneo. A esto habría que añadir que el hecho de que predominen las imágenes de Arte Clásico y religioso no es anómalo, ya que la Historia del Arte cuenta con una larga y prolífera tradición pictórica religiosa, perteneciente la gran mayoría al Arte Clásico anterior al siglo XX.

En el análisis descriptivo de la segunda variable de nuestro estudio, reflejamos las categorías que hemos creado en la variable "Ambiente temático". La tipología creada contempla la categoría *Religiosas*, ya que al igual que en los libros de texto de historia, en los libros de Expresión Plástica también son abundantes, por la relación directa que tienen con la Historia del Arte. Hemos podido apreciar que existen categorías como *Artesanía*, *Personajes*, *Naturaleza muerta* o *Mass Media* que tienen menos presencia que la opción *Religiosas*, a pesar incluso de que algunas de ellas hayan sido tradicionales de la disciplina, como *Naturaleza muerta* o *Personajes*.

Del total de imágenes religiosas que se han registrado en este estudio, casi el 90% aparecen distribuidas entre las editoriales de corte confesional (siendo S.M. la que refleja el mayor porcentaje, un 25%) y tan sólo el 10% aparece en alguna editorial laica, en este caso Anaya, que resulta ser prácticamente la única del grupo laico que presenta imágenes de este tipo.

Del mismo modo podemos confirmar que la presencia de imágenes de corte religioso va aumentando conforme se asciende de curso. Por lo tanto, podemos verificar que la quinta hipótesis, referente a si las editoriales de corte confesional prestan mayor protagonismo a imágenes religiosas que las editoriales laicas en sus libros de texto, queda totalmente corroborada con el análisis realizado.

7.2. Limitaciones de la investigación

El principal problema surgido ha sido la poca existencia de trabajos, estudios o investigaciones que versen sobre las imágenes de los libros de texto de Expresión Plástica. Anteriormente se han descrito cuáles son estos trabajos (que se reducen prácticamente a dos) por lo que en este apartado nos limitaremos a nombrar el problema sin entrar a discutir o valorar dicha dificultad. Por el contrario, sobre análisis de imágenes en general o en el contexto del libro de texto de otras materias, se encontró gran cantidad de información que sí nos ha ayudado en nuestra investigación.

Por otro lado, al no existir prácticamente ningún estudio sobre imágenes de libros de texto de nuestra especialidad, no se han podido contrastar los datos obtenidos con investigaciones anteriores, ya que los dos trabajos que se han encontrado que están directamente relacionados con nuestro objeto de estudio, se basan en una categorización de imágenes, desde nuestro punto de vista, excesivamente escasa o pobre, siendo clasificaciones demasiado generales. En el trabajo de Prendes (1997) se reducen a tres tipos: imagen gráfica, fotográfica o combinación de las dos, Por su parte, Llorente et al (2003) que también analizan libros de Expresión Plástica, clasifican los tipos de imágenes en cuatro categorías: ilustraciones, fotos, obras de arte y trabajos de alumnos. Por último, Collados (2008), a pesar de analizar libros de esta materia, no realiza ninguna categorización de las imágenes, limitándose a estudiar el concepto de dibujo y la metodología y prácticas educativas empleadas; nuestra intención ha sido precisamente, crear una tipología específica exhaustiva, realizando una observación de la imagen desde diferentes puntos de vista.

Al no existir ningún instrumento específico creado para medir y analizar las imágenes de los libros de Expresión Plástica, nos obligó a crear un programa específico con el que catalogar de forma concreta las imágenes que aparecen en este tipo de libros.

También surgió un problema añadido en relación a la muestra seleccionada, ya que al no haber existido una tradición en relación al estudio de libros de texto, éstos se han perdido o destruido prácticamente a los pocos años de nacer, sino el mismo año. Es un instrumento al que no se le ha otorgado la importancia que se merece y del que se ha tendido a prestar poca atención. Esto ha resultado un hándicap a la hora de recopilar la muestra, ya que finalmente, para mayor seguridad se recurrió a la BNE, donde suponíamos que encontraríamos al menos un libro por año, curso y editorial, pero sorpresivamente encontramos un año del que la BNE no tenía ningún ejemplar de ninguna editorial ni curso, 1988. Algunos años sólo contaban con un ejemplar, como 1970 y 1971; Estos pequeños problemas han dificultado en cierta manera la investigación, resultando a veces algo desproporcionada la muestra, según qué años y según qué editoriales.

7.3. Prospectiva de futuro

En este apartado podríamos ocupar bastantes páginas escribiendo infinidad de caminos posibles a partir del trazado por nosotros, ya que nos encontramos ante un objeto de estudio que no ha tenido la fortuna de ser analizado en profundidad, entre otros motivos porque nuestra disciplina no ha sido considerada de importancia en el currículum, entre otros factores. En consiguiente, teniendo en cuenta los distintos campos que se pueden explorar en la investigación con imágenes como niveles educativos, preparación del profesorado o situaciones de aprendizaje, nombraremos las que creemos más urgentes en este sentido.

En primer lugar nos parece que sería muy interesante realizar otras investigaciones que desarrollaran una categorización exhaustiva como la realizada por nosotros en este trabajo, de imágenes implementadas en los libros de texto de Expresión Plástica, en el marco de otras reformas educativas, tanto anterior a la LGE de 1970 como a partir de 1990 con la reforma educativa de la LOGSE, así como de libros de otras disciplinas como Inglés, Lengua y literatura, conocimiento del medio, etc.

Consideramos de especial interés un estudio comparativo entre distintos niveles de enseñanza; en esta investigación se ha seleccionado la última etapa de la EGB en el contexto de la ley general de Educación de 1970, pero sería muy interesante compararlo con niveles o etapas inferiores, para observar las diferencias, si es que las hay, en la selección, uso y tratamiento de la imagen en los libros de texto de esos niveles, así como contrastarlo con libros de Expresión Plástica a partir de 1990, con la implantación de la LOGSE, ya que aunque existe algún estudio como el realizado por Prendes (1997), resulta insuficiente además de analizar únicamente libros de dos editoriales, Anaya y Santillana.

De forma paralela, consideramos de vital importancia la profesionalización del cuerpo de maestros y profesores en el análisis de las imágenes en el contexto de la transmisión de valores, principalmente de las que aparecen en los medios de comunicación de masas, ya que la mayoría de la información visual que llega a los estudiantes lo hace por estos canales, además de ser una vía principal para el conocimiento del imaginario de la sociedad en la que se ven inmersos.

Podría ser sumamente interesante también, realizar un estudio comparativo de editoriales laicas y religiosas en el contexto actual, así como realizar una investigación sobre las relaciones existentes entre los distintos tipos de imágenes que aparecen en los libros de Expresión Plástica y sus funciones, ya que resultaría de gran interés en este campo de conocimiento.

Por otro lado, sería de gran interés para la comunidad educativa realizar un estudio profundo sobre el uso real que se da a los libros de texto de esta disciplina en el aula, ya que al tratarse de un área de conocimiento basada principalmente en la expresión, parece lógico pensar que el manual en sí se utilice menos de lo esperado, y se priorice de alguna manera la auto-expresión por diferentes vías al del manual, que puede servir de guía en la mayoría de los casos, pero no tiene por qué ser el único material a utilizar en el aula de expresión plástica.

Por otro lado, el volumen de información ha sido tan amplio y exhaustivo que nos permitirá seguir indagando y poder así realizar publicaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, F. (1981). Métodos de control político de la población civil: el sistema de racionamiento de alimentos y productos básicos impuestos en España tras la última guerra civil. En VV.AA., *Estudios sobre historia de España. Homenaje a Manuel Tuñón de Lara* (pp. 407-432). Tomo II. Madrid: UIMP.

Aldea, Q., Cárdenas, E., Bidegain, A. M., Dammert, J., De Figueiredo, O., González, H., Grigoriou, R., Huerta, M^a. A., López, E., Marquina, A., Methol, A., Miranda, F., Montenegro, A., Pacheco, L., Romero, J. M., Tavel, I., Vaz, J., y Zuretti, J. C. (1987). *Manual de Historia de la Iglesia. X. La Iglesia del siglo XX en España, Portugal y América Latina*. Barcelona: Herder.

Alzate, M.V. (2000, mayo). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/alzate.htm>

Aparici, R., García, A., y Valdivia, M. (1992). *La imagen*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aparici, R., y García, A. (1989). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Arañó, J. C. (1993). La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, pp.9-20.

Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.

- Badanelli, A. M^a. (2003). *ILUSTRACIONES EN LOS MANUALES ESCOLARES (ESPAÑA 1900-1970)* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Bermúdez, J. (2005). *Génesis y evolución del Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836-1936)* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Bernecker, W.L. (2009). El cambio de mentalidad en el segundo franquismo. En N. Townson. (Ed.). *España en cambio. El segundo franquismo, 1959-1975* (pp. 49-70). Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A.
- Bonet, J. M. (2004-2008a). La colección Juan Hernández Pijuan. Catálogo de Fundación Juan March. Recuperado de <http://www.march.es/arte/palma/coleccion/artista.aspx?p0=57&l=1>
- Bonet, J. M. (2004-2008b). *La colección Manuel H. Mompó*. Catálogo de Museo Fundación Juan March. Recuperado de <http://www.march.es/arte/palma/coleccion/artista.aspx?p0=64&l=1>
- Bonet, J. M. (2004-2008c). *La colección Antonio Saura*. Catálogo de Museo Fundación Juan March. Recuperado de <http://www.march.es/arte/palma/coleccion/artista.aspx?p0=74&l=1>
- Bonet, J. M. (2004-2008d). *La colección Rafael Canogar*. Catálogo de Museo Fundación Juan March. Recuperado de <http://www.march.es/arte/palma/coleccion/artista.aspx?p0=40&l=1>
- Bozal, V. (1989). Modernos y postmodernos. *Historia* 16, 50, 1-141.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Recuperado de <http://www.books.google.es/books?isbn=9875910309>
- Buj, A. (1967). Estructura de los manuales escolares. *Revista Vida Escolar*, 89-90, 8.

- Caballero, M. (2012). Escuela del conductismo vs escuela constructivista. *Escritos en la Facultad, 84*, 55-57.
- Cabañas, M. (1996). *Política artística del franquismo*. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=8400075862>
- Callahan, W. J. (2007). La Iglesia católica: ¿Continuidad o cambio? En N. Townson (ed.), *El segundo franquismo, 1959-1975* (pp. 157-165). Madrid: SIGLO XXI.
- Calzado, Z. (2002). *Francisco Pedraja Muñoz: la Pintura en Badajoz en la Segunda Mitad del Siglo XX*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Cárcel, V. (2002). *Historia de la Iglesia en la España contemporánea*. Madrid: Palabra
- Cárcel, V., Cuenca, J. M., Jiménez, B., Ortega, J. L., Revuelta, M., Sanz de Diego, R. M., y Valverde, C. (1979). *Historia de la Iglesia en España. V. La Iglesia en la España contemporánea (1808-1975)*. Madrid: Edica.
- Cenarro, A. (2005). Beneficencia y asistencia social en la España franquista: El auxilio social y las políticas de Régimen. En C. Mir, C. Agustí, y J. Gelonch. (Ed.). *Pobreza, marginación, delincuencia y políticas sociales bajo el franquismo* (pp.93-111). Lleida, España: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: un aproche globale. *Histoire de L'Education, 9*, 1.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires; Histoire et actualité*. París: Hachette.
- Cirlot, J. E. (1972). *Arte del siglo XX: Arquitectura y escultura*. Barcelona: Labor.
- Cirlot, J. E. (1972). *Arte del siglo XX: Pintura*. Barcelona: Labor.

- Cirlot, L. (1990). *Las últimas tendencias pictóricas*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Colás, M^a.P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 7, 41-50.
- Colás, M^a.P. y Corts, M^a.I. (1990). Las imágenes en los textos escolares españoles de principio de siglo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 141, 41-59.
- Collados, E. (2008). El concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el período comprendido entre 1915-1990. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 323-346.
- Colom, A., y Mêlich, J. C. (1994). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Connor, S. (1996). *Cultura postmoderna*. Madrid: Akal.
- Cuenca, J. M. (1985). *Relaciones Iglesia-Estado en la España contemporánea (1833-1985)*. Madrid: Alhambra.
- De Haro, N. (2011). El nacimiento de un frente estético contra el franquismo: entre la abstracción y la figuración. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), 85-96. doi: 10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n2.36256
- De Puelles, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- De Puelles, M. (1998). La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática. En A. Escolano. (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 47-71). Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Dwyer, F. M. (1978). *Strategies for improving visual learning*, State College, PA: Learning Services.

- Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Escolano, A. (1996). El libro escolar en la segunda mitad del siglo XX. En H. Escolar. (Dir.), *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX* (pp.371-397). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998). La segunda generación de manuales escolares. En *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa* (pp. 19-47). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998). Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. En *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp.125-147). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Escolano, A. (2006). La codificación de la primera manualística. En *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp.219-240). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Escolano, A. (Dir.). (1997). *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (Dir.). (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez,.
- España. Junta de Extremadura. Consejería de Cultura. (2002-2003). *Vostell y la música*. Extremadura: Autor.

- España. Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente. Dirección General para la Vivienda, el Urbanismo y la Arquitectura (1997). Informe Nacional España Habitat II. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/in/a003/ab001.html>
- Gallego, J. A. y Pazos, A. (1999). *La Iglesia en la España contemporánea/2 (1936-1999)*. Madrid: Encuentro.
- García, J.L. (1995). *La economía española durante el franquismo*. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/humanidades/profesores/descarga/manuel_ortiz/economia_franquismo.pdf
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Recuperado de file:///C:/Users/user/Documents/TESIS/BIBLIOGRAF%C3%8DA%20TESIS/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf
- Gibson, J.J. (1974). *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Infinito
- Gobierno de España (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en *Boletín Oficial del Estado BOE* núm. 187, de 6 de agosto de 1970. España.
- Gobierno de España (1970). Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. Publicado en *Boletín Oficial del Estado BOE* núm. 293, de 8 de diciembre de 1970. España.
- Gobierno de España (1972). Orden de 12 de julio de 1972 por la que se dan normas de autorización de libros de texto y material didáctico. Publicado en *Boletín Oficial del Estado BOE* núm. 300, de 16 de diciembre de 1974. España.
- Gobierno de España (1974). Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico. Publicado en

Boletín Oficial del Estado BOE núm. 220, de 13 de septiembre de 1974. España.

Gobierno de España (1981). Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. Publicado en *Boletín Oficial del Estado BOE* núm. 15, de 17 de enero de 1981. España.

Gómez, M.N. (2006). La infancia escolarizada: un proceso contradictorio. En A. Escolano. (Ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 331-350). Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Hernández, J. M. (1997). El libro escolar como instrumento pedagógico. En A. Escolano. (Dir.), *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp.123-148). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Hernández, F. (2007). *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: M.C.E.P.

Hernández, M^a. A. (2002). La obra gráfica de Antonio Saura. *BIBUNED*, 9, 21-22.

Jiménez, J.C. (1995). El coste económico del primer franquismo. En J.L., García. *La economía española durante el franquismo*. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/humanidades/profesores/descarga/manuel_ortiz/economia_franquismo.pdf

Jiménez, J. (2002). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos.

Kandinsky, W. (1992). *De lo espiritual en el arte*. Colombia: Quinto Centenario.

Levie, W. y Lentz, R. (1982). The effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195-232.

- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de psicodidáctica*, 9, 119-135.
- López, M. (2011, julio). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la neuropsicología. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(1), 25-47.
- Lorenzo, P. (2001). *Libertad religiosa y enseñanza en la Constitución*. Madrid: BOE.
- Lowenfeld, V., y Brittain W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lozano, I. (2009). *LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA. Mexicali, una visión en la frontera entre los maestros generalistas y maestros de Educación Física* (Tesis Doctoral). Recuperado de file:///C:/Users/user/Downloads/b15480537%20(2).pdf
- Maderuelo, J. (2004-2008a). *La colección Albert Ràfols Casamada*. Catálogo de Museo Fundación Juan March. Recuperado de <http://www.march.es/arte/palma/coleccion/artista.aspx?p0=71&l=1>
- Maderuelo, J. (2004-2008b). *La colección Fernando Zobel*. Catálogo de Museo Fundación Juan March. Recuperado de <http://www.march.es/arte/palma/coleccion/artista.aspx?p0=84&l=1>
- Maffesoli, M. (2009). *Iconologías: nuestras idolatrías postmodernas*. Barcelona: Península.
- Maíllo, A. (1967). *Los libros escolares*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Marín, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Education Siglo XXI*, 29(1), pp.211-230.
- Martín, P. y Martínez, E. (2009). La edad de oro del capitalismo español: crecimiento económico sin libertades políticas. En N. Townson. (Ed.).

España en cambio. El segundo franquismo, 1959-1975 (pp. 1-22).
Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A.

Martín,S.(2009). Manolo Millares. Recuperado de <https://www.openart.com/artistas/manolo-millares>.

Martín, M. I. (1996). Iconografía y educación. La imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939-1975) (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. España.

Martín, J. (2002). *Eusebio Sempere: obra gráfica y múltiples*. Recuperado de <http://www.javierbmartin.com/index.php/exposiciones-en-las-que-ha-colaborado-ars-citerior/185-eusebio-sempere-obra-grafica-y-multiples>

Martín, J. (2014). *Manuel Mampaso: Biografía*. Recuperado de <http://www.javierbmartin.com/index.php/pintores-javier-b-martin/223-manuel-mampaso/1779-manuel-mampaso-biografia>

Marzo, J. L. (2007). *ART MODERN I FRANQUISME: Els orígens conservadors de l'avantguarda I de la política artística a l'Estat espanyol*. Girona: Fundació Espais d'Art Contemporani.

Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo*. Barcelona: Random House Mondadori.

Mir, C., Agustí, C. y Gelonch, J (Ed.). (2005). *Pobreza, marginación, delincuencia y políticas sociales bajo el franquismo*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Moles, A. (1991). *La imagen. Comunicación funcional*. México: Trillas, p. 24.

Monge, J.J. (1992). La comprensión icónica: efectividad en el aprendizaje y condicionantes que la determinan desde el lector. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 127-136.

Moreno, R. (2005). Pobreza y supervivencia en un país en reconstrucción. En C. Mir, C. Agustí, y J. Gelonch. (Ed.). *Pobreza, marginación, delincuencia y*

políticas sociales bajo el franquismo (pp. 139-164). Lleida, España: Edicions de la Universitat de Lleida.

Morodo, R. (1984). *La transición política*; prólogo de Alfonso Guerra. Madrid: Ed. Tecnos.

Muñoz, M. A. (2013). Rafael Canogar: Abstracción, tiempo y memoria. En Institut Valencià d'Art Modern. *La abstracción de Rafael Canogar* (pp. 15-25). Valencia, España: IVAM.

Navarro, J. (1967). La ilustración en los manuales escolares. *Vida escolar*, 89-90, 48-57.

Navarro, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Olivares, R., Ocaña, E., Izquierdo, I., Aceves, V., y Fuentes, J. C. (2002, 17 de julio). Recuperado de http://www.ray-design.com.mx/psicoparaest/index.php?option=com_content&view=article&id=61:trabajos-teoricos&catid=39:descarga-trabajos&Itemid=68

Pack, S.D. (2009). Turismo y cambio político en la España de Franco. En N. Townson. (Ed.). *España en cambio. El segundo franquismo, 1959-1975* (pp. 23-47). Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A.

Palomares, C. (2009). Nuevas mentalidades políticas en el tardofranquismo. En N. Townson. (Ed.). *España en cambio. El segundo franquismo, 1959-1975* (pp. 103-128). Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A.

Paniagua, J. (2009). *La transición democrática. De la dictadura a la democracia en España (1973-1986)*. Madrid: Grupo Anaya.

Pastor, J.L. (2005). *Educación Física y libros de texto en la Enseñanza Primaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.

- Pérez, F. (2004-2008). Obras de una colección: Jorge Oteiza. Recuperado de <http://www.march.es/arte/coleccion/ficha.aspx?p0=11&l=1>
- Petrus, A. (1997). Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas. En A. Escolano. (Dir.), *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp.101-122). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Preckler, A. M. (2003). *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX* (Vol 2). Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=8474917077>
- Prendes, M^a.P. (1997). Análisis de imágenes en textos escolares: descripción y evaluación. Recuperado de http://www.lmi.ub.es/te/any97/prendes_sp/
- Prieto, J.A. (2008). *Información gráfica y grados de especialidad en el discurso científico-Técnico: un estudio de corpus* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://lexicon.ugr.es/pdf/prietophd.pdf>
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Real Academia Española. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española* (21^a ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Robledo, M. (2007). Una mirada al arte desde el 45 hasta hoy. Recuperado de <http://historiadelarte4.blogspot.com.es/>
- Roda, F. (1983). Función de las preguntas y las imágenes en los textos escolares. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 1, 147-158.
- Rodríguez, J.L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y Didáctica*. (2^a ed.), Barcelona: Gustavo Gili, S.A.
- Rosales, C. (1983). Evaluación de los textos escolares de primer ciclo EGB. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 1, 193-208.

- Rothko, M. (2007). *Escritos sobre arte (1934-1969)*. Barcelona: Paidós.
- Ruíz, J. L. (1977). *El papel político de la Iglesia Católica en la España de Franco*. Madrid: Tecnos.
- Segura, L. (21 de diciembre de 2011). El Ministerio de Cultura se integra con Educación y Deportes en el nuevo gobierno de Rajoy. RTVE. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20111221/ministerio-cultura-echar-cierre/483890.shtml>
- Souto, J. A. (2005). *La transición política en España y la cuestión religiosa*. Recuperado de http://www.olir.it/areetematiche/103/documents/Souto_Transicion.pdf
- Thibault-Laulan, A. M. (1973). *Imagen y comunicación*. Barcelona: Fernando Torres.
- Tiana, A. (1998). El libro escolar como instrumento pedagógico: concepciones, usos e investigaciones. En A. Escolano. (Dir.). *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 149-175). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tiana, A. (2006). El currículo. Viejos y nuevos programas. En A. Escolano. (Dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 375-393). Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Townson, N (Ed.). (2009). *España en cambio. El segundo franquismo, 1959-1975*. Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES.
- Townson, N (Ed.). (2009). Introducción. *España en cambio. El segundo franquismo, 1959-1975*. (pp. 11-46). Madrid: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES.

- Valls, R. (2002). IMÁGENES PARA LA HISTORIA (las imágenes en los manuales escolares de historia). En A. Escolano y J.M. Hernández Díaz. (Coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 207-224). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=843626326X>
- Vega, J. E., Jordán, M., Peña, O. R., y Zegarra, V. (2010, 25 de septiembre). Recuperado de: <http://lynuz.org/ciencias-de-la-educación/psicologia/neurologia-del-aprendizaje>.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide (Grupo Anaya).
- Villafañe, J., y Mínguez, N. (1996). *Principios de Teoría General de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- VV.AA. (1981). *Estudios sobre historia de España. Homenaje a Manuel Tuñón de Lara*. Madrid: UIMP.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1995). *Del franquismo a la posmodernidad: cultura española 1975-1990*. Madrid: Akal.
- Armando, C. (1966). *Catolicismo y democracia*. Madrid: Península.
- Artola, M. (1995). *Enciclopedia de Historia de España*. Madrid: Alianza.
- Azcona, F., Cebrián, J.J., Cuesta, M.T., Espeja, J., Fernández, F., Cendan, B., González-Ánleo, J., Iturrioz, O., Labrador, C., López, J., Maceiras, N., Ortega, V., Sánchez, M., y Vázquez, J.M. (1985). *Catolicismo en España: Análisis sociológico*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Cirlot, L. (1991). *Las claves de las vanguardias artísticas en el siglo XX*. Madrid: Planeta.
- Espadas, M., Álvarez, A., Gay, J., Miranda, S., Montero, J. R., Morales, F., Salas, R., y Suárez, F. (1983). *Iglesia, sociedad y política en la España contemporánea*. Madrid: Escorialenses.
- Fernández, C., Hernández, R., y Baptista, P. (2006). *Metodología en la investigación*. McGraw-Hill.
- Gallego, J. A., y Pazos, A. M. (1999). *La iglesia en la España contemporánea/1. 1800-1936*. Madrid: Encuentro.
- Godàs, X. (1998). *Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*. Barcelona: El Roure.
- López, M. (2001). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*. Madrid: UNED.
- Manual de publicaciones de la American Psychological Association: tercera edición*. (2010). México: El Manual Moderno.
- Muñoz, J. (2006). *Cuadernos para el diálogo (1936-1976): una historia cultural del segundo franquismo*. Madrid: Ediciones de Historia.
- Parcerisas, P. (2007). *Conceptualismo(s) poéticos, políticos y periféricos: en torno al arte conceptual en España, 1964-1980*. Madrid: Akal.

Ruíz, J. L. (2005). *Catolicismo y comunicación en la historia contemporánea*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Subirats, E. (1989). *El final de las vanguardias*. Barcelona: Anthropos.

Tiana, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.

Tiana, A., Ossenbach, G., y Sanz, F. (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE IMÁGENES

Ilustración 4. Portada de Cartilla de aritmética antifascista. 1937. En Escolano, A. (1997). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp 64-65). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 5. Página interna de Cartilla escolar antifascista. 1937. En Escolano, A. (1997). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp 64-65). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 3. La salud en España (Health in Spain), Década de 1950. En Escolano, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. (p.338). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 4. La enseñanza primaria (Elementary education), Década de 1950. En Escolano, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. (p.338). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 5. Monserrat, C. (1970). Mainada. Reforma educativa de 1970. En Escolano, A. (1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 476). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 6. Patxi, A. (1970). Euskera Hire Laguna. Editado por Euskaltzaindea. En Escolano, A (Dir.)(1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 527). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 7. Xoán, B. (1978). As Nosas Letras-1 6º E.X.B. Casals. En Escolano, A. (1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 505). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 8. Comenio, J. A. (1658). *Orbis Sensualium Pictus*. Recuperado de [https://www.google.es/search?q=j.a.comenio+\(1658\).+orbis+sensualium+picus+im%C3%A1genes&espv](https://www.google.es/search?q=j.a.comenio+(1658).+orbis+sensualium+picus+im%C3%A1genes&espv).

Ilustración 9. Holgado, A., et al (1987). *Ciencias Naturals-3*, 2.^a ed. Barcelona: Vicens-Vives. En Escolar, H. (Dir.)(1996). *Historia ilustrada del libro español: La edición moderna, siglos XIX y XX* (p. 390). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 10. Pineda, J. M., et al (1985). *Ciencias Sociales-4*. Comunidad Valenciana. Barcelona: Vicens-Vives. En Escolar, H. (Dir.)(1996). *Historia ilustrada del libro español: La edición moderna, siglos XIX y XX* (p. 390). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 11. Benejam, P. y Villanueva, M. (1971). *Ciencias Sociales 5º*, Barcelona, Casals. En Escolano, A (Dir.)(1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 336). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 12. Álvarez, A., Debón, S., y Ayala, M. (1974). *Lápiz y Color 8º*. Portada (Expresión Plástica) Valladolid: Miñón.

Ilustración 13. González, I., et al. (1995). *Educación física 3*. Madrid: Anaya. En Escolar, H (Dir.)(1996). *Historia ilustrada del libro español: La edición moderna. Siglos XIX y XX* (p. 394). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 14. Álvarez, A., et al. (1974). *Lápiz y color 8º* E.G.B. (Expresión Plástica) (p. 10). Valladolid: Miñón.

Ilustración 15. Maíllo, A. (1955). *Luz*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez. En Escolano, A (Dir.)(1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 36). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 16. Valeri, E. (1971). Bajo el sol entero. Barcelona: Casals. En Escolano, A (Dir.)(1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 37). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 17. Ortíz, L. (1940). Glorias Imperiales. Madrid: Magisterio Español. En Escolar, H (Dir.) (1996). *Historia ilustrada del libro español: La edición moderna. Siglos XIX y XX*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 18. Autor desconocido (1944). Símbolos de España. Madrid: Magisterio Español. En Escolano, A (Dir.)(1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 127). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 19. Sancho, J. (1955). Letras y dibujos. Valencia: Ferrandis. En Escolano, A (Dir.)(1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 127). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 20. Falconer, P. (1975) *Expresión Plástica 6º*. Portada. Madrid: Bruño.

Ilustración 21. Benítez, M^a. J., et al (1989). Sociales 4º. Zaragoza: Edelvives. En Escolano, A (Dir.)(1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (p. 132). Madrid:. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ilustración 22. Jean Fautrier. Cabeza de rehén, 1955, Musée de l'Île-de-France, Sceaux. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 9). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 23. Jean Dubuffet. Mujer con sombrero, 1946. Moderna Museet, Estocolmo. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 18). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 24. Sagredo y García (1975). *Expresión Plástica 7º curso* (p. 26). Madrid: SM.

Ilustración 25. Wols, Pintura, 1944-1945, Museum of Modern Art, Nueva York. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 11). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 26. Wols, *La ciudad*, 1950-1951. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. Recuperado http://www.museothyssen.org/thyssen/ficha_obra/770

Ilustración 27. Georges Mathieu, Capetienos por todas partes, 1954, Centre Pompidou, Musée d'Art Moderne, París. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 22). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 28. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7ª* (p. 15). Madrid: Anaya.

Ilustración 29. Amo, J. (1976). *Expresión Plástica 6º* (p.28). Madrid: Anaya.

Ilustración 30. Hans Hartung, Pintura 51-12, 1951, kunstmuseum, Basilea. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 254). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 31. Hans Hartung, Composición, 1950, Pinakothek der Moderne, Múnich. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 255). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 32. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7º* (p. 12). Madrid: Anaya.

Ilustración 33. Falconer, P. (1982). *Expresión Plástica 7º* (p.57). Madrid: Bruño.

Ilustración 34. Jackson Pollock, Polos azules, 1953, Australian National Gallery, Camberra. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 26). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 35. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7º* (p.35). Madrid: Anaya.

Ilustración 36. Mark Rothko, *Numero 10*, 1950, Museum of Modern Art, Nueva York. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 343). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 37. Sagredo y García (1975). *Expresión Plástica 7º* (p.67). Madrid: SM.

Ilustración 38. Lucio Fontana, Concepto espacial, 1960, colección privada. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 242). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 39. Lucio Fontana, Concepto espacial-Naturaleza, 1959-1960, colección privada. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 244). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 40. Alexander Calder, *Móvil*, 1955, Centre Pompidou, Musée National d'Art Moderne, París. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 225). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 41. Alexander Calder, *Estable*, 1964, Centre Pompidou, Musée National d'Art Moderne, París. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 224). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 42. Víctor Vasarely, Vega 200, 1968, Colección Michel Vasarely. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 58). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 43. François Morellet, Esfra-tramos, 1962, Galleria d'Arte Niccoli, Parma. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 56). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 44. Alberto Burri, Terrón, 1973, Palazzo Albizzini, Fundación Burri, Città di Castello. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 222). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 45. Alberto Burri, Rojo plástico, 1964, Palazzo Albizzini, Fundación Burri, Città di Castello. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 223). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 46. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7º* (p.18). Madrid: Anaya.

Ilustración 47. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7º* (p. 10). Madrid: Anaya.

Ilustración 48. Jasper Johns, Bandera sobre campo naranja, 1957, Ludwig Museum, Colonia. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 265). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 49. Yves Klein, Antropometría, 1960, Centre Pompidou, Musée National d'Art Moderne, París. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 278). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 50. Frank Stella, Emperatriz de la India, 1965, Museum of Modern Art, Nueva York. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 355). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 51. Richard Hamilton, *¿Y qué es lo que hace a los hogares de hoy en día tan diferentes, tan atractivos?*, 1956, Kunsthalle, Tubinga. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 46). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 52. Roy Lichtenstein, *M-Maybe*, 1965, Ludwig Museum, Colonia. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 47). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 53. Amo, J. (1978). *Expresión Plástica 8º* (p. 6). Madrid: Anaya.

Ilustración 54. Wolf Vostell, *Telemetrie (La calle acústica)*, 1969. Happening-Environment electrónico. Galería Van de Loo, Munich. Colección Gino di Maggio. En España. Junta de Extremadura. Consejería de Cultura. (2002-2003). *Vostell y la música* (p.46).Extremadura: Autor.

Ilustración 55. Wolf Vostell, *dé-collage Musik by Vostell*, 1981. Portada de un disco de vinilo con música de Vostell. Edición Cramp Music srl/Milano. Multipla Record. En España. Junta de Extremadura. Consejería de Cultura. (2002-2003). *Vostell y la música* (p. 106). Extremadura: Autor.

Ilustración 56. Giuseppe Penone, *Árbol de 11 metros*, 1969-1980, Museo d'Arte Contemporane, Castello di Rivoli. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 80). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 57. Rebecca Horn, *Prolongación de los brazos*, 1970, y *Guantes*, 1972. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 88). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 58. Richard Smithson, *Malecón en espiral*, 1970, Great Salt Lake, Utah. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 83). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 59. Duane Hanson, *Turistas*, 1988, Saatchi Gallery, Londres. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p.108). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 60. Juan José Tharrats, *Maculatura 2*, 1955, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/maculatura-2>

Ilustración 61. Antoni Tàpies, *Creu de paper de diari*, 1946-1947. Fundació Antoni Tàpies, Barcelona.
<http://www.fundaciotapies.org/site/spip.php?article695>

Ilustración 62. Antoni Tàpies, *Porta metàl·lica i violí*, 1956. Fundació Antoni Tàpies, Barcelona. <http://www.fundaciotapies.org/site/spip.php?article697>

Ilustración 63. Modest Cuixart, *Omorka*, 1957, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/omorka>

Ilustración 64. Josep Guinovart, *Árbol y pájaro*, 1974, colección particular. Barcelona. <http://www.epdlp.com/pintor.php?id=2678>

Ilustración 65. Amo, J. (1978). *Expresión Plástica 8º* (p. 30). Madrid: Anaya.

Ilustración 66. Albert Ráfols Casamada, *Pleniluni (espai nocturn)*, 1983, Museo Fundación Juan March. Palma de Mallorca.
<http://www.march.es/arte/palma/coleccion/artista.aspx?p0=71&l=1>

Ilustración 67. Hernández Pijuán, *Aragón*, 1963, Museo Fundación Juan March. Madrid. <http://hernandezpijuan.org/ca/obra/section/1/category/1>

Ilustración 68. Manuel Hernández Mompó, *S/T*, 1963.
<http://www.alcalasubastas.es/es/subastas/18-8649/st-1963>

Ilustración 69. Daniel Argimon, *Composició*, 1953.
http://www.argimon.org/dankiweb/argimon/argimon1001/sala53_62.htm

Ilustración 70. Joan Vilacasas, *Planimetría 78.A.*, 1958, colección M.C.V.
<http://www.vilacasas.org/es/grafic/pinturaB01.html>

Ilustración 71. Joan Vilacasas, *Autometría 600*, 1974, colección M.C.V.
<http://www.vilacasas.org/es/grafic/pinturaE01.html>

Ilustración 72. Antonio Saura, *Tani*, 1962, colección privada. En Meneguzzo, M. (2006). *El siglo XX: Arte contemporáneo* (p. 24). Barcelona: Random House Mondadori.

Ilustración 73. Manolo Millares, *Cuadro 62*, 1959.
<https://www.google.es/search?q=Manolo+Millares,+Cuadro+62>

Ilustración 74. Falconer, P. (1975). *Expresión Plástica 6º* (p.27). Madrid: Bruño.

Ilustración 75. Rafael Canogar, *Pintura*, 1957, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

http://www.museoreinasofia.es/buscar?bundle=&keyword=Rafael+canogar&f%5B100%5D=&fecha=&items_per_page=15&pasados=1

Ilustración 76. Rafael Canogar, *El pensador*, 1975, (Litografía). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

http://www.museoreinasofia.es/buscar?bundle=&keyword=Rafael+canogar&f%5B100%5D=&fecha=&items_per_page=15&pasados=1

Ilustración 77. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7º* (p. 13). Madrid: Anaya.

Ilustración 78. Luis Feito, *Pintura*, 1955. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/pintura-2>

Ilustración 79. Luis Feito, *Pintura 609 A*, 1968. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/pintura-2>

Ilustración 80. Rivera, *Metamorfosis*, 1960, Pierre Matisse Gallery, Nueva York.

<http://manuelrivera.net/>

Ilustración 81. Fernando Zobel, *Ornitóptero*, 1962, Fundación Juan March.

http://www.fernandozobel.com/artist_paintings4.htm

Ilustración 82. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7º* (p. 14). Madrid: Anaya.

Ilustración 83. Manuel Rivera, *Metamorfosis (ECO)*, 1960. Tela metálica sobre bastidor.

<http://manuelrivera.net/obra.php?tipo=2&resolucion=1366>

Ilustración 84. Manuel Rivera, *Granada*, 1965. Pintura sobre papel. Museo Nacional Reina Sofía, Madrid.

<http://manuelrivera.net/obra.php?tipo=2&resolucion=1366>

Ilustración 85. Eusebio Sempere, *Sin título*, 1953. Geometría.

<http://www.eusebio-sempere.com/galeria-iniciacion-1950-1958/>

Ilustración 86. Eusebio Sempere, *Álbum Nayar*, 1967. Arte cinético.

<http://www.eusebio-sempere.com/galeria-madurez-1965-1971/>

Ilustración 87. Amo, J. (1979). *Expresión Plástica 7º* (p. 29). Madrid: Anaya.

Ilustración 88. Falconer, P. (1983). *Expresión Plástica 6º* (p.69). Madrid: Bruño.

Ilustración 89. Manuel Mampaso Bueno, *Sin título*, 1956.

http://www.arcadja.com/auctions/es/mampaso_bueno_manuel/artista/46532/

Ilustración 90. Manuel Mampaso, *Rojo y Negro 48*, 1961.

http://www.artnet.com/artists/manuel-mampaso/rojo-y-negro-48-zRCy1VoXpDpDUMdRI_083Q2

Ilustración 91. Jorge Oteiza, *Homenaje a las Meninas*, 1958.

<http://www.march.es/arte/palma/coleccion/artista.aspx?p0=67&l=1>

Ilustración 92. Eduardo Chillida, *Peine del viento XV*, 1976, Paseo Eduardo Chillida, San Sebastián, España.

<http://www.sansebastianturismo.com/es/hacer/arte-y-cultura/esculturas-al-aire-libre>

Ilustración 93. Eduardo Chillida, *Lugar de encuentros II*, 1971, Plaza del Rey, Madrid, España.

<https://artedemadrid.wordpress.com/2009/09/02/chillida-en-madrid-lugar-de-encuentros/>

Ilustración 94. Martín Chirino, *Composición constructivista (5)*, 1957, MNCARS Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.

<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/autor/chirino-martin>

Ilustración 95. Martín Chirino, *El Viento*, 1966. Museo de Arte Abstracto Español. Cuenca.

<http://www.march.es/arte/coleccion/ficha.aspx?p0=26&l=1>

Ilustración 96. *Imagen muestra de captura de pantalla formulario tipo "combobox".*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LIBROS DE TEXTO

1. Casademont, F. (1971). *Colibrí. Libro del alumno, 8º EGB*. Madrid: Magisterio Español.
2. Laciana, V. (1972). *Área de expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: Autor
3. Pérez Lozao, F. (1972). *Expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: Autor.
4. Amo, J. (1972). *Expresión plástica, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
5. Barón, M. A. (1972). *Observo y dibujo 6º EGB*. Zaragoza: Edelvives
6. Rifà, F. (1972). *Plástica y pretecnología, 6º EGB*. Barcelona: Casals
7. Nuet i Badia, J. (1972). *Pretecnología Orbe, 6º EGB*. Barcelona: Vicens-Vives
8. Laciana, V. (1972). *Área de expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Imp. Anro, S.A.
9. Laciana, V. (1973). *Área de expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: Lit. Barrero
10. Falconer, P. (1973). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Bruño
11. Falconer, P. (1973). *Expresión plástica 6º EGB*. Madrid: Bruño
12. Sagredo, A. (1973). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: S.M.
13. Amo, J. (1973). *Expresión plástica, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
14. Amo, J. (1973). *Expresión plástica, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
15. Barón, M. A. (1973). *Observo y dibujo 7º EGB*. Zaragoza: Edelvives
16. Debón, S. (1970). *Dibujo y pintura, 6º EGB*. Valladolid: Miñón
17. Rifà, F. (1973). *Plástica y pretecnología, 6º EGB*. Barcelona: Casals
18. Nuet i Badia, J. (1973). *Pretecnología Orbe, 7º EGB*. Barcelona: Vicens-Vives
19. Laciana, V. (1974). *Área de expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: Imp. Anro, S.A.
20. Laciana, V. (1974). *Área de expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: Lit. Barrero
21. Pérez Lozao, F. (1974). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: Autor.
22. García, B. (1974). *Expresión plástica 15, 8º EGB*. Madrid: S.M.
23. Amo, J. (1974). *Expresión plástica, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
24. Jover, L. (1974). *Expresión plástica, 7º EGB*. Barcelona: Teide

25. Amo, J. (1974). *Expresión plástica, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
26. Amo, J. (1974). *Expresión plástica, 8º EGB*. Salamanca: Anaya
27. Álvarez, A. (1974). *Lápiz y color, 8º EGB*. Valladolid: Miñón
28. Vela, M. J. (1974). *Línea 8º EGB*. Barcelona: Vicens-Vives
29. Carrillo, F. (1974). *Observo y dibujo, 8º EGB*. Zaragoza: Luis-Vives
30. Pérez Lozao, F. (1975). *Expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: Autor
31. Amo, J. (1975). *Expresión plástica, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
32. Amo, J. (1975). *Expresión plástica, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
33. Amo, J. (1975). *Expresión plástica, 8º EGB*. Salamanca: Anaya
34. García, B. (1975). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
35. Laciana, V., y Berrocal, I. (1976). *Área de expresión plástica, 6º EGB*.
Madrid: Vicente Laciana
36. Falconer, P. (1976). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Bruño
37. Sagredo, A. (1976). *Expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: S.M.
38. Amo, J. (1976). *Expresión plástica, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
39. Amo, J. (1976). *Expresión plástica, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
40. Amo, J. (1976). *Expresión plástica, 8º EGB*. Salamanca: Anaya
41. Falconer, P. (1976). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: Bruño
42. García, B. (1976). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
43. Laciana, V., y Berrocal, I. (1977). *Área de expresión plástica, 7º EGB*.
Madrid: Vicente Laciana
44. Casademont, F. (1977). *Colibrí. Libro del alumno, 8º EGB*. Madrid:
Magisterio Español.
45. Elvira, L. (1977). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Santillana
46. Pérez Lozao, F. (1977). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: Autor.
47. Elvira, L. (1977). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: Santillana
48. Pérez Lozao, F. (1977). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Autor
49. Elvira, L. (1977). *Expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: Santillana
50. Sagredo, A. (1977). *Expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: S.M.
51. Amo, J. (1977). *Expresión plástica, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
52. Amo, J. (1977). *Expresión plástica, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
53. Amo, J. (1977). *Expresión plástica, 8º EGB*. Salamanca: Anaya

54. Medina, F. (1977). *Expresión plástica*, 7º EGB. Barcelona: Vicens-Vives
55. Medina, F. (1977). *Expresión plástica*, 6º EGB. Barcelona: Vicens-Vives
56. García, B. (1977). *Expresión plástica*, 8º EGB. Madrid: S.M.
57. Sagredo, A. (1977). *Expresión plástica*, 7º EGB. Madrid: S.M.
58. Álvarez, A. (1977). *Lápiz y color*, 6º EGB. Valladolid: Miñón
59. Laciana, V. (1978). *Área de expresión plástica*, 8º EGB. Madrid: Lit. Barrero
60. Laciana, V., y Berrocal, I. (1978). *Área de expresión plástica*, 7º EGB. Madrid: Vicente Laciana
61. Falconer, P. (1978). *Expresión plástica*, 7º EGB. Madrid: Bruño
62. García, B. (1978). *Expresión plástica*, 8º EGB. Madrid: S.M. (Repetido)
63. Sagredo, A. (1978). *Expresión plástica*, 6º EGB. Madrid: S.M.
64. Amo, J. (1978). *Expresión plástica*, 6º EGB. Salamanca: Anaya
65. Amo, J. (1978). *Expresión plástica*, 8º EGB. Salamanca: Anaya
66. García, B. (1978). *Expresión plástica*, 8º EGB. Madrid: S.M. (Repetido)
67. Sagredo, A. (1978). *Expresión plástica*, 7º EGB. Madrid: S.M.
68. Falconer, P. (1978). *Expresión plástica*, 6º EGB. Madrid: Bruño
69. Álvarez, A. (1977). *Lápiz y color*, 6º EGB. Valladolid: Miñón
70. Barón, M. A. (1978). *Observo y dibujo* 6º EGB. Zaragoza: Luis Vives
71. Barón, M. A. (1978). *Observo y dibujo* 7º EGB. Zaragoza: Luis Vives
72. Carrillo, F. (1978). *Observo y dibujo*, 8º EGB. Zaragoza: Luis-Vives
73. Sagredo, A. (1979). *Expresión plástica*, 6º EGB. Madrid: S.M.
74. Sagredo, A. (1979). *Expresión plástica*, 7º EGB. Madrid: S.M.
75. Amo, J. (1979). *Expresión plástica*, 7º EGB. Salamanca: Anaya
76. Amo, J. (1979). *Expresión plástica*, 8º EGB. Salamanca: Anaya
77. Falconer, P. (1979). *Expresión plástica*, 8º EGB. Madrid: Bruño
78. García, B. (1979). *Expresión plástica*, 8º EGB. Madrid: S.M.
79. Álvarez, A. (1979). *Lápiz y color*, 6º EGB. Valladolid: Miñón
80. Álvarez, A. (1979). *Lápiz y color*, 7º EGB. Valladolid: Miñón
81. Álvarez, A. (1979). *Lápiz y color*, 8º EGB. Valladolid: Miñón
82. Barón, M. A. (1979). *Observo y dibujo* 6º EGB. Zaragoza: Luis Vives
83. Barón, M. A. (1979). *Observo y dibujo* 7º EGB. Zaragoza: Luis Vives

84. Carrillo, F. (1979). *Observo y dibujo, 8º EGB*. Zaragoza: Luis-Vives
85. Casademont, F. (1980). *Colibrí. Libro del alumno, 7º EGB*. Madrid: Magisterio Español.
86. Amo, J. (1980). *Expresión plástica, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
87. Amo, J. (1980). *Expresión plástica, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
88. Falconer, P. (1980). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Bruño
89. Falconer, P. (1980). *Expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: Bruño
90. López, J. (1980). *Lápiz y color, 6º EGB*. Valladolid: Miñón
91. Álvarez, A. (1980). *Lápiz y color, 8º EGB*. Valladolid: Miñón
92. Barón, M. A. (1980). *Observo y dibujo 6º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
93. Barón, M. A. (1980). *Observo y dibujo 8º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
94. Barón, M. A. (1980). *Observo y dibujo 7º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
95. Casademont, F. (1981). *Colibrí. Libro del alumno, 6º EGB*. Madrid: Magisterio Español.
96. Amo, J. (1981). *Expresión plástica, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
97. Amo, J. (1981). *Expresión plástica, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
98. García, B. (1981). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
99. Amo, J. (1981). *Expresión plástica, 8º EGB*. Salamanca: Anaya
100. Álvarez, A. (1981). *Lápiz y color, 6º EGB*. Valladolid: Miñón
101. Álvarez, A. (1981). *Lápiz y color, 7º EGB*. Valladolid: Miñón
102. Álvarez, A. (1981). *Lápiz y color, 8º EGB*. Valladolid: Miñón
103. Casademont, F. (1982). *Colibrí. Libro del alumno, 8º EGB*. Madrid: Magisterio Español
104. Casademont, F. (1982). *Colibrí. Libro del alumno, 6º EGB*. Madrid: Magisterio Español
105. Casademont, F. (1982). *Colibrí. Libro del alumno, 7º EGB*. Madrid: Magisterio Español
106. Falconer, P. (1982). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Bruño
107. García, B. (1982). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
108. Álvarez, A. (1982). *Lápiz y color, 6º EGB*. Valladolid: Miñón
109. Álvarez, A. (1982). *Lápiz y color, 7º EGB*. Valladolid: Miñón
110. Álvarez, A. (1982). *Lápiz y color, 8º EGB*. Valladolid: Miñón

111. Barón, M. A. (1982). *Observo y dibujo 7º EGB*. Zaragoza: Edelvives
112. Amo, J. (1983). *El color y la forma, 6º EGB*. Salamanca: Anaya
113. Amo, J. (1983). *El color y la forma, 7º EGB*. Salamanca: Anaya (Repetido)
114. Falconer, P. (1983). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Bruño
115. García, B. (1983). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
116. Falconer, P. (1983). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: Bruño
117. Falconer, P. (1983). *Expresión plástica, 6º EGB*. Madrid: Bruño
118. Barón, M. A. (1983). *Observo y dibujo 6º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
119. Amo, J. (1983). *El color y la forma, 7º EGB*. Salamanca: Anaya (Repetido)
120. Casademont, F. (1984). *Colibrí. Libro del alumno, 7º EGB*. Madrid: Magisterio Español
121. Casademont, F. (1984). *Colibrí. Libro del alumno, 8º EGB*. Madrid: Magisterio Español
122. Amo, J. (1984). *El color y la forma, 8º EGB*. Salamanca: Anaya
123. López, J. (1984). *Lápiz y color, 6º EGB*. Valladolid: Miñón
124. Barnechea, E. (1984). *Plástica, 6º EGB*. Zaragoza: Luis-Vives
125. Barnechea, E. (1984). *Plástica, 7º EGB*. Zaragoza: Luis-Vives
126. Santos, J. I. (1984). *Plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
127. Sanjuán, E. (1984). *Plástica, 6º EGB*. Madrid: S.M.
128. Casademont, F. (1985). *Colibrí, 6º EGB*. Madrid: Magisterio Español
129. Casademont, F. (1985). *Colibrí, 7º EGB*. Madrid: Magisterio Español
130. Amo, J. (1985). *El color y la forma, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
131. Amo, J. (1985). *El color y la forma, 8º EGB*. Salamanca: Anaya
132. Falconer, P. (1985). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: Bruño
133. Barón, M. A. (1985). *Observo y dibujo 6º EGB*. Zaragoza: Luis Vives

134. Barón, M. A. (1985). *Observo y dibujo 7º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
135. Santos, J. I. (1985). *Plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
136. Barnechea, E. (1985). *Plástica, 8º EGB*. Zaragoza: Luis-Vives
137. Sanjuán, E. (1985). *Plástica, 6º EGB*. Madrid: S.M.
138. Clemente, M. (1985). *Trazo, 7º EGB*. Barcelona: Vicens-Vives
139. López, J. (1986). *Lápiz y color, 6º EGB*. Valladolid: Miñón
140. Barón, M. A. (1986). *Observo y dibujo 7º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
141. Barón, M. A. (1986). *Observo y dibujo 6º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
142. Santos, J. I. (1986). *Plástica, 7º EGB*. Madrid: S.M.
143. Santos, J. I. (1986). *Plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
144. Casademont, F. (1987). *Colibrí, 7º EGB*. Madrid: Magisterio Español
145. Casademont, F. (1987). *Colibrí, 8º EGB*. Madrid: Magisterio Español
146. Amo, J. (1987). *El color y la forma, 7º EGB*. Salamanca: Anaya
147. Amo, J. (1987). *El color y la forma, 8º EGB*. Salamanca: Anaya
148. Barón, M. A. (1987). *Observo y dibujo 6º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
149. Barón, M. A. (1987). *Observo y dibujo 7º EGB*. Zaragoza: Luis Vives
150. Sanjuán, E. (1987). *Plástica, 6º EGB*. Madrid: S.M.
151. Santos, J. I. (1987). *Plástica, 8º EGB*. Madrid: S.M.
152. Clemente, M. (1987). *Trazo, 8º EGB*. Barcelona: Vicens-Vives
153. Bozzola, A. (1988). *Guía de la educación artística: enseñanza básica*. Madrid: Everest. (3º EGB).
154. Álvarez, J. (1989). *Dibujo y pintura, 6º EGB*. Madrid: Santillana
155. Falconer, P. (1989). *Expresión plástica, 8º EGB*. Madrid: Bruño
156. Sagredo, A. (1974). *Expresión plástica, 7º EGB*. Madrid: S.M.

ANEXOS DOCUMENTALES

Anexo 1

Tabla T1.1. Orientación de los libros en función del año																					
Años		1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
Orientación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
H	1	100	0	0	3	50	2	18,2	2	16,7	6	100	4	50	4	26,7	3	23,1	0	0,0	
V	0	0	1	100	3	50	9	81,8	10	83,3	0	0	4	50	11	73,3	10	76,9	11	100	
Total	1	100	1	100	6	100	11	100	12	100	6	100	8	100	15	100	13	100	11	100	

Años		1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1988		1989	
Orientación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
H	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5	2	18,2	0	0	0	0	0	0	1	50	
V	10	100	8	100	9	100	7	100	7	87,5	9	81,8	5	100	9	100	0	0	1	50	
Total	10	100	8	100	9	100	7	100	8	100	11	100	5	100	9	100	0	0	2	100	

Fuente: elaboración propia

Tabla T1.2. Orientación de los libros en función del curso								
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
Orientación	N	%	N	%	N	%	N	%
H	31	58,5	14	28	11	22	56	37
V	24	45,3	36	72	39	78	97	63
Total	53	100	50	100	50	100	153	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 2

Tabla T2.2. Ambiente temático de las ilustraciones de los libros de texto de plástica en función del año (1970-1989)																				
Ambiente temático	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Animales	0	0	2	1,2	79	16,3	60	6,2	58	5,5	34	6,4	45	6,7	82	5,8	139	11,6	119	9,7
Artesanía	0	0	1	0,6	40	8,3	10	1	26	2,4	8	1,5	17	2,5	29	2	19	1,6	28	2,3
Cuerpo	5	20,8	18	10,8	36	7,4	62	6,4	59	5,6	21	3,9	37	5,5	86	6,1	81	6,8	79	6,5
Diseño	7	29,2	17	10,2	41	8,5	292	30	400	37,6	195	36,7	255	38,1	350	24,7	320	26,8	313	25,6
Escenas	1	4,2	18	10,8	49	10,1	82	8,4	69	6,5	21	3,9	33	4,9	105	7,4	96	8	102	8,3
MCM. Mass Media	0	0	5	3,0	2	0,4	6	0,6	16	1,5	2	0,4	1	0,1	8	0,6	7	0,6	19	1,6
Naturaleza muerta	1	4,2	2	1,2	4	0,8	22	2,3	17	1,6	18	3,4	13	1,9	28	2	24	2	27	2,2
Objetos	7	29,2	70	42,2	124	25,6	211	21,7	167	15,7	89	16,7	116	17,3	448	31,7	205	17,2	200	16,4
Paisajes natur/urban.	2	8,3	28	16,9	58	12	150	15,4	140	13,2	82	15,4	75	11,2	139	9,8	166	13,9	159	13
Personajes	0	0	0	0	4	0,8	22	2,3	44	4	26	4,9	16	2,4	21	1,5	31	2,6	40	3,3
Plantas	1	4,2	2	1,2	29	6	28	2,9	26	2,4	15	2,8	33	4,9	73	5,2	54	4,5	58	4,7
Religiosas	0	0	3	1,8	18	3,7	29	3	41	3,9	21	3,9	28	4,2	46	3,3	52	4,4	79	6,5
Total	24	100	166	100	484	100	974	100	1063	100	532	100	669	100	1415	100	1194	100	1223	100
	0	1,8	3,7	3	3,9	3,9	4,2	3,3	4,4	6,5	5,3	6,4	6,4	5	2,7	4,4	5,6	3,8	4,7	
Ambiente temático	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1989		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Animales	137	12,2	38	4,8	89	8,6	81	12,3	55	6,3	150	11,8	125	20,6	132	11,3	13	8,8	1438	9,3
Artesanía	22	2	20	2,6	20	1,9	8	1,2	32	3,7	25	2	2	0,3	28	2,4	1	0,7	336	2,2
Cuerpo	85	7,6	45	5,7	79	7,7	46	7	41	4,7	76	6	57	9,4	73	6,3	26	17,6	1012	6,6
Diseño	279	24,9	209	26,7	208	20,2	210	32	183	20,9	277	21,8	90	14,8	255	21,9	56	37,8	3957	25,7
Escenas	90	8	45	5,7	90	8,7	46	7	81	9,3	109	8,6	57	9,4	109	9,4	1	0,7	1204	7,8
MCM. Mass Media	16	1,4	12	1,5	19	1,8	4	0,6	12	1,4	15	1,2	5	0,8	19	1,6	0	0	168	1,1
Naturaleza muerta	24	2,1	37	4,7	33	3,2	7	1,1	28	3,2	46	3,6	17	2,8	27	2,3	0	0	375	2,4
Objetos	165	14,7	154	19,6	207	20,1	117	17,8	198	22,7	233	18,3	72	11,8	234	20,1	17	11,5	3034	19,7
Paisajes natur/urban.	153	13,7	111	14,2	149	14,5	64	9,8	166	19	189	14,9	88	14,5	167	14,3	11	7,4	2097	13,6
Personajes	35	3,1	22	2,8	22	2,1	13	2	15	1,7	34	2,7	16	2,6	23	2	1	0,7	385	2,5
Plantas	55	4,9	41	5,2	49	4,8	27	4,1	39	4,5	61	4,8	45	7,4	53	4,6	15	10,1	704	4,6
Religiosas	59	5,3	50	6,4	66	6,4	33	5	24	2,7	56	4,4	34	5,6	44	3,8	7	4,7	690	4,5
Total	1120	100	784	100	1031	100	656	100	874	100	1271	100	608	100	1164	100	148	100	15400	100

Fuente: elaboración propia

Tabla T2.3. Amb. Temático de las ilustraciones de los L.T. en función del curso								
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
Amb. Temático	N	%	N	%	N	%	N	%
Animales	715	14,8	484	9	239	4,6	1438	9,3
Artesanía	113	2,3	58	1,1	165	3,2	336	2,2
Cuerpo	371	7,7	344	6,4	297	5,7	1012	6,6
Diseño	657	13,6	1594	29,5	1706	32,9	3957	25,7
Escenas	457	9,5	421	7,8	326	6,3	1204	7,8
MCM. Mass Media	21	0,4	43	0,8	104	2	168	1,1
Naturaleza muerta	172	3,6	132	2,4	71	1,4	375	2,4
Objetos	999	20,7	840	15,6	1195	23	3034	19,7
Paisajes natur/urban.	722	15	867	16,1	508	9,8	2097	13,6
Personajes	88	1,8	145	2,7	152	2,9	385	2,5
Plantas	363	7,5	223	4,1	118	2,3	704	4,6
Religiosas	139	2,9	244	4,5	307	5,9	690	4,5
Total	4817	100	5395	100	5188	100	15400	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 3

Tabla T3.1. Espacio para actividades en función del año (1970-1990)																				
Años	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
Actividades	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SIN ACTIVIDADES	0	0	1	100	3	50	8	72,7	4	33,3	0	0	6	75	6	40	8	61,5	6	54,5
CON ACTIVIDADES	1	100	0	0	3	50	3	27,3	8	66,7	6	100	2	25	9	60	5	38,5	5	45,5
Total	1	100	1	100	6	100	11	100	12	100	6	100	8	100	15	100	13	100	11	100
Años	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1989		Total	
Actividades	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SIN ACTIVIDADES	8	80	3	37,5	7	77,8	5	71,4	6	75	11	100	4	80	7	78	0	0	93	61
CON ACTIVIDADES	2	20	5	62,5	2	22,2	2	28,6	2	25	0	0	1	20	2	22	2	100	60	39
Total	10	100	8	100	9	100	7	100	8	100	11	100	5	100	9	100	2	100	153	100

Fuente: elaboración propia

Tabla T3.2. Espacio para actividades en los libros en función del curso								
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
Actividades	N	%	N	%	N	%	N	%
SIN ACTIVIDADES	15	27,8	40	80	38	78	93	61
CON ACTIVIDADES	39	72,2	10	20	11	22	60	39
Total	54	100	50	100	49	100	153	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 4

Tabla T4.2. Tipo Específico de las ilustraciones de los libros de texto de plástica en función del año (1970-1989)																				
Editorial	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
Tipo Específico	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Abstracto	0	0	23	12,4	21	4	86	8,4	82	7,3	58	10,2	44	6,4	76	5	51	4,1	37	2,9
Dibujo de línea (Artístico)	0	0	34	18,3	30	5,7	44	4,3	31	2,7	21	3,7	34	4,9	106	7	71	5,7	57	4,5
Dibujo esquemático	10	40	11	5,9	120	22,9	95	9,3	47	4,2	19	3,4	52	7,5	91	6	186	14,9	154	12,1
Dibujo lineal (Técnico)	10	40	35	18,8	43	8,2	184	18	325	28,8	137	24,2	204	29,5	310	20,4	246	19,7	253	19,9
Dibujo realista/figurativ	3	12	21	11,3	92	17,5	221	21,6	271	24	148	26,1	167	24,2	299	19,7	322	25,8	348	27,4
Ejemplo trabajos alumnos	0	0	0	0	58	11	46	4,5	24	2,1	18	3,2	18	2,6	47	3,1	44	3,5	29	2,3
Esquemas explicativos	2	8	7	3,8	19	3,6	46	4,5	31	2,7	27	4,8	26	3,8	182	12	46	3,7	42	3,3
Fotografía	0	0	48	25,8	138	26,3	246	24,1	285	25,2	119	21	115	16,6	358	23,6	216	17,3	293	23,1
Mapas/diagramas/croquis	0	0	4	2,2	1	0,2	14	1,4	16	1,4	6	1,1	9	1,3	24	1,6	22	1,8	22	1,7
Siluetas	0	0	2	1,1	2	0,4	29	2,8	12	1,1	12	2,1	11	1,6	15	1	33	2,6	25	2
Símbolo/signos/señales	0	0	1	0,5	1	0,2	11	1,1	5	0,4	2	0,4	11	1,6	8	0,5	9	0,7	9	0,7
Total	25	100	186	100	525	100	1022	100	1129	100	567	100	691	100	1516	100	1246	100	1269	100

Editorial	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1988		1989		Total	
Tipo Específico	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Abstracto	58	5	42	5	47	4,3	38	5,5	71	7,4	69	5,1	21	3,3	78	6,2	1	0,7	903	5,5		
Dibujo de línea (Artístico)	52	4,4	35	4,2	71	6,5	28	4	60	6,2	56	4,1	32	5	75	6	2	1,3	839	5,1		
Dibujo esquemático	171	14,6	49	5,8	119	10,8	97	14	64	6,7	178	13,2	141	22,2	165	13,2	47	31,5	1816	11,1		
Dibujo lineal (Técnico)	220	18,8	169	20	199	18,1	160	23,1	142	14,8	185	13,7	64	10,1	204	16,3	49	32,9	3139	19,2		
Dibujo realista/figurativ	280	23,9	238	28,2	268	24,4	145	21	208	21,6	323	23,9	182	28,7	272	21,8	33	22,1	3841	23,5		
Ejemplo trabajos alumnos	14	1,2	9	1,1	6	0,5	8	1,2	32	3,3	23	1,7	10	1,6	16	1,3	0	0	402	2,5		
Esquemas explicativos	39	3,3	42	5	48	4,4	29	4,2	65	6,8	81	6	34	5,4	71	5,7	1	0,7	838	5,1		
Fotografía	294	25,1	236	28	307	27,9	144	20,8	247	25,7	369	27,3	127	20	301	24,1	4	2,7	3847	23,6		
Mapas/diagramas/croquis	14	1,2	13	1,5	17	1,5	6	0,9	12	1,2	3	0,2	11	1,7	7	0,6	3	2	204	1,2		
Siluetas	20	1,7	8	0,9	12	1,1	26	3,8	19	2	16	1,2	9	1,4	16	1,3	5	3,4	272	1,7		
Símbolo/signos/señales	9	0,8	2	0,2	5	0,5	11	1,6	42	4,4	47	3,5	4	0,6	44	3,5	4	2,7	225	1,4		
Total	1171	100	843	100	1099	100	692	100	962	100	1350	100	635	100	1249	100	149	100	16326	100		

Fuente: elaboración propia

Tabla T4.3. Tipo Específico de las imágenes de los L.T. en función del curso									
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total		
Tipo Específico	N	%	N	%	N	%	N	%	
Abstracto	248	4,7	469	8,3	186	3,4	903	5,5	
Dibujo de línea (Artístico)	341	6,5	221	3,9	277	5,1	839	5,1	
Dibujo esquemático	1009	19,3	546	9,6	261	4,8	1816	11,1	
Dibujo lineal (Técnico)	378	7,2	1103	19,5	1658	30,5	3139	19,2	
Dibujo realista/figurativ	1198	22,9	1360	24	1283	23,6	3841	23,5	
Ejemplo trabajos alumnos	253	4,8	115	2	34	0,6	402	2,5	
Esquemas explicativos	397	7,6	242	4,3	199	3,7	838	5,1	
Fotografía	1113	21,3	1397	24,7	1337	24,6	3847	23,6	
Mapas/diagramas/croquis	66	1,3	35	0,6	103	1,9	204	1,2	
Siluetas	105	2	107	1,9	60	1,1	272	1,7	
Símbolo/signos/señales	124	2,4	66	1,2	35	0,6	225	1,4	
Total	5232	100	5661	100	5433	100	16326	100	

Fuente: elaboración propia

Anexo 5

Tabla T5.3. Ilustraciones de los libros de texto de plástica en función del año (1970-1989)																				
Año	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ilustraciones	0	0	1	0,7	2	0,5	7	0,9	9	1,1	6	1,3	5	0,9	3	0,3	1	0,1	0	0
Acrílico	0	0	6	4,1	12	3,2	24	3,1	33	3,9	20	4,5	16	2,8	31	2,7	26	2,5	20	2
Acuarela	1	4	0	0	12	3,2	27	3,5	22	2,6	11	2,5	11	1,9	41	3,5	32	3,1	24	2,4
Cera	0	0	0	0	9	2,4	40	5,2	31	3,7	27	6	25	4,3	23	2	27	2,6	22	2,2
Collage	0	0	0	0	3	0,8	9	1,2	12	1,4	5	1,1	7	1,2	5	0,4	12	1,2	16	1,6
Fresco	0	0	0	0	7	1,9	6	0,8	4	0,5	4	0,9	0	0	1	0,1	7	0,7	11	1,1
Grabados	3	12	32	21,8	135	35,9	147	19	139	16,4	91	20,3	120	20,8	211	18,2	235	22,8	196	20
Lápiz	0	0	0	0	8	2,1	7	0,9	3	0,4	3	0,7	3	0,5	8	0,7	7	0,7	4	0,4
Mosaico	0	0	31	21,1	25	6,6	89	11,5	121	14,3	49	10,9	44	7,6	111	9,6	106	10,3	134	13,7
Óleo	0	0	4	2,7	55	14,6	25	3,2	26	3,1	15	3,3	17	2,9	23	2	86	8,3	85	8,7
Rotulador	0	0	0	0	2	0,5	2	0,3	4	0,5	1	0,2	1	0,2	4	0,3	0	0	5	0,5
Tapiz	0	0	14	9,5	3	0,8	26	3,4	13	1,5	8	1,8	29	5	19	1,6	18	1,7	33	3,4
Téc. mixta	1	4	1	0,7	28	7,4	40	5,2	24	2,8	19	4,2	28	4,9	66	5,7	54	5,2	46	4,7
Témpera	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,1
Temple	20	80	58	39,5	75	19,9	323	41,7	403	47,7	189	42,2	269	46,6	611	52,6	419	40,6	382	38,9
Tinta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,3	0	0	0	0	0	0
Tiza	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,1	0	0	0	0	4	0,3	2	0,2	2	0,2
Vidriera	0	0	0	0	0	0	2	0,3	1	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	25	100	147	100	376	100	774	100	845	100	448	100	577	100	1161	100	1032	100	981	100

Año	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1989		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ilustraciones	5	0,6	2	0,3	2	0,2	2	0,4	4	0,6	2	0,2	0	0	3	0,3	0	0	54	0,4
Acrílico	35	4	24	3,9	28	3,5	5	0,9	18	2,5	24	2,4	8	1,6	22	2,3	5	3,4	357	2,8
Acuarela	15	1,7	15	2,5	10	1,2	15	2,7	27	3,7	17	1,7	12	2,4	15	1,6	0	0	307	2,4
Cera	18	2,1	20	3,3	7	0,9	32	5,7	21	2,9	25	2,5	11	2,2	18	1,9	2	1,4	358	2,9
Collage	8	0,9	10	1,6	10	1,2	7	1,2	1	0,1	7	0,7	6	1,2	4	0,4	2	1,4	124	1
Fresco	4	0,5	4	0,7	5	0,6	3	0,5	6	0,8	3	0,3	4	0,8	3	0,3	0	0	72	0,6
Grabados	176	20,1	117	19,2	158	19,7	114	20,2	113	15,7	172	17,5	111	21,8	177	18,4	57	39,3	2504	20
Lápiz	3	0,3	5	0,8	2	0,2	4	0,7	2	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	59	0,5
Mosaico	111	12,7	84	13,8	128	15,9	42	7,4	94	13	145	14,7	61	12	143	14,9	2	1,4	1520	12,1
Óleo	79	9	23	3,8	41	5,1	62	11	23	3,2	92	9,3	73	14,3	85	8,9	3	2,1	817	6,5
Rotulador	3	0,3	4	0,7	4	0,5	1	0,2	1	0,1	1	0,1	1	0,2	1	0,1	1	0,7	36	0,3
Tapiz	31	3,5	14	2,3	36	4,5	36	6,4	38	5,3	59	6	24	4,7	47	4,9	14	9,7	462	3,7
Téc. mixta	41	4,7	27	4,4	28	3,5	10	1,8	51	7,1	55	5,6	30	5,9	47	4,9	5	3,4	601	4,8
Témpera	0	0	1	0,2	1	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Temple	345	39,4	256	42,1	342	42,5	232	41,1	320	44,3	380	38,6	168	33	391	40,7	54	37,2	5237	41,8
Tinta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Tiza	1	0,1	2	0,3	2	0,2	0	0	3	0,4	2	0,2	0	0	4	0,4	0	0	25	0,2
Vidriera	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	875	100	608	100	804	100	565	100	722	100	984	100	509	100	960	100	145	100	12538	100

Fuente: elaboración propia

Tabla T5.4. Ilustraciones de los L.T. de plástica en función del curso								
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ilustraciones	14	0,3	34	0,8	6	0,1	54	0,4
Acrílico	131	3,2	145	3,4	81	1,9	357	2,8
Acuarela	114	2,8	113	2,6	80	1,9	307	2,4
Cera	131	3,2	171	4	56	1,3	358	2,9
Collage	34	0,8	33	0,8	57	1,4	124	1
Fresco	22	0,5	50	1,2	0	0	72	0,6
Grabados	1049	25,6	638	14,9	817	19,7	2504	20
Lápiz	39	1	20	0,5	0	0	59	0,5
Mosaico	415	10,1	653	15,2	452	10,9	1520	12,1
Óleo	504	12,3	150	3,5	163	3,9	817	6,5
Rotulador	3	0,1	3	0,1	30	0,7	36	0,3
Tapiz	62	1,5	189	4,4	211	5,1	462	3,7
Téc. mixta	337	8,2	185	4,3	79	1,9	601	4,8
Témpera	0	0	3	0,1	0	0	3	0
Temple	1232	30,1	1894	44,1	2111	50,8	5237	41,8
Tinta	2	0	0	0	0	0	2	0
Tiza	1	0	11	0,3	13	0,3	25	0,2
Vidriera	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	4090	100	4292	100	4156	100	12538	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 6

Tabla T6.1. Reproducciones de imágenes de la Hª Arte en función del año (1970-1989)																				
Año	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
Tipo Hª Arte	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bidimen. anterior s.XX (C	0	0	11	20	31	29,8	90	33,2	108	29	56	30,9	53	31,5	102	33,2	104	39,2	137	41,5
Tridimen. anterior s.XX (	0	0	2	3,6	15	14,4	45	16,6	91	24,4	37	20,4	39	23,2	55	17,9	44	16,6	89	27
Bidimen. 1ª mitad s.XX (1	0	0	19	34,5	21	20,2	63	23,2	77	20,6	36	19,9	29	17,3	65	21,2	84	31,7	73	22,1
Tridimen. 1ª mitad s.XX (	0	0	4	7,3	2	1,9	3	1,1	11	2,9	3	1,7	1	0,6	9	2,9	2	0,8	4	1,2
Bidimen. 2ª mitad s.XX (C	0	0	19	34,5	10	9,6	68	25,1	70	18,8	42	23,2	43	25,6	58	18,9	30	11,3	26	7,9
Tridimen. 2ª mitad s.XX (	0	0	0	0	25	24	2	0,7	16	4,3	7	3,9	3	1,8	18	5,9	1	0,4	1	0,3
Total	0	0	55	100	104	100	271	100	373	100	181	100	168	100	307	100	265	100	330	100
Año	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1989		Total	
Tipo Hª Arte	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bidimen. anterior s.XX (C	118	40,5	104	39,5	115	36,9	50	36	62	31,3	109	42,6	45	45,5	93	37,1	6	40	1394	35,9
Tridimen. anterior s.XX (	73	25,1	85	32,3	84	26,9	24	17,3	19	9,6	24	9,4	14	14,1	16	6,4	7	46,7	763	19,7
Bidimen. 1ª mitad s.XX (1	46	15,8	35	13,3	54	17,3	21	15,1	46	23,2	60	23,4	30	30,3	60	23,9	1	6,7	820	21,1
Tridimen. 1ª mitad s.XX (	6	2,1	3	1,1	11	3,5	0	0	10	5,1	8	3,1	0	0	11	4,4	0	0	88	2,3
Bidimen. 2ª mitad s.XX (C	41	14,1	35	13,3	40	12,8	43	30,9	48	24,2	40	15,6	9	9,1	60	23,9	1	6,7	683	17,6
Tridimen. 2ª mitad s.XX (	7	2,4	1	0,4	8	2,6	1	0,7	13	6,6	15	5,9	1	1	11	4,4	0	0	130	3,4
Total	291	100	263	100	312	100	139	100	198	100	256	100	99	100	251	100	15	100	3878	100

Fuente: elaboración propia

Tabla T6.2. Reproducciones de imágenes de la Hª Arte en función del curso								
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
Tipo Hª Arte	N	%	N	%	N	%	N	%
Bidimen. anterior s.XX (C	360	35,4	521	35,2	513	37,1	1394	35,9
Tridimen. anterior s.XX (	164	16,1	204	13,8	395	28,6	763	19,7
Bidimen. 1ª mitad s.XX (1	298	29,3	329	22,2	193	14	820	21,1
Tridimen. 1ª mitad s.XX (	12	1,2	45	3	31	2,2	88	2,3
Bidimen. 2ª mitad s.XX (C	147	14,5	320	21,6	216	15,6	683	17,6
Tridimen. 2ª mitad s.XX (	36	3,5	61	4,1	33	2,4	130	3,4
Total	1017	100	1480	100	1381	100	3878	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 7

Tabla T7.1. Aspectos formales de las ilustraciones de los libros de texto de plástica en función del año (1970-1989)																				
Año	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
Aspectos formales	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cerrada con contorno	7	28	148	75,1	383	72,7	682	66,5	763	67,7	397	70,1	424	61,4	960	62,8	821	65,7	844	66,6
Con texto a pie de foto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Con texto integrado	0	0	1	0,5	21	4	71	6,9	79	7	50	8,8	66	9,6	72	4,7	56	4,5	56	4,4
Sin contorno.	18	72	48	24,4	123	23,3	272	26,5	285	25,3	118	20,8	199	28,8	495	32,4	371	29,7	367	28,9
Transparente integ. en te	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,2	1	0,1	1	0,1	1	0,1	1	0,1
Total	25	100	197	100	527	100	1025	100	1127	100	566	100	690	100	1528	100	1249	100	1268	100
Año	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1989		Total	
Aspectos formales	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cerrada con contorno	805	68,7	613	72,7	815	73,5	473	68,1	750	77,1	1022	75,7	443	69,8	939	74,3	44	29,5	11333	69,1
Con texto a pie de foto	17	1,5	0	0	17	1,5	0	0	0	0	17	1,3	17	2,7	17	1,3	0	0,0	85	0,5
Con texto integrado	56	4,8	63	7,5	43	3,9	30	4,3	34	3,5	46	3,4	45	7,1	49	3,9	3	2,0	841	5,1
Sin contorno.	294	25,1	166	19,7	234	21,1	191	27,5	189	19,4	265	19,6	130	20,5	258	20,4	102	68,5	4125	25,2
Transparente integ. en te	0	0	1	0,1	0	0	1	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0
Total	1172	100	843	100	1109	100	695	100	973	100	1350	100	635	100	1263	100	149	100	16391	100

Fuente: elaboración propia

Tabla T7.2. Asp. Formales de las ilustraciones de los L.T. en función del curso								
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
Aspectos Formales	N	%	N	%	N	%	N	%
Cerrada con contorno	3676	70,2	3998	70,5	3659	66,7	11333	69,1
Con texto a pie de foto	0	0	85	1,5	0	0	85	0,5
Con texto integrado	247	4,7	332	5,9	262	4,8	841	5,1
Sin contorno.	1314	25,1	1254	22,1	1557	28,4	4125	25,2
Transparente integ. en te	1	0	0	0	6	0,1	7	0
Total	5238	100	5669	100	5484	100	16391	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 8

Tabla T8.1. Ubicación de las ilustraciones de los libros de texto de plástica en función del año (1970-1989)																				
Año	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
Ubicación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Centro	0	0	60	30,5	96	18,2	178	17,3	202	17,9	115	20,3	168	24,3	411	26,8	222	17,8	240	18,9
Centro derecha	0	0	14	7,1	28	5,3	113	11	95	8,4	58	10,2	56	8,1	119	7,8	93	7,4	75	5,9
Centro izquierda	5	20	19	9,6	34	6,5	85	8,3	85	7,5	56	9,9	61	8,8	146	9,5	118	9,4	107	8,4
Completa	3	12	0	0	67	12,7	118	11,5	162	14,4	65	11,5	70	10,1	242	15,8	153	12,2	76	6
Inferior centrada	0	0	34	17,3	75	14,2	141	13,7	137	12,1	62	11	105	15,2	263	17,2	158	12,7	166	13,1
Inferior derecha	0	0	10	5,1	33	6,3	59	5,8	77	6,8	27	4,8	32	4,6	31	2	58	4,6	76	6
Inferior izquierda	0	0	4	2	22	4,2	54	5,3	80	7,1	35	6,2	30	4,3	31	2	60	4,8	73	5,8
Superior centrada	17	68	25	12,7	100	19	136	13,3	163	14,5	78	13,8	106	15,4	179	11,7	230	18,4	276	21,8
Superior derecha	0	0	14	7,1	34	6,5	73	7,1	71	6,3	37	6,5	35	5,1	53	3,5	70	5,6	81	6,4
Superior izquierda	0	0	17	8,6	38	7,2	69	6,7	56	5	33	5,8	27	3,9	57	3,7	87	7	98	7,7
Total	25	100	197	100	527	100	1026	100	1128	100	566	100	690	100	1532	100	1249	100	1268	100
Año	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1989		Total	
Ubicación	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Centro	316	27	143	16,9	273	24,6	234	33,6	311	32	443	32,7	200	31,5	441	34,9	88	59,1	4141	25,2
Centro derecha	66	5,6	72	8,5	85	7,7	38	5,5	71	7,3	108	8	29	4,6	82	6,5	1	0,7	1203	7,3
Centro izquierda	85	7,3	90	10,7	109	9,8	39	5,6	103	10,6	113	8,4	55	8,7	81	6,4	18	12,1	1409	8,6
Completa	31	2,6	61	7,2	39	3,5	27	3,9	41	4,2	43	3,2	15	2,4	39	3,1	4	2,7	1256	7,7
Inferior centrada	170	14,5	119	14,1	171	15,4	115	16,5	150	15,4	222	16,4	66	10,4	191	15,1	18	12,1	2363	14,4
Inferior derecha	47	4	42	5	50	4,5	23	3,3	17	1,7	33	2,4	17	2,7	30	2,4	5	3,4	667	4,1
Inferior izquierda	40	3,4	41	4,9	35	3,2	20	2,9	23	2,4	22	1,6	15	2,4	23	1,8	1	0,7	609	3,7
Superior centrada	264	22,5	187	22,2	226	20,4	149	21,4	136	14	232	17,1	159	25	219	17,3	9	6	2891	17,6
Superior derecha	76	6,5	45	5,3	58	5,2	26	3,7	47	4,8	65	4,8	41	6,5	73	5,8	4	2,7	903	5,5
Superior izquierda	77	6,6	44	5,2	64	5,8	25	3,6	73	7,5	72	5,3	38	6	85	6,7	1	0,7	961	5,9
Total	1172	100	844	100	1110	100	696	100	972	100,00	1353	100	635	100	1264	100	149	100	16403	100

Fuente: elaboración propia

Tabla T8.2. Ubicación de las ilustraciones de los L.T. en función del curso

Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Centro	1173	22,4	1392	24,5	1576	28,7	4141	25,2
Centro derecha	318	6,1	487	8,6	398	7,3	1203	7,3
Centro izquierda	515	9,8	478	8,4	416	7,6	1409	8,6
Completa	423	8,1	392	6,9	441	8	1256	7,7
Inferior centrada	663	12,7	873	15,4	827	15,1	2363	14,4
Inferior derecha	168	3,2	276	4,9	223	4,1	667	4,1
Inferior izquierda	156	3	244	4,3	209	3,8	609	3,7
Superior centrada	1103	21	906	16	882	16,1	2891	17,6
Superior derecha	323	6,2	312	5,5	268	4,9	903	5,5
Superior izquierda	398	7,6	316	5,6	247	4,5	961	5,9
Total	5240	100	5676	100	5487	100	16403	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 9

Tabla T9.1. Formato de las ilustraciones de los libros de texto de plástica en función del año (1970-1989)																						
Año	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979			
Formato	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Cuadrada	0	0	7	3,6	39	7,5	63	6,1	69	6,1	29	5,1	36	5,2	119	7,8	66	5,3	71	5,6		
Horizontal	20	80	96	49	235	45,1	432	42,1	473	41,9	264	46,6	276	40	681	44,6	562	45	569	44,9		
Redonda	0	0	0	0	0	0	2	0,2	0	0	0	0	0	0	1	0,1	1	0,1	1	0,1		
Vertical	5	20	93	47,4	247	47,4	530	51,6	586	52	274	48,3	378	54,8	727	47,6	619	49,6	626	49,4		
Total	25	100	196	100	521	100	1027	100	1128	100	567	100	690	100	1528	100	1248	100	1267	100		
Año	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1988		1989		Total	
Formato	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cuadrada	73	6,2	42	5	56	5,1	44	6,3	75	7,7	102	7,5	44	7	93	7,4	1	0,7	1029	6,3		
Horizontal	389	33,2	315	37,4	426	38,5	227	32,7	425	43,8	479	35,5	255	40,3	480	38	78	52,3	6682	40,8		
Redonda	1	0,1	1	0,1	0	0	0	0	1	0,1	1	0,1	0	0	1	0,1	0	0	10	0,1		
Vertical	707	60,4	484	57,5	625	56,5	424	61	470	48,4	769	56,9	334	52,8	688	54,5	70	47	8656	52,9		
Total	1170	100	842	100	1107	100	695	100	971	100	1351	100	633	100	1262	100	149	100	16377	100		

Fuente: elaboración propia

Tabla T9.2. Formato de las imágenes de los L.T. en función del curso								
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
Formato	N	%	N	%	N	%	N	%
Cuadrada	335	6,4	411	7,2	283	5,2	1029	6,3
Horizontal	2418	46,3	2098	37	2166	39,6	6682	40,8
Redonda	3	0,1	7	0,1	0	0	10	0,1
Vertical	2472	47,3	3158	55,7	3026	55,3	8656	52,9
Total	5228	100	5674	100	5475	100	16377	100

Fuente: elaboración propia

Anexo 10

Tabla T10.1. El color de las ilustraciones de los libros de texto de plástica en función del año (1970-1989)																				
Año	1970		1971		1972		1973		1974		1975		1976		1977		1978		1979	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
B/N	14	56	106	53,8	196	37,5	274	26,7	352	31,2	146	25,7	164	23,8	664	43,7	427	34,3	383	30,3
Color	11	44	91	46,2	327	62,5	753	73,3	777	68,8	421	74,3	525	76,2	855	56,3	819	65,7	882	69,7
Total	25	100	197	100	523	100	1027	100	1129	100	567	100	689	100	1519	100	1246	100	1265	100
Año	1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1989		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
B/N	350	29,9	217	25,8	367	33,1	175	25,2	261	27	320	23,7	202	32	376	29,8	39	26,2	5033	30,8
Color	820	70,1	625	74,2	741	66,9	520	74,8	706	73	1030	76,3	430	68	884	70,2	110	73,8	11327	69,2
Total	1170	100	842	100	1108	100	695	100	967	100	1350	100	632	100	1260	100	149	100	16360	100

Fuente: elaboración propia

Tabla T10.2. El color de las ilustraciones en función del curso								
Curso	Sexto		Séptimo		Octavo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
B/N	1633	31,3	1560	27,5	1840	33,6	5033	30,8
Color	3577	68,7	4119	72,5	3631	66,4	11327	69,2
Total	5210	100	5679	100	5471	100	16360	100

