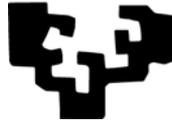


eman ta zabal zazu



Departamento
Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Programa de Psicodidáctica

**CARACTERÍSTICAS
PSICOINSTRUCCIONALES
DE ALUMNADO PREADOLESCENTE
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
ESCOLAR**

Pablo Lekue Rodríguez

Directores:

Alfredo Goñi Grandmontagne

José Domingo Villarroel Villamor

Vitoria / Gasteiz

Diciembre de 2010

ESKER ONAK / AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a mis directores, Alfredo Goñi y José Domingo Villarroel, su guía constante, exigente y rigurosa en la elaboración de esta tesis.

A Amaia Andrieu, amiga y compañera del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la sección de Vitoria / Gasteiz, su ayuda y apoyo permanente, preciso y desinteresado, eskerrik asko.

A Maite Garmendia Galarregi, Maite Garmendia Artola y Ander Olalde, colegas del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la escuela de Magisterio de Vitoria / Gasteiz, sus revisiones desinteresadas y atentas de las traducciones de los cuestionarios del inglés y del francés al castellano y al euskara, eskerrik asko.

Gracias a los centros de Vitoria / Gasteiz que han permitido acceder a los grupos de estudiantes para suministrar los cuestionarios: escuela educación primaria Samaniego, instituto de secundaria Koldo Mitxelena, colegio Escolapias, Odón de Apraiz ikastola, Armentia ikastola, colegio Mercedarias; y a las profesoras y profesores de dichos centros que han cedido parte de sus horas de clase para poder realizar el trabajo de campo.

Finalmente, a aita y a amatu agradecerles todo lo que han hecho por mí durante muchos años, eskerrik asko.

“Alicia no se sintió con ánimos para seguir preguntando, de forma que se volvió hacia la Tortuga Artificial y le dijo: << ¿Qué otras cosas aprendían allá? >>. << Bueno, teníamos Histeria >>, replicó la Tortuga Artificial, llevando la cuenta con las extremidades de sus aletas, << Histeria antigua y moderna, con Mareografía; luego Bidujo; el profesor era un viejo congrio que venía una vez a la semana: él fue el que nos enseñó a bidujar y a bofetear y la tintura al boleo >>. << ¿Y eso cómo era? >> volvió a preguntar Alicia. <<Bueno, no puedo hacerte una demostración yo misma>>, contestó la Tortuga Artificial, << estoy ya demasiado anquilosada >>.”

(Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*)

ÍNDICE

ÍNDICE.....	7
INTRODUCCIÓN.....	15

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. CARACTERÍSTICAS PSICOINSTRUCCIONALES

1. Psicología de la instrucción.....	31
2. Variables psicoinstruccionales.....	33
3. Síntesis.....	40

Capítulo 2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1. Proyectos de educación artística.....	43
2. Propuestas de apreciación artística.....	48
3. Propuestas sobre la comprensión artística.....	51
4. Síntesis.....	54

Capítulo 3. INVESTIGACIÓN SOBRE RENDIMIENTO
ACADÉMICO Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

1. Métodos de investigación en psicología de la instrucción.....	57
2. Diseños de investigación en psicología de la instrucción.....	59
3. Tendencias instruccionales contemporáneas.....	60
4. Investigación sobre rendimiento académico.....	62
5. Investigación en educación artística.....	66
6. Síntesis.....	74

PARTE II
ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. MÉTODO

1. Problemática de investigación.....	79
2. Objetivos.....	80
3. Hipótesis.....	81
4. Relevancia de la investigación.....	81
5. Variables e instrumentos de medida.....	82
6. Participantes.....	90
7. Procedimiento.....	90
8. Análisis estadísticos.....	91

Capítulo 5. RESULTADOS

1. El rendimiento académico en Educación Artística de alumnado preadolescente.....	98
2. Compromiso con las actividades artísticas y actitudes del alumnado hacia la enseñanza artística escolar.....	115
3. Características psicológicas del alumnado y rendimiento en Educación Artística.....	136

Capítulo 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Síntesis de los resultados.....	167
2. Aportaciones al conocimiento.....	173
3. Limitaciones del presente trabajo.....	177
4. Perspectivas de investigación.....	179

ANEXOS

Versiones en castellano y en euskara de los cuestionarios utilizados

1- Escala de las teorías implícitas de la inteligencia (TEIMP).....	185
1- Adimenaren teoria inplizituen eskala (TEIMP).....	186
2- Escala para la medición de las metas de logro (MELOG).....	185
2- Betetze helburuen neurketarako eskala (MELOG).....	186
3- Cuestionario del autoconcepto social (AUSO).....	187
3- Gizarte autokontzeptuaren galdera sorta (AUSO).....	188
4- Escala del compromiso con las tareas artísticas (COMPROTA).....	189
4- Arte zereginetikiko konpromisoaren eskala (COMPROTA).....	190
5- Escala de actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela (ASAES).....	191
5- Eskolako arte hezkuntzarekiko jarrerren eskala (ASAES).....	192
6- Cuestionario para la comprensión de las imágenes (COMPIMA).....	195
6- Irudien ulerkuntzarako galdera sorta (COMPIMA).....	196
REFERENCIAS.....	199

RELACIÓN DE TABLAS

TABLA 1. Participantes en la investigación.....	90
TABLA 2. Comparaciones de las calificaciones en Educación Artística según los grupos de edad.....	98
TABLA 3. Comparaciones post hoc de las calificaciones en Educación Artística según los grupos de edad.....	98
TABLA 4. Comparaciones de las calificaciones en Educación Artística según el nivel académico.....	99
TABLA 5. Comparaciones post hoc de las calificaciones en Educación Artística según el nivel académico.....	99
TABLA 6. Comparaciones de las calificaciones en Educación Artística según el sexo.....	99
TABLA 7. Comparaciones de la comprensión artística según los grupos de edad.....	101
TABLA 8. Comparaciones post hoc de la comprensión artística según los grupos de edad.....	101
TABLA 9. Comparaciones de la comprensión artística según el nivel académico.....	102
TABLA 10. Comparaciones post hoc de la comprensión artística según el nivel académico.....	102
TABLA 11. Comparaciones de la comprensión artística según el sexo.....	102
TABLA 12. Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según los grupos de edad.....	107
TABLA 13. Comparaciones post hoc de la comprensión artística según los grupos de edad.....	108
TABLA 14. Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según el nivel académico.....	109
TABLA 15. Comparaciones post hoc de la comprensión artística según el nivel académico.....	110
TABLA 16. Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según el sexo.....	111
TABLA 17. Correlaciones entre la calificación en Educación y la comprensión artísticas.....	111

TABLA 18. Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según la calificación en Educación Artística.....	112
TABLA 19. Comparaciones de la comprensión artística global según la calificación en Educación Artística.....	113
TABLA 20. Comparaciones post hoc de la comprensión artística global según la calificación.....	113
TABLA 21. Comparaciones post hoc de la comprensión artística según la calificación escolar.....	114
TABLA 22. Correlaciones entre compromiso con las tareas artísticas, calificaciones y grado de comprensión artística.....	116
TABLA 23. Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según los grupos de edad.....	117
TABLA 24. Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según los grupos de edad.....	118
TABLA 25. Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según el nivel académico.....	119
TABLA 26. Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según el nivel académico.....	119
TABLA 27. Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según el sexo.....	120
TABLA 28. Nota media de los conglomerados de calificación en Educación Artística.....	121
TABLA 29. Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según la calificación.....	121
TABLA 30. Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según la calificación.....	122
TABLA 31. Puntuación media de los conglomerados de comprensión artística.....	123
TABLA 32. Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según la comprensión artística.....	124
TABLA 33. Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según la comprensión artística.....	124
TABLA 34. Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según los grupos de edad.....	126
TABLA 35. Comparaciones post hoc de actitudes hacia la Educación Artística según los grupos de edad.....	127
TABLA 36. Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según el nivel académico.....	128
TABLA 37. Comparaciones post hoc de las actitudes hacia la Educación Artística según el nivel académico.....	129
TABLA 38. Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según el sexo.....	130
TABLA 39. Correlaciones entre las actitudes hacia la Educación Artística, las calificaciones en Educación Artística y la comprensión artística.....	131
TABLA 40. Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según la calificación.....	132
TABLA 41. Comparaciones post hoc de las actitudes hacia la Educación Artística según la calificación.....	133
TABLA 42. Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística en la escuela según la comprensión artística.....	134
TABLA 43. Comparaciones post hoc de las actitudes hacia la Educación Artística en la escuela según la comprensión artística.....	135
TABLA 44. Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según los grupos de edad.....	137
TABLA 45. Comparaciones post hoc de las teorías implícitas de la inteligencia según los grupos de edad.....	137
TABLA 46. Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según el nivel académico.....	138
TABLA 47. Comparaciones post hoc de las teorías implícitas de la inteligencia según el nivel académico.....	139
TABLA 48. Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según el sexo.....	139
TABLA 49. Comparaciones de la orientación a metas según los grupos de edad.....	141
TABLA 50. Comparaciones post hoc de la orientación a metas según los grupos de edad.....	142
TABLA 51. Comparaciones de la orientación a metas según el nivel académico.....	143

ÍNDICE

TABLA 52. Comparaciones post hoc de la orientación a metas según el nivel académico.....	144
TABLA 53. Comparaciones de la orientación a metas según el sexo.....	144
TABLA 54. Comparaciones del autoconcepto social según los grupos de edad.....	146
TABLA 55. Comparaciones post hoc del autoconcepto social según los grupos de edad.....	147
TABLA 56. Comparaciones del autoconcepto social según el nivel académico.....	147
TABLA 57. Comparaciones post hoc del autoconcepto social según el nivel académico.....	148
TABLA 58. Comparaciones del autoconcepto social según el sexo.....	149
TABLA 59. Relación entre las teorías implícitas de la inteligencia, la orientación a metas y el autoconcepto social.....	150
TABLA 60. Relación por dimensiones entre las teorías implícitas de la inteligencia, la orientación a metas y el autoconcepto social.....	151
TABLA 61. Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según la calificación en Educación Artística.....	153
TABLA 62. Comparaciones post hoc de las teorías implícitas de la inteligencia según la calificación en Educación Artística.....	154
TABLA 63. Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según la comprensión artística.....	155
TABLA 64. Comparaciones de la orientación a metas según la calificación en Educación Artística.....	156
TABLA 65. Comparaciones post hoc de la orientación a metas según la calificación en Educación Artística.....	157
TABLA 66. Comparaciones de la orientación a metas según la comprensión artística.....	158
TABLA 67. Comparaciones post hoc de la orientación a metas según la comprensión artística.....	159
TABLA 68. Comparaciones del autoconcepto social según la calificación en Educación Artística.....	160
TABLA 69. Comparaciones post hoc del autoconcepto social según la calificación en Educación Artística.....	161
TABLA 70. Comparaciones del autoconcepto social según la comprensión artística.....	162
TABLA 71. Comparaciones post hoc del autoconcepto social según la comprensión artística.....	163

INTRODUCCIÓN

La Enseñanza Artística que se imparte en las aulas de Educación Primaria y Secundaria mantiene una indisociable relación con las concepciones sociales y culturales sobre las Artes Visuales. Está muy arraigada en nuestra sociedad la percepción de las Artes Visuales como materias agradables pero menos académicas que otras asignaturas, solamente dependientes de las habilidades manuales, referidas a un conjunto de actividades más afectivas que cognitivas, más blandas que duras, más imaginarias que útiles, más simples que complejas, más concretas que abstractas y que tienen que ver más con el entretenimiento que con el trabajo (Eisner, 2004).

Estas consideraciones presentes en la sociedad obtienen su proyección en la deficiente formación específica exigida al profesorado para impartir esta docencia en los niveles obligatorios de la enseñanza (Gutiérrez, 2008) así como en los decretos educativos que las administraciones locales, nacionales y transnacionales publican regularmente y donde la Educación Artística ocupa un lugar accesorio, ofreciendo una imagen ajena a los debates contemporáneos en torno las Artes Visuales y ajena también al desafío de construir experiencias de aprendizaje con sentido junto con el alumnado (Hernández, 2008).

La enseñanza del Arte, conforme a esta concepción, no permite al estudiante desarrollar competencias cognitivas complejas basadas en la adquisición de saberes y comprensiones visuales sino que únicamente le permite adquirir ciertas destrezas manipulativas (Wilson, Hurwitz y Wilson, 2004).

Abundan estudios previos sobre el rendimiento escolar en las áreas de conocimiento consideradas relevantes, relacionando dicho rendimiento con diversas características intelectuales, motivacionales y personales. Sin embargo, el panorama investigador en la Educación Artística se caracteriza por su multiplicidad temática, por su eclecticismo metodológico y por su pluralismo epistemológico (Marín, 2005) y afronta el estudio de los fenómenos artísticos en base a metodologías interpretativas que, en su gran mayoría, recrean las realidades sociales analizadas y donde la figura del investigador cobra gran protagonismo.

Este estado de cosas viene a ser el punto de partida para esta tesis en la que se pretende identificar determinados rasgos psicoinstruccionales que intervienen en la actividad académica de los adolescentes y su relación con las ejecuciones y con el rendimiento en la clase de Educación Artística.

En orden a determinar la problemática de investigación de esta tesis, resulta por tanto obligado llevar a cabo un repaso de lo previamente investigado sobre las principales características psicológicas asociadas con la instrucción, de donde se deriva el nombre de características psicoinstruccionales. Se someten a consideración, en concreto, los tres siguientes rasgos: la inteligencia, la motivación y el autoconcepto.

La inteligencia es un elemento determinante del rendimiento académico, uno de cuyos indicadores son las calificaciones obtenidas en un período determinado de escolarización. Sin embargo, estudios recientes vienen a incidir en la necesidad de establecer, más allá de unos índices de medida de la inteligencia, nuevos indicadores para la misma como son la habilidad cognitiva (Leeson, Ciarrochi y Heaven, 2008), la inteligencia emocional (Laborde, Dosseville y Scellesson, 2010) y las teorías implícitas de la propia inteligencia, teniendo que ver estas últimas con las ideas o concepciones sobre la naturaleza de las propias capacidades intelectuales, y más en particular, sobre la posibilidad de aumentarlas o no en base al esfuerzo continuado (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009), si bien no se conocen investigaciones previas que relacionen las características intelectuales con el rendimiento académico en la Educación Artística.

De otro lado, los componentes motivacionales, conforme a recientes planteamientos sobre rendimiento en contextos educativos (Steinmayr y Spinath, 2009; Urdan y Schoenfelder, 2006), influyen decisivamente sobre la orientación del aprendiz hacia los desempeños en el aula, por más que resulta compleja su identificación por lo poliédrico del concepto y por el sinfín de factores (la orientación a metas, el compromiso con la tarea, las actitudes...) que intervienen en su definición.

Por orientación a metas se entienden los objetivos que los estudiantes se fijan a la hora de enfrentar los retos académicos y que se concretan en comportamientos adaptativos o desadaptativos ante las tareas escolares (Pintrich, 2000a). Se pretende, en ocasiones, el aprendizaje en un campo concreto sin importar ni las dificultades ni los desempeños en el entorno inmediato. En otros casos, las ejecuciones en la clase vienen determinadas por aquello que hacen los compañeros buscando superarlos. Ambas tendencias pueden generar conductas inhibitorias cuando los sujetos que actúan en base a uno u otro patrón evitan realizar las tareas por miedo a no obtener la pretendida maestría en el primer caso y por miedo a aparecer incompetentes ante el resto, en el segundo.

Una vez superada la interpretación de las distintas metas como mutuamente excluyentes (Barron y Harackiewicz, 2001), hoy se asume que los aprendices adoptan simultáneamente distintos tipos de metas, según sus características personales, el tipo de tarea y otros factores situacionales o contextuales (Valle, Rodríguez, Cabanach, Nuñez, González-Pianda y Rosario, 2009); ahora bien, hasta el momento no se ha logrado precisar con exactitud las relaciones de los distintos tipos de metas con el rendimiento escolar o con los resultados académicos pues las evidencias empíricas son, en este sentido, contradictorias (Wigfield y Cambria, 2010). El estudio de esta temática en el caso concreto de las distintas didácticas específicas ha de permitir completar y precisar lo ya conocido.

El compromiso con la tarea artística es otro de los factores que permite identificar la motivación en el aula de la Educación Plástica y Visual. Se entiende por compromiso con la tarea académica el grado de adhesión del alumnado a las tareas de clase y se define a partir de las estrategias de autorregulación, es decir, la planificación y administración del conocimiento, y a partir de las interacciones relativas a la tarea, esto es, el compartir ideas sobre una materia y su explicación a los compañeros (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007).

El compromiso con la tarea se propone como mediador entre las creencias motivacionales (metas de maestría y eficacia académica y social) y el logro académico (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007) o bien como predictor de éste (Ladd y Dinella, 2009). Otros estudios relacionan dos tipos de compromiso con las metas de logro académico, el compromiso significativo, que incorpora lo aprendido a las estructuras previas del conocimiento, tiene que ver con las metas de aprendizaje y el compromiso superficial, que no relaciona los nuevos conocimientos, se asocia a las metas de desempeño (Greene y Miller, 1996).

Las actitudes, por su parte, resultan ser también un componente relevante en la determinación del logro en el aula de Educación Artística, se consideran como predictoras del rendimiento escolar (Chiesi y Primi, 2009) y se ha hallado relación de las actitudes hacia las matemáticas, de la motivación académica y del cociente intelectual con el rendimiento académico (Moenikiaa y Zahed-Babelan, 2010).

Se definen como un conglomerado de creencias y conocimientos respecto de un objeto y comportan cierta carga afectiva hacia él. En lo referente a las actitudes hacia la Educación

Artística, las cuatro dimensiones tenidas en cuenta en la investigación previa son, disfrute con las actividades artísticas, confianza en las propias capacidades, valor percibido de lo realizado en clase de Arte y apoyo del docente hacia el estudiante (Pavlou y Kambouri, 2007).

El autoconcepto asimismo guarda relación con el aprendizaje de las artes en clase. El autoconcepto social, en concreto, que es la autopercepción con respecto al grado de desarrollo propio como parte de un grupo social, resulta ser un buen indicador de la adecuación de los estudiantes al grupo-aula. El dominio social del autoconcepto está constituido (Fernández, 2010) por dos dimensiones: la autopercepción de la responsabilidad social y la autopercepción de la competencia social; es decir, por la percepción de los individuos de su contribución al buen funcionamiento social, así como por la autopercepción de cada uno sobre las capacidades propias para desenvolverse en las diversas situaciones sociales.

El autoconcepto ha sido relacionado con el rendimiento en el aula (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009), bien es cierto que habitualmente se considera la dimensión académica del constructo (Guay, Ratelle, Roy y Litalien, 2010), tal y como ocurre con el autoconcepto artístico formando parte del autoconcepto académico (Vispoel, 1995), no teniendo en cuenta otras dimensiones como el autoconcepto social en relación a los logros en clase de Educación Artística.

Gran parte de la reciente investigación se ha centrado en establecer si la relación entre el autoconcepto social y el rendimiento académico es unidireccional o recíproca, si bien los resultados no son concluyentes aunque permiten establecer cierta preeminencia del autoconcepto social sobre el rendimiento académico (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997).

En lo referente a los estudios previos sobre comprensión, se observa que ésta es estudiada en relación al grado de asimilación de información y a la capacidad posterior para reproducir fielmente un cúmulo de datos, tratándose principalmente de información escrita u oral y que no se plantea otro tipo de comprensión basada en la percepción visual o en las relaciones de esa información con entornos culturales y sociales determinados (Gabrelian, Blumberg, Hogan, 2009; Logan, Medford y Hughes, 2010; Schroeders, Wilhelm y Bucholtz, 2010).

La temática de esta tesis es la de las relaciones entre las características psicoinstruccionales recién comentadas (las concepciones de la inteligencia, los componentes motivacionales y el autoconcepto social) y el aprendizaje que se produce en el área disciplinar de la Educación Artística que conforma un área de conocimiento diferenciada, deudora de las diversas corrientes filosóficas, pedagógicas y psicológicas y que ha experimentado una evolución que a continuación se presenta de forma sintética.

Las corrientes contemporáneas dentro de esta área de conocimiento coinciden en una voluntad común de reconstruir la Educación Artística dotándola de herramientas para el análisis de los fenómenos visuales, en un afán por superar viejos esquemas reproductores y manipulativos carentes de reflexión empleados históricamente en la educación en Arte y poder así, tanto en Europa como en Norteamérica, incorporar la Enseñanza en las Artes Visuales a los currícula de los sistemas educativos nacionales en igualdad con el resto de materias, si bien es imposible olvidar las diferencias que existen entre cada una de distintas orientaciones que se observan más allá de esta coincidencia básica (Agirre, 2000).

En la Europa de los años 60 se desarrolla, influenciada por el estructuralismo y por el formalismo, una nueva concepción de la Enseñanza Artística entendida como un lenguaje dotado de significantes gráficos capaces de transmitir significados a los conocedores de dichos elementos básicos, línea, forma, color básicamente, al tiempo que es posible para el espectador alfabetizado elaborar mensajes visuales comunicativamente eficaces, mientras que que en los Estados Unidos de Norteamérica tienen lugar distintas iniciativas tendentes a normalizar la presencia de las Artes Visuales en los planes de estudio de allí y que toman tres direcciones fundamentalmente: la Educación Artística basada en la disciplina, la orientación cognitiva y, en tercer lugar, la de tipo comprensivo.

La Educación Artística basada en la disciplina (DBAE o Discipline Based Art Education) impulsada por Bruner (1960, 1972) y diseñada en último término por Greer (1984), organiza el área en torno a la crítica, la historia, la producción artísticas y la estética, con el objetivo de formar personas expertas en las Artes Plásticas y que ha de enlazar con las propuestas posteriores relativas a la apreciación estético-artística de Parson (1987) y de Housen (1992).

La segunda de las orientaciones para la Educación Artística en los Estados Unidos de Norteamérica otorga al Arte la capacidad de activar procesos mentales superiores a la par que ocurre con las disciplinas lógico-matemático-lingüísticas a partir de las aportaciones de Howard Gardner y de sus colaboradores (Gardner, 2000; Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000) que han puesto en marcha varios proyectos consecutivos para la educación en las Artes: proyecto Zero, Arts Propel y proyecto Spectrum principalmente.

La otra orientación de la Educación Artística en los Estados Unidos de América parte de una concepción de la inteligencia como acomodación a las situaciones problemáticas en términos de estrategias para resolverlas (Perkins, 1991; Prawat, 1989) lo que impulsa la educación para la comprensión que pretende el conocimiento aplicable y flexible en las materias de estudio.

Se une a estos planteamientos sobre la capacidad intelectual la crisis general de la modernidad ocurrida hacia los años 80, a partir del cuestionamiento del positivismo en las ciencias y de las dudas sobre la posibilidad de objetivar la realidad, desarrollando el denominado pensamiento posmoderno (Lyotard, 1984) que opta en las Bellas Artes por la fragmentación, el eclecticismo y la acumulación disonante e irónica de elementos dispares, lo cual se traslada miméticamente a la Educación Artística que se ocupa, de este mismo modo evanescente y ensimismado, de los fenómenos y artefactos conformadores del entorno visual de la gente, planteando su interpretación y comprensión contextualizada con idea de conformar identidades transpersonales y transculturales (Efland, Freedman y Sthur, 2003).

Se postula en nuestros días, en definitiva, una concepción de la Enseñanza Artística significativa para el alumnado y que incide en aspectos relativos a la planificación de las tareas artísticas, a la selección de métodos de trabajo en el aula y a la reflexión sobre los procesos creativos más que en la mera actividad reproductora y manipulativa, habitualmente asociada con las Artes Visuales y su enseñanza (Agirre, 2000), si bien no son tantos los trabajos que inciden en los procesos internos del alumnado en relación a la actividad artística en clase (Pavlou, 2006).

Podría pensarse que no es competencia de este área de conocimiento interesarse por los procesos de aprendizaje/enseñanza de las Artes Visuales; y, sin embargo, nada sería más erróneo: no bastan unas teorías generales sobre cómo se aprende y se enseña sino que se precisa estudiar en concreto la enseñanza/aprendizaje de los diversos contenidos académicos (Genovard y Gotzens, 1990), algo que así han entendido, en los últimos tiempos, las diferentes didácticas específicas; mientras que, en cambio, apenas existen antecedentes de investigación similares en el seno de la Didáctica de la Expresión Plástica.

Por tanto, se considera urgente la necesidad de abordar el estudio de los procesos en el aula de Arte, comenzando por las características de los estudiantes que condicionan dichos procesos y para lo cual se plantean los siguientes tres objetivos de investigación de esta tesis: uno, ofrecer una descripción de las calificaciones en el área; dos, analizar el compromiso del alumnado con las tareas artísticas y su actitud hacia ellas y, tres, identificar las relaciones de las concepciones de la propia inteligencia, de las metas de logro y del autoconcepto social con las calificaciones y con la comprensión artística.

Estos objetivos se concretan en cuatro hipótesis que son, primera hipótesis, las calificaciones académicas en el área de la enseñanza artística mantienen una relación débil con el nivel de comprensión de los contenidos; segunda hipótesis, el grado de compromiso del alumnado con las actividades artísticas en el aula está relacionado de forma positiva tanto con la calificación como con el grado de comprensión artística; hipótesis tercera, las actitudes del alumnado hacia la educación artística en el aula están relacionadas de forma positiva con el rendimiento; e, hipótesis cuarta, el grado de comprensión artística y la calificación en el área guardan relación positiva con la concepción de la propia inteligencia como incrementable, con la orientación a meta de dominio y con el autoconcepto social.

Participan en este estudio 606 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria y de primer y segundo ciclo de Educación Secundaria quienes cumplieron los cuestionarios adaptados para cuantificar las variables estudiadas.

Los resultados, presentados en función de los objetivos, permiten corroborar parcialmente la primera de las hipótesis sobre la relación significativa y débil entre calificación y comprensión, pues sí se establece un grado relevante de correlación entre ambas variables, principalmente entre los individuos con calificación baja y los de calificación alta.

El grado de compromiso del alumnado con las tareas artísticas y su actitud hacia éstas, que se postulaban significativos y positivamente relacionados con la calificación en la asignatura y con la comprensión artística, han podido ser, en gran medida, corroborados por los resultados obtenidos, de acuerdo con lo presumido en la segunda y tercera hipótesis y que sustenta las investigaciones previas sobre relaciones significativas entre rendimiento y compromiso con las tareas académicas (Ladd y Dinella, 2009) y entre rendimiento y actitudes (Chiesi y Primi, 2009).

La cuarta hipótesis ha sido, de modo general, corroborada por los resultados en lo relativo a la relación estadísticamente significativa del rendimiento académico con las metas de maestría, si bien se han descubierto diferencias igualmente reseñables entre grupos de comprensión artística en las metas de desempeño. Dicha hipótesis ha sido igualmente apoyada por los resultados en lo referido al autoconcepto social cuyas escalas muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la calificación en la asignatura y, en menor medida entre los grupos de comprensión artística donde la escala de responsabilidad social y el autoconcepto social general establecen diferencias significativas pero parciales entre grupos de comprensión artística.

La aportación más relevante de esta tesis consiste probablemente en haber llevado a cabo un acercamiento a la explicación del aprendizaje en la Educación Artística que, a diferencia de lo que sucede en otras áreas específicas del conocimiento, apenas cuenta con antecedentes de investigación. Varias son las constataciones que suscitan reflexión entre las que cabe destacar las siguientes.

En primer lugar, la débil y no sostenida relación entre las calificaciones académicas y el nivel de comprensión artístico medido independientemente, lo que incita a reflexionar sobre qué se aprende realmente en las clases de Educación Plástica y Visual, más allá de ciertas destrezas manuales reproducidas mecánicamente, y si realmente se capacita a los jóvenes estudiantes en aspectos reflexivos y significativos que resulten útiles en su formación académica y personal.

En segundo lugar, la relación significativa del compromiso con las tareas artísticas y de las actitudes hacia la enseñanza artística con el rendimiento en la asignatura de Educación Plástica y Visual, lo que indica que la adhesión a las tareas artísticas y las actitudes positivas

hacia el área se relacionan con altas calificaciones y altos niveles de comprensión artística, sin que sea posible establecer por ahora la dirección ni la fuerza de dichas relaciones.

En tercer lugar, las metas de maestría y el autoconcepto social establecen diferencias entre los grupos de calificación y entre los grupos de comprensión, con lo que los individuos que buscan aumentar el conocimiento en la disciplina mediante metas de dominio y los que poseen una positiva autopercepción en relación a los grupos sociales en que se inscriben, son también esos mismos individuos los que obtienen mejores calificaciones y mejores niveles de comprensión artística.

En orden a futuras investigaciones se considera necesario, primeramente, el establecimiento de una serie de indicadores del rendimiento académico en el área de Educación Artística que vayan más allá de la calificación asociada a unos resultados y a unos criterios de evaluación a menudo vagos e imprecisos. Es por ello interesante establecer otra serie de indicadores que como la comprensión artística permitan, por un lado, equiparar la Educación Artística a otras áreas más desarrolladas en la investigación educativa (Schroeders, Wilhelm y Bucholtz, 2010), además de permitir desarrollar en los estudiantes de Arte competencias interpretativas y reflexivas útiles para su desarrollo personal y social, construyendo espacios en la escuela para dialogar y responder, desde lo visual, a cuestiones emergentes de las sociedades contemporáneas (Hernández, 2008).

Asimismo, se contempla como necesaria la incorporación de nuevos factores de carácter ambiental y social que, como las características del aula (Lau y Nie, 2008; Murayama y Elliot, 2009) o como la influencia del profesor y de los compañeros (Urda y Schoenfelder, 2006), deben resultar decisivos en la explicación del rendimiento en el aula de Arte, complementando los factores de tipo individual que han sido tomados en consideración en esta tesis.

El desarrollo investigador de la Educación Artística necesita del impulso de métodos complejos de análisis que áreas de conocimiento con mayor tradición vienen desarrollando desde hace tiempo. Los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio junto a los modelos de ecuaciones estructurales (Bentler, 1980; Jöreskog, 1993), permiten la identificación de variables no directamente observadas y permiten asimismo señalar las relaciones entre esas variables y el tipo de relación entre ellas para, posteriormente, generar modelos teóricos que

expliquen de la forma más ajustada posible cuál es la realidad del aula de la Educación Artística en sus niveles no universitarios.

En definitiva, sin olvidar ciertas limitaciones respecto de la falta de tradición investigadora en el área y respecto de la exigua investigación previa, esta tesis se pretende significativa en el ámbito de la educación sobre rendimiento académico por la aportación que hace a los planteamientos multidisciplinares en este campo mediante la incorporación de la Educación Artística como área diferenciada de estudio a los debates sobre los desempeños en las aulas y los factores que condicionan estos desempeños, añadiendo a esto aspectos que, como la comprensión artística, aparecen en el centro de los debates sobre la Educación Artística del momento actual.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

CARACTERÍSTICAS PSICOINSTRUCCIONALES

1. Psicología de la instrucción

2. Variables psicoinstruccionales

3. Síntesis

Este capítulo fundamenta la presente tesis sobre el rendimiento académico y las características del alumnado en el marco general de la psicología de la instrucción, disciplina cada vez más ocupada de los procesos complejos asociados a los entornos académicos. Se revisan algunas de las conocidas como teorías clásicas debido a su posterior influencia en ámbitos educativos y se establece un modelo instruccional que guarda relación con los resultados y la comprensión académicos y basado en la inteligencia, en los factores motivacionales (orientación a metas, compromiso con la tarea, actitudes) y en el autoconcepto.

1. LA PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN

Psicología y educación convergen a partir de las concepciones funcionalistas de interacción entre ambas disciplinas defendidas por Dewey y desde las teorías conductistas de la psicología de Thorndike y, posteriormente, de Skinner (Beltrán, 1998; Genovard y Gotzens, 1990), conformándose así la psicología de la instrucción, entendida como una disciplina científica y aplicada, desarrollada a partir de la psicología de la educación y que estudia las variables psicológicas y su interacción con los componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje que imparten unos sujetos específicos que pretenden enseñar unos contenidos o destrezas concretas a otros individuos igualmente específicos y en un contexto determinado (Genovard y Gotzens, 1990). Está por ello considerada puente entre teoría psicológica y práctica educativa (Glaser, 1978), su denominación fue utilizada por primera vez en 1969 por Gagné y Rohwer en el título de un artículo, y se caracteriza por su carácter normativo, esto es, que busca la optimización del aprendizaje y toma en consideración los dos términos del binomio enseñanza-aprendizaje, aspectos que la diferencian de la psicología del aprendizaje, de tipo descriptivo y ocupada exclusivamente del segundo término del mencionado binomio (Glaser y Resnick, 1972).

Son crecientes los lazos establecidos entre la psicología cognitiva, ocupada de procesos cognitivos complejos, y la psicología de la instrucción, cada vez más preocupada por variables internas de tipo cognitivo y por las tareas escolares y las diferencias individuales entre estudiantes debido a la evolución de esta tendencia psicológica desde posiciones eminentemente prácticas y aplicadas hacia modelos teóricos más elaborados y consistentes basados, en una perspectiva interactiva que se desarrolla en tres ámbitos: cognitivo, social y contextual (Genovard y Gotzens, 1990).

1.1. Teorías clásicas de la instrucción

1.1.1. Interacción cognitiva

Son aquellas teorías preocupadas por la instrucción entendida como intercambio de información entre profesorado y alumnado tendente a la asimilación correcta de los contenidos escolares (Genovard y Gotzens, 1990) y, desde este punto de vista, se pueden considerar las teorías de Jean Piaget (1969) sobre el desarrollo de la inteligencia del niño de especial relevancia por su influencia en propuestas instruccionales posteriores. Ese desarrollo tiene lugar a través de una serie de estadios bien conocidos (el sensorio-motor, el preconceptual, el preoperacional, el operacional y el de las operaciones formales) y el aprendizaje del niño se produce durante el desarrollo de éste al coordinarse los dos elementos que comportan lo que el autor denomina conjunto equilibrado del aprendizaje: asimilación y acomodación, esto es, se da un equilibrio entre la adquisición de destrezas y su asunción en diferentes momentos del desarrollo (Genovard y Gotzens, 1990).

En los Estados Unidos de Norteamérica, en el contexto de la guerra fría, tuvo lugar, a su vez, la implementación de los currículos escolares (Beltrán, 1998) y, del mismo modo, la de las teorías cognitivas y de la instrucción con planteamientos continuistas entre ésta y los procesos de aprendizaje atendiendo a la categorización o formación de los conceptos en el individuo mediante la percepción, la cual recoge la información y la hace accesible al aprendizaje a través de tres sistemas de representación: enactivo o manipulativo, icónico y simbólico (Bruner, 1972).

Las teorías sobre adquisición del lenguaje desarrolladas durante los años cincuenta dieron lugar por su parte a una teoría del aprendizaje conocida como del aprendizaje verbal significativo, aquél en que las tareas están relacionadas congruentemente y son adoptadas por el estudiante a partir de la inclusión de la nueva información adquirida en las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto, la supraordinación de nuevas proposiciones a las ya existentes en dicha estructura y, por último, mediante el aprendizaje combinatorial o relación general de la nueva información con la ya existente (Ausubel, 1963) con lo que, cuanto más organizado y estable sea el conocimiento nuevo, más y mejor será retenido, relacionado y transferido a posteriores situaciones de aprendizaje (Beltrán, 1998).

1.1.2. Interacción social

Es la actividad socialmente significativa la que explica la propia conciencia y, en este sentido, los factores sociales del proceso instruccional se hacen prioritarios en este enfoque en tanto que necesarios para producir aprendizajes relevantes mediante una instrucción efectiva que se produce en el nivel superior de la conocida como zona de desarrollo próximo, aquella situada entre las tareas que el alumno puede realizar solo y las que puede aceptar con ayuda del profesor. Se produce una transferencia de responsabilidad del profesor al alumno mediante la paulatina desaparición de las explicaciones de aquél a la vez que aparecen las destrezas en éste y se transita así a una nueva zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979).

1.1.3. Interacción contextual

Plantea la instrucción desde la interacción entre los sujetos y los contenidos (Genovard y Gotzens, 1990) ya que se considera la conducta como relación entre las respuestas de un organismo y las del ambiente que puede ser modificada alterando sus consecuencias o probabilidades de refuerzo, lo que se conoce también por análisis experimental de conducta, condicionamiento operante o modificación de conducta (Skinner, 1953) que, en ámbitos educativos, ha originado un tipo de enseñanza secuenciada, la escuela de la instrucción programada, por la que el individuo adquiere los elementos de una nueva y compleja ejecución sin hacer respuestas equivocadas en el camino, alejando de este modo el interés de la instrucción por la estructura del conocimiento y sus interrelaciones para ocuparse de la ejecución observable (Beltrán, 1998).

2. VARIABLES PSICOINSTRUCCIONALES

Dentro de la psicología de la instrucción el estudiante se constituye en el elemento principal del proceso de enseñanza-aprendizaje como sujeto central de dicho proceso que construye activa y significativamente su propio conocimiento (González-Pienda, 1998) y, así, el rendimiento académico dependerá de una serie de variables que se dividen, según Hernández (1991), en tres grupos: el poder (inteligencia y aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad).

2.1. Inteligencia y aptitudes

Las primeras contribuciones al estudio científico de la inteligencia se centraron en la medición de diferencias entre sujetos expresada cuantitativamente como CI o coeficiente intelectual (González-Pienda, 1998) aunque posteriormente Thurstone y Guilford hablaron de la inteligencia como conjunto de habilidades, lo que abrió el camino a la consideración de la inteligencia como una serie de aptitudes diferenciadas y que permite comprenderla desde un punto de vista cualitativo al establecer diferentes perfiles aptitudinales (Hernández, 1991) que son una serie de disposiciones relativamente estables que posibilitan a los sujetos la realización de una serie de actividades y que pueden ser desarrollados siempre que exista un adiestramiento (González-Pienda, 1998) y que Carroll (1993), identifica como inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria, visualización, percepción auditiva, recuperación mnemónica, rapidez cognitiva y rapidez de procesamiento, mostrando dichas aptitudes, en contextos educativos, una relación significativa, de magnitud moderada, con el rendimiento académico.

En la actualidad se enfrenta el concepto de inteligencia desde tres ámbitos: el biológico, que considera la inteligencia como capacidad adaptativa al medio, el psicológico para el que inteligencia es la capacidad de aprender y el operativo que la estudia como aquello que miden los tests, o sea, comprensión de palabras, imaginación espacial y razonamiento (Hernández, 1991; Vernon, 1982) aunque otras propuestas definen la inteligencia como potencia, como contenido y como estrategia (Perkins, 1991). Como la primera resulta inabordable desde la instrucción y la segunda, tradicionalmente asociada a la enseñanza, plantea resultados discutibles (González-Pienda, 1998), es la inteligencia como estrategia la que presenta mayores perspectivas desde el punto de vista educativo e instruccional (Beltrán, 1993) ya que debe permitir explicar las diferencias entre individuos en el procesamiento de la información y analizar las relaciones de inteligencia y aptitudes por un lado y aprendizaje y rendimiento por otro, con lo que se hace relevante identificar los procesos cognitivos que intervienen en la realización de las tareas más que en su medición (Sternberg, 1985).

Ambos enfoques, el psicométrico y el cognitivo, pretenden ser superados por planteamientos que consideran la inteligencia en relación a entornos del mundo real relevantes para la vida cotidiana y en términos de aplicación a la adaptación, modificación y selección de dichos entornos de forma organizada y planificada (Sternberg, 1985) y hay quién, en este sentido, identifica (Gardner, 1995) diferentes inteligencias en el individuo: la

lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal-cinética, la interpersonal y la intrapersonal que inciden en la concepción plural y diversa de este constructo y que, desde el punto de vista instruccional, abren nuevas vías que conceden más importancia a las estrategias de aplicación de la propia inteligencia que a la cantidad de inteligencia que uno posee (Sternberg, 1990).

2.1.1. Las teorías implícitas de la inteligencia

Las personas desarrollan creencias, sistemas significativos, que les ayudan a organizar y a dotar de sentido a sus experiencias a la vez que les llevan a pensar, sentir y actuar diferente en situaciones similares (Dweck, 2000), y así, en lo que respecta a la propia inteligencia, ciertos individuos creen que su inteligencia es un rasgo fijo, una entidad de la que cada cual posee una cantidad determinada que no puede ser modificada (Bandura y Dweck, 1985; Dweck y Leggett, 1988) mientras que otros piensan que las habilidades intelectuales pueden aumentar mediante el esfuerzo y una ayuda adecuada (Mueller y Dweck, 1997). Ambas concepciones sobre la propia inteligencia se convierte en criterio y estándar para juzgar metas, resultados y comportamiento (Pintrich y Schunk, 2006).

Los pertenecientes al primer grupo pretenden aparecer inteligentes (o evitan aparecer ignorantes) frente al resto a costa de un éxito fácil y de bajo coste para ellos pues las tareas exigentes y el esfuerzo excesivo o las posibles dificultades que esto comporta podrían poner en cuestión la propia inteligencia (Dweck, 2000) mientras que los de *inteligencia incremental* desean aprender a costa incluso de aparecer inteligentes, se comprometen con las tareas y se esfuerzan en el dominio de una materia (Bandura y Dweck, 1985; Leggett, 1985; Mueller y Dweck, 1998).

Ambas concepciones presentan interesantes relaciones con otro tipo de constructos de la personalidad. Así, la confianza que los estudiantes tienen en sus propias capacidades viene siendo un buen predictor del *logro académico*, siempre que no se enfrenten dificultades (Dweck, 2000) por lo que la concepción de cada uno sobre la propia inteligencia es un factor que marcará diferencias entre el alumnado. Los de *inteligencia como entidad* con elevada confianza, aunque tienden a racionalizar los posibles fracasos académicos, sucumben a partir de un punto de dificultad, mientras que los de *inteligencia incremental* con baja confianza no echan la culpa de las dificultades a su nivel de inteligencia y perseveran en la tarea.

Al igual que en contextos de logro académico, en situaciones de logro social y personal se reproducen los mismos patrones aquí descritos, como por ejemplo en ocasiones de rechazo social, cuando aparece la denominada respuesta desadaptativa de quienes consideran la personalidad, tal como hacían con la inteligencia, entidad fija, atribuyendo el revés a la falta de habilidad social de uno mismo, mientras que los individuos orientados al dominio buscan otro tipo de explicaciones no relacionadas con carencias propias (Goetz y Dweck, 1980).

2.2. Componentes motivacionales

Se entiende por motivación el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta pudiendo ser extrínseca, cuando se explica en función de las condiciones externas que influyen en la conducta, o intrínseca cuando las conductas se producen sin recompensa exterior y se han propuesto diversas teorías sobre ella (volitivas, basadas en los instintos, psicoanalítica, las del condicionamiento, humanistas) que han sido sometidas recientemente a profunda revisión, habiendo aumentado el interés por las interpretaciones constructivas que los aprendices hacen de los acontecimientos y por el estudio del papel que sus creencias, cogniciones, afectos y valores juegan en las situaciones de logro. Junto a esto, se plantean con fuerza nuevos modelos sociales y culturales del aprendizaje que ponen el acento en el carácter contextual (aula, familia, entorno social) de las creencias y de las cogniciones del alumnado (Pintrich y Schunk, 2006).

Las teorías de expectativa-valor, las de la atribución, las sociocognitivas, las de orientación a meta, proponen algunos de los modelos teóricos más desarrollados con planteamientos y terminología diferentes para intentar explicar las motivaciones en el aula y, si bien difieren en los modelos y en la terminología, todas ellas se refieren a las expectativas, frente al valor, en la motivación en situaciones que exigen esfuerzo en el logro de metas o en la resolución de problemas y componen un rico retrato de patrones de respuesta adaptativos y no-adaptativos a las situaciones de logro (Brophy, 1998; Martin, 2008).

Las expectativas o creencias de los estudiantes acerca de sus posibilidades de éxito académico, el valor percibido para las tareas junto a creencias motivacionales como la memoria afectiva, las metas y el autoconcepto de los estudiantes, se relacionan con el logro académico (Eccles, 1983), algo que según otros se produce a partir de la pretensión de explicar los motivos de éxitos y fracasos, lo que conforma las expectativas y conductas

futuras del aprendiz (Weiner, 1986). Otros modelos sugieren que el logro tiene que ver, además de con factores afectivos, con las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea y con las razones o intenciones para implicarse su realización (Pintrich y De Groot, 1990).

Las teorías sociocognitivas postulan, por su parte, la importancia del factor ambiental en el modelado de la conducta donde la motivación resulta ser, en definitiva, un comportamiento dirigido a una meta, instigado y mantenido por las expectativas sobre los resultados anticipados de las acciones y a la autoeficacia para realizarlas a partir de las interacciones recíprocas entre factores personales, conductuales y ambientales; la relación entre aprendizaje y motivación, y el aprendizaje vicario y aprendizaje en acción (Bandura, 1982).

2.2.1. La orientación a metas

Los objetivos que los sujetos se fijan a si mismos determinan su actuación lo que, en contextos educativos, ha de señalar la orientación y la dirección de sus desempeños mediante la adopción de metas académicas que les sirvan para organizar y regular su comportamiento (Valle, Nuñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2009).

Algunos autores identifican dos tipos de posible respuesta al fracaso, patrones orientados al *dominio* y patrones desadaptativos (Diener y Dweck, 1978; Dweck y Reppucci, 1973) en que los primeros se caracterizan porque sus individuos enfrentan las dificultades académicas con tesón y buscando estrategias no empleadas hasta entonces, adoptando metas de maestría que pretenden la expertización en un campo, tratando de buscar estrategias para aprender y, si los resultados no son los adecuados, buscando nuevos modos de acceder al conocimiento (Dweck, 2000), mientras que los referidos a patrones desadaptativos se desaniman ante la aparición de problemas necesitados de esfuerzo, dudan de sus propias capacidades y adoptan metas de rendimiento mediante la aproximación al rendimiento, buscando superar la ejecución de otros en la realización de una tarea, o mediante la evitación del rendimiento, que lleva al sujeto a no realizar una tarea para evitar aparecer incompetente o estúpido ante el resto (Elliot y Harackiewicz, 1996).

Junto a los planteamientos bidimensional (*metas de maestría / metas de rendimiento*) de Dweck (1986) y de Nicholls (1984) y tridimensional (*metas de maestría, de rendimiento y de evitación del rendimiento*) de Elliot y Harackiewicz, surgen otros modelos que proponen

metas de aproximación y de evitación tanto para las metas de rendimiento como para las de maestría (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000b).

Los planteamientos excluyentes de los tipos de metas entre sí vienen a ser superados por estudios (Barron y Harackiewicz, 2001; Pintrich y Garcia, 1991) que plantean que los aprendices adoptan diferentes metas al mismo tiempo según sus características personales, el tipo de tarea u otros factores situacionales o contextuales (Valle, Rodríguez, Cabanach, Nuñez, González-Pienda y Rosario, 2009).

2.2.2. El compromiso con la tarea

El *compromiso con la tarea* es el grado de fuerza que une al individuo con la meta, cuánto entusiasmo le despierta su consecución y cuánta determinación muestra para alcanzarla y se halla relacionado bien con la percepción del ambiente y las creencias motivacionales (Pintrich y Schunk, 2006) o, si no, con patrones atribucionales (adaptativos en el caso de metas de dominio e inadaptables en las metas de ejecución), indefensión aprendida (patrón de cogniciones, atribuciones y comportamientos aprendidos que hacen que alguien no vea la causalidad entre comportamiento y resultados) y creencias sobre éxito y fracaso (Dweck, y Leggett, 1988) siendo definido dicho compromiso por, uno, estrategias de autorregulación o cómo los estudiantes planifican y administran su conocimiento, y, dos, interacciones relativas a la tarea, esto es, el modo en que el alumnado responde cuestiones, explica contenidos, y comparte ideas sobre la materia con sus compañeros de clase (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007).

2.2.3. Las actitudes

La *actitud* se identifica como predisposición aprendida a la acción y como entramado estable de creencias y cogniciones dotado de carga afectiva en favor o en contra de cada objeto concreto, por lo que forma parte del dominio afectivo del individuo junto a otra serie de características como sentimientos, intereses y valores (Morales, 2006) y no puede ser considerado como un elemento nuclear de la personalidad sino como agregado de otra serie de elementos de carácter cognitivo, afectivo y conductual, lo que implica dificultades a la hora de establecer relaciones con otro tipo de variables. En este sentido, la relación de actitud con conducta resulta débil, aunque parece que determinadas características del sujeto (edad, sexo, motivación de logro académico, actitudes previas), así como el grado de especificidad de las actitudes a medir, podrían establecer relaciones significativas (Goñi, 1996).

Las *actitudes* del estudiante en el ámbito educativo se refieren a actitudes hacia la escuela, hacia el profesor y hacia la materia aunque no resulte fácil separarlas (Gairín, 1987) y existen escalas más o menos generales para medirlas según distintas dimensiones: afectividad negativa, desinterés escolar, aspiraciones de estudios futuros, ansiedad escolar y escuela como lugar de distracción (Bennacer, 2008); interés frente a aburrimiento, nivel de dificultad y éxito frente a fracaso (West, Hailes y Sammons, 1997) o diversión, facilidad de uso y utilidad (Todman y Dick, 1993), apareciendo, en todas ellas, actitudes positivas asociadas a sentimientos positivos tales como éxito o diversión, y actitudes negativas asociadas a sentimientos negativos como fracaso o aburrimiento.

2.3. Personalidad

La personalidad se entiende como una organización jerárquica de sistemas, subsistemas y rasgos que transforman e integran la información (Royce, 1981; 1983), estando compuesta por seis sistemas que son el sensorial, el motor, el cognitivo, el afectivo, los estilos y los valores y de cuya interacción se deriva la personalidad del individuo y en la que destacan tres dimensiones: una, visión del mundo o interacción de los sistemas cognitivo y estilos, dos, estilos de vida o interacción entre los sistemas afectivo y valores y tres, autoconcepto o interacción entre los sistemas de estilos y valores con lo que, desde el punto de vista instruccional, se pretende adaptar el proceso de aprendizaje a las características personales del alumnado para favorecer el rendimiento (González-Pienda, 1998).

2.3.1. El autoconcepto

Se ha concebido hasta bien recientemente de manera unidimensional, es decir, como un constructo global indivisible y medido de forma global (Coopersmith, 1967; Marx y Winne, 1978) lo que ha sido criticado por las evidencias empíricas que demostrarían lo contrario, a partir sobre todo del trabajo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) quienes consideraron el autoconcepto, en línea con las primeras aportaciones de la psicología científica de la mano de William James a finales del XIX, como organizado y estructurado, multidimensional, jerárquico, estable, evolutivo, descriptivo y evaluativo, diferenciable de otros constructos y consistente pero modificable.

La dimensión social del autoconcepto ha sido incluida en gran parte de las concepciones tanto unidimensionales como jerárquicas del autoconcepto general aunque sin resultados concluyentes sobre su dimensionalidad. Harter, en 1982, incluye una escala de

competencia social en un cuestionario para medir el autoconcepto la cual modificará tres años después por la de aceptación social y que será en adelante utilizada tanto en aquellos trabajos que consideran el autoconcepto unidimensional (Harter, 1988; Neeman y Harter, 1986) como los que lo consideran multidimensionalmente (Marsh, Parker y Barnes, 1985).

En el proceso de diferenciar las dimensiones del *autoconcepto social* se adoptan dos posiciones: la de aquellos autores que establecen diferencias por contextos (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Song y Hattie, 1984; Byrne y Shavelson, 1996) y la de los que lo hacen dependiendo de la evaluación de las competencias (las habilidades sociales, la prosocialidad, la agresividad, la asertividad...) que las personas activamos en la vida social (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002), agrupando dichas competencias dentro de dos categorías: competencia social y aceptación social (Bracken, 1992) las cuales han sido redefinidas en estudios posteriores (González y Goñi, 2005) como *responsabilidad social* o percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social y *competencia social* o autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales y que integraría la propia competencia junto a la aceptación social o percepción de la buena acogida por otras personas, confirmando así la bidimensionalidad del constructo.

3. SÍNTESIS

La psicología de la instrucción ha derivado desde su instauración como disciplina diferenciada desde planteamientos descriptivos de las realidades educativas hacia la elaboración de modelos normativos que pretenden comprender las actuaciones dentro del aula del considerado principal agente del aprendizaje, el alumnado, delimitando aquellos factores que intervienen durante el proceso de asimilación de contenidos disciplinares en el ámbito de la escuela.

A partir de las aportaciones de los autores más relevantes en el terreno de la instrucción (Piaget, Bruner, Vygostki), se desarrolla un modelo instruccional centrado en el alumnado y de carácter cronológicamente consecutivo, significativo y contextualizado a partir del cual se desarrolla el aquí tomado como marco de referencia, basado en aquellas características aptitudinales, motivacionales y personales del alumnado que se relacionan entre si a la vez que con el rendimiento escolar.

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1. Proyectos de educación artística

2. Propuestas de apreciación artística

3. Propuestas sobre la comprensión artística

4. Síntesis

Las concepciones de tipo constructivista de los procesos cognitivos han acarreado las consiguientes transformaciones de los planteamientos didácticos de la educación artística desde mediados del siglo XX a esta parte, a partir de una idea del desarrollo organizado en estadios consecutivos que el niño debe recorrer, con lo que planteamientos educativos basados en la copia y la ejecución artísticas han dejado paso a otros orientados a una actividad reflexiva ante los fenómenos artísticos, con diferencias notorias entre el modelo europeo, centrado en el análisis formal de las obras a partir de planteamientos comunicativos que consideran el arte un lenguaje transmisor de información, y los modelos surgidos en Norteamérica que se desarrollan en tres direcciones principalmente, el que considera las bellas artes una disciplina a integrar en el currículo junto al resto de materias, el que considera el arte activador de procesos cognitivos complejos y, en tercer lugar, aquél que se desarrolla a partir de concepciones aplicadas de la inteligencia que postulan la asignación de significados a las producciones artísticas mediante su comprensión entendida ésta como interpretación de las relaciones culturales del arte, como deconstrucción de significados asignados a los hechos artísticos y como identificación personal y cultural con las manifestaciones artísticas del entorno.

1. PROYECTOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Se ha producido un movimiento de renovación pedagógica a partir de las nuevas concepciones sobre la inteligencia y, en este sentido, la educación artística ha transitado de planteamientos reproductores basados en la copia de obras de arte canonizadas como excelsas hasta otro tipo de postulados más ocupados de actividades de planificación, selección de métodos de trabajo y reflexión sobre procesos (Agirre, 2000) que propician estrategias de aprendizaje o estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje (Nisbet y Schuckmith, 1986), lo que se ha visto reflejado en un sinfín de propuestas pedagógicas, realizadas desde planteamientos formalistas y comunicativos en Europa, a la vez que en los Estados Unidos se han dividido entre la orientación disciplinar para la educación artística de la fundación Getty y la universidad de Stanford en la costa oeste y una orientación cognitiva en el extremo opuesto del país, en la universidad de Harvard, de la mano de Bruner, Goodman y Gardner (Agirre, 2000).

1.1. Educación artística como lenguaje

En Europa se planteó, en la década de los sesenta, la necesidad de superar la tendencia expresionista a partir de experiencias previas como era el espíritu integrador y pragmático con que se pretendió dotar a las Artes en la escuela alemana de entreguerras, la Bauhaus y las teorías sobre la comunicación y el auge de nuevas tecnologías, configurando esta orientación cuyo objetivo primordial es capacitar a las personas para la lectura, interpretación y elaboración crítica de mensajes visuales con lo que, por un lado, extiende el objeto de estudio del área a cualquier manifestación icónica y audiovisual del entorno más allá de las artes plásticas, y, por otro, plantea la utilización de los recursos audiovisuales más contemporáneos, aspectos ambos que diferencian esta tendencia de las americanas. El arte se considera como lenguaje capaz de comunicar y de transmitir información que el espectador alfabetizado es capaz de interpretar y reelaborar críticamente, imponiendo los aspectos analíticos y de juicio crítico sobre las manifestaciones estéticas de las sociedades modernas a la mera producción artística con lo que, en el terreno educativo, el profesor asume nuevamente un rol rector en la asunción de los conceptos básicos y del lenguaje visual por parte del alumnado y guía a éste en la percepción, descripción, interpretación y producción de los llamados mensajes visuales (Irrsae Piemont, 1994a, 1994b; Lazotti, 1981; Ministerio de Educación y Ciencia, 1990).

1.2. Educación artística basada en la disciplina (DBAE)

En los Estados Unidos de América, J. Bruner (1960) recuperó la necesidad de orientar disciplinariamente las materias del currículum, algo que M. Barkan adaptó en 1962 a la educación artística, desarrollando de este modo el área en cuatro grandes ámbitos: la crítica de arte, la estética, la historia del arte y la producción artística lo que supuso cierta superación del modelo expresionista precedente aunque recuperó aspectos del espíritu ilustrado del XVIII que se basaba en una autoridad experta canonizadora de lo que debía ser enseñado en arte y sin renunciar a conceptos como los de creatividad, libertad, excelencia o individualidad (Efland, 2002). La propuesta original se ha desarrollado a través de los años hasta desembocar en la Educación Artística basada en la disciplina (Discipline Based Art Education o DBAE) de Dwaine Greer (1984), que ha sido una de las que más adhesiones ha logrado a ambos lados del Atlántico gracias al apoyo, entre otros, del influyente instituto Getty para educadores en artes visuales.

1.3. Proyecto Zero

Fundado en 1967 en la Harvard Graduate School of Education por el filósofo Nelson Goodman, cuestionó en sus primeros años la preeminencia de los sistemas lógico-lingüísticos sobre otros sistemas expresivos y de comunicación y desde un punto de vista cognitivo, consideraba que las artes activaban operaciones mentales de orden superior orientándose, con la incorporación de Perkins y Gardner en los años 70, hacia cuestiones psicológicas mediante la puesta en marcha de dos grupos dirigido por cada uno de estos autores: un grupo de capacidades cognitivas y un grupo evolutivo, respectivamente (Gardner, 1995) cada uno de los cuales activó un debate multidisciplinar en relación a la enseñanza de las artes del que surgieron unos cuantos hallazgos sobre la especificidad del conocimiento artístico en comparación con el adquirido en otras áreas de conocimiento. El desarrollo de las competencias artísticas del niño no aumenta con la edad como ocurre en otras disciplinas, tampoco necesitan estas competencias de una tutela superior para su desarrollo y las capacidades productivas van en el terreno artístico por delante de aquellas perceptivas o comprensivas, a la inversa que en otras áreas del currículo (Gardner, 1995), formulando, a partir de esta realidad, una serie de propuestas para la educación artística en el contexto del sistema educativo norteamericano:

- Se deberían primar las actividades productivas en edades tempranas (hasta los diez años) por la predisposición de los niños de estas edades hacia la acción.
- Aquellas actividades periarquísticas (perceptivas, históricas, críticas...) deberían estar muy relacionadas con las propias producciones del niño en vez de surgir de modelos de la historia del arte o de contextos extraños a la experiencia directa del alumno.
- Se necesitarán profesores capaces de pensar en el medio artístico en que imparten sus clases, más allá de ciertas habilidades artísticas, para lo cual sería necesaria una preparación que dotara a los docentes de competencias en ese sentido.
- El aprendizaje artístico debería organizarse en torno a proyectos significativos que permitieran al alumnado desarrollar sus capacidades y que ejercieran impacto a largo plazo en sus competencias y en su comprensión de la materia.
- No se considera provechoso la articulación secuenciada de un currículo de educación artística pues se pensaban que una serie de conceptos del terreno artístico son recurrentes en las distintas fases del recorrido académico.

- Se consideraba esencial la evaluación del aprendizaje artístico aunque con herramientas adaptadas al medio.
- Más allá del dominio de una serie de destrezas, la actividad artística se considera un ámbito muy personal que la escuela debería vehicular.
- La educación artística debería ser una empresa común de artistas, profesores, coordinadores, investigadores y de los propios estudiantes.
- Debido al elevado número de materias de estudio ya existentes en el currículo escolar, sería preferible la especialización del alumnado en una forma concreta de arte a la diversificación entre los distintos campos artísticos.

1.4. Arts PROPEL

En 1985, gracias al estímulo y apoyo de la Arts and Humanities Division de la Rockefeller Foundation, el proyecto Zero de Harvard unió sus fuerzas con el Educational Testing Service y con las escuelas públicas de Pittsburg para formar equipos multidisciplinares que crearon módulos curriculares acordes con unas competencias básicas que, en el caso de las artes visuales, definieron como sensibilidad hacia los diversos estilos, apreciación de los distintos modelos de composición y habilidad para planificar y capacidad de crear una obra del tipo de un retrato o de un bodegón, organizados en torno a tres ámbitos: producción, percepción y reflexión, con el objetivo de diseñar instrumentos de evaluación del aprendizaje artístico (música, artes visuales y escritura creativa) para los últimos cursos de enseñanza primaria y para la secundaria.

Fue generado para cada competencia un conjunto de ejercicios denominados proyectos de especialidad que eran sometidos al juicio de los profesores y se suministraban experimentalmente a los estudiantes antes de ser utilizados de forma complementaria en los distintos currículos artísticos con el objetivo último de definir qué ejercicios podían considerarse proyectos de especialidad, el aprendizaje que podían proporcionar y de qué manera eran evaluables a partir de un portafolios en que cada estudiante recolectaba todo tipo de materiales que surgían durante el proceso de realización de una obra (bocetos, reflexiones escritas, recortes diversos...) y que, ocasionalmente debía presentar para mostrar aquellos trabajos que él consideraba relevantes.

Los criterios de evaluación aplicados a los proyectos de especialidad incluían las reflexiones del propio alumno, los borradores preparatorios del trabajo, el producto final así como motivación, habilidades técnicas, imaginación, habilidades críticas y evaluadoras. En el caso de los portafolios, dichos criterios eran, entre otros, la regularidad de las entradas, grado de acabado y la calidad de los productos desde un punto de vista técnico e imaginativo aunque el verdadero valor de estos contenedores vitales que son los portafolios está en su capacidad para que el estudiante tome conciencia sobre su proceso de aprendizaje mediante la reflexión constante que guíe una actuación artística ajustada y flexible (Gardner, 1995).

1.5. Proyecto Spectrum

En la línea de los proyectos anteriores, Gardner y sus colegas (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000) han puesto recientemente en marcha el proyecto Spectrum que pretende descubrir, desarrollar y evaluar las capacidades intelectuales del alumnado de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria en varias áreas de conocimiento consideradas estratégicas por los autores como son mecánica y construcción, ciencias, movimiento, música, matemáticas, comprensión social, lenguaje y artes visuales, realizando la evaluación, para esta última, en torno a tres aspectos: nivel de representación, grado de explotación y nivel artístico, con tres grados de consecución. En el nivel de representación se evalúan formas básicas, color e integración espacial; en grado de explotación, color, variaciones y dinámica y, por último, en nivel artístico, expresividad, plenitud y sensibilidad estética.

Un aspecto original de este planteamiento, más allá de las capacidades que pueda demostrar el estudiante, lo constituye el constructo que ellos llaman estilos de trabajo, es decir, la interacción del niño con las tareas y materiales de distintas áreas de contenido, a saber: se entrega con facilidad, reacio a participar, confiado en sí mismo, dubitativo, divertido, serio, concentrado, fácil de distraer, constante, frustrado por la actividad, impulsivo, reflexivo, apto para trabajar despacio, apto para trabajar deprisa, hablador, callado, responde a claves visuales, auditivas o cinestésicas, demuestra un enfoque planificado, aporta a la tarea sus capacidades más destacadas, descubre elementos humorísticos en el área de contenido, utiliza materiales de formas imprevistas, se enorgullece por sus logros, atiende a los detalles, es observador, es curioso en relación con los materiales, muestra su preocupación por la respuesta correcta y se centra en la interacción con el adulto.

2. PROPUESTAS DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA

En el terreno educativo actual han surgido infinidad de propuestas que plantean una aproximación responsiva al arte mediante la interpretación, el análisis, el disfrute o cualquier otra forma de experiencia estética (Agirre, 2000).

2.1. La apreciación estético-artística de Parsons

El punto de partida de la propuesta de Parsons (1987) está en la búsqueda de nuevos enfoques para definir la comprensión de las obras de arte pues son éstas el resultado de un proceso por el que articulamos una experiencia interior mediante la expresión de necesidades, pensamientos y emociones estando además dotadas de infinidad de significaciones, atribuidas a ellas tanto por los autores como por los espectadores pero que pueden ser objetivadas.

En base a las entrevistas realizadas a 300 personas en torno a ocho pinturas, el autor encontró cuatro grandes temas recurrentes cuando se habla sobre obras artísticas: uno, la materia del problema o contenido de la obra; dos, la expresión de las emociones de los sujetos expuestos a esas obras; tres, el medio, la forma y el estilo que los espectadores observan como dominantes en las obras; y cuatro, la naturaleza del juicio o los criterios empleados por los individuos para valorar las obras; estableciendo, en este momento, cinco estadios de la apreciación estética de carácter consecutivo, deudores en gran parte de los estadios de Piaget, que él considera como agrupaciones de ideas y no como propiedades de las personas y que relaciona con las dimensiones psicológica y estética de los espectadores.

- Estadio 1. Favoritismo: valoración empática con forma y narración de la representación. Se señalan los elementos reconocibles en asociación libre vinculada a una narración donde no faltan las experiencias personales del espectador.

Desde la psicología piagetiana este estadio se corresponde con la fase de egocentrismo y de no confrontación con los objetos. No se da reconocimiento alguno de grados en las obras artísticas desde la perspectiva estética.

- Estadio 2. Belleza y realismo: Identificación del grado de semejanzas entre la representación y la realidad. Convenciones resueltas por la representación vinculadas al arte figurativo y asociado a una habilidad formal y temática del autor.

Desde la perspectiva psicológica la valoración se relaciona con el reconocimiento y la identificación de la obra artística. En el plano estético, se reconocen grados de iconicidad y habilidad del autor para representar una porción de la realidad.

- Estadio 3. Expresión: experiencia que la expresividad de una obra artística causa en el espectador. El arte expresa la experiencia de alguien y la belleza del significado queda en segundo plano ante lo que se expresa.

Desde la psicología, esta etapa se apoya en la interioridad de la experiencia de los otros y en la habilidad para comprender sus sentimientos. En lo estético, se valora, sobre todo, la experiencia emocional que provocan las obras, más allá de conceptos como belleza y realismo.

- Estadio 4. Estilo y forma: se atribuye a la obra artística un significado social al identificar en ella rasgos estilísticos proporcionados por las distintas disciplinas artísticas (estética, historia del arte). Los espectadores identifican además elementos formales en la obra (textura, color, forma o espacio).

Desde la perspectiva psicológica los individuos muestran un proceso cognitivo relativamente complejo al tener en cuenta la tradición estética e histórica. Desde la estética se distinguen las características generalizables y diacrónicas de la obra artística de lo que es el sujeto y su mundo personal y concreto.

- Estadio 5. Autonomía: se valoran razonadamente las construcciones de significado de las distintas tradiciones artísticas, un valor que cambia a lo largo de la historia por lo que debe ser constantemente sometido a reajuste en función de las circunstancias contemporáneas.

Desde la perspectiva psicológica se integran valoración personal y valoraciones sociales diferentes. Desde la perspectiva estética tiene lugar un discurso creativo sobre la obra artística que podría provocar innovaciones interpretativas.

Estos cinco estadios presentan ciertos puntos débiles como son que sólo se refieran al arte visual, que las obras utilizadas pertenezcan a las bellas artes, que su método de entrevistas carezca de cierto rigor experimental (Hargreaves, 1996) y, por último, que únicamente tiene en cuenta los aspectos formales de las obras obviando sus implicaciones culturales (Hernández, 2000). Sin embargo, además de su utilidad como criterio evaluativo, tiene el mérito de haber acercado el tema del conocimiento estético y artístico a las investigaciones de psicología del desarrollo de tendencia cognitiva desarrolladas en los Estados Unidos en los años setenta y ha propiciado la posterior elaboración de modelos sobre apreciación artística (Hernández, 2000).

2.2. La apreciación estético-artística de Housen

A partir del trabajo de Parsons y en el contexto de un estudio para el departamento de educación artística del museo MOMA de Nueva York (Housen, Yenawine, y Miller, 1992), los autores establecen una serie de estadios que describen la construcción de significados de los individuos sobre las obras de arte.

- **Narrativo:** Se hacen observaciones a la obra de arte de tipo narrativo basándose en lo que conocen y les gusta. Las emociones están presentes en el relato y forman parte de la obra.
- **Constructivo:** Se aplica a la mirada sobre la obra artística el conocimiento propio sobre el mundo y la propia tradición social y moral. Comienza a desarrollarse el interés por las intenciones del artista y las emociones pasan a segundo plano.
- **Transición:** En una primera fase comienza el trabajo de analizar diversos aspectos de la obra de arte bien de tipo histórico (nombres o escuelas de arte) o formal (formas, líneas, técnicas) para pasar después a clasificar, catalogar, comparar, utilizar evidencias y establecer conclusiones.

En una segunda fase, el sujeto descodifica símbolos pero, al no tener un marco de referencia estética donde situar su análisis, inventa sus propias distinciones y, además, no pueden asimilar las distinciones requeridas para el análisis formal de una obra de arte.

- **Clasificación:** El sujeto adopta una estrategia analítica y crítica propia de la historia del arte ya que pretende identificar la obra en relación al lugar, escuela, estilo, tiempo y origen. Asume que el significado de la obra de arte y su contenido pueden ser explicados y racionalizados.

- Interpretativo: En este punto, el espectador coloca sus estrategias críticas al servicio de sentimientos e intuición para buscar significados en la obra y apreciar sutilezas formales. La identidad y el valor de la obra de arte son reconocidos como valores cambiantes con cada nuevo encuentro de ella con el espectador.
- Recreativo: Es éste un espectador conocedor de diversas obras de arte por lo que hablan de ellas trascendiendo cuestiones personales para adecuar sus reflexiones a conceptos y problemas universales.

3. PROPUESTAS SOBRE LA COMPRENSIÓN ARTÍSTICA

La comprensión de un tópico se entiende como la capacidad de desempeño flexible en determinada área, lo que significa explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria (Perkins, 1999) e incluye cuatro componentes, a saber, los temas sobre los que se formulan las acciones en el aula (tópicos generativos); aquello que el alumnado debe comprender (metas de comprensión); los contextos donde el alumnado deberá aplicar el conocimiento (desempeños de comprensión); y la revisión constante del proceso (evaluación diagnóstica continua), desarrollando dicha comprensión en cuatro niveles de consecución que son, desde el más elemental al más desarrollado, ingenuo, de principiante, de aprendiz y de maestría (Boix y Gardner, 1999; Gardner, 2000; Hetland, Hammerness, Unger y Wilson, 1999) de donde surgen diversas propuestas en torno a la comprensión artística.

3.1. La evaluación de la comprensión

Tomando como referencia los trabajos, entre otros, de Prawat (1989) que subraya la importancia que posee la acomodación del conocimiento a la situación problemática planteada, más allá de planteamientos cognitivos centrados en la asimilación eficaz de la información, se desarrollan varios modelos que pretenden evaluar el grado de comprensión que los individuos tienen sobre las obras de arte. Koroscik (1990) diseña una propuesta donde pone en relación el conocimiento del que parten los sujetos con las estrategias empleadas para la comprensión y que ha encontrado continuidad en otros modelos para evaluar la comprensión reflejada en los significados verbales frente a las obras de arte (Stavropoulos, 1993) y la comprensión de docentes expertos y novicios (Short, 1995).

3.2. La interpretación para la comprensión de la cultura visual

A partir de los años 80, la crisis general de la modernidad, definida por el derrumbe generalizado de creencias firmemente asentadas en las conciencias del occidente europeo y su sustitución por fragmentadas porciones de pensamiento, eso que algunos han denominado la posmodernidad (Lyotard, 1984), encontró su corolario en el terreno artístico, donde se cuestionó una serie de axiomas anclados en nuestra tradición cultural, a saber, la creencia en una verdad neutra y objetiva, la creencia de la supremacía de Occidente, la idea de absoluta singularidad del individuo y el concepto de salud psicológica o vertiente terapéutica del arte. Éste se caracteriza por ser una forma de producción y reproducción cultural que cuestiona la idea de progreso lineal y acumulativo a la que opone el uso ecléctico de referencias pasadas combinadas libremente otorgándoles nuevos significados, denunciando el poder ejercido desde las instituciones culturales y planteando alternativas transversales y multiculturales que acaben con el elitismo imperante en la escena artística. Frente a la predilección moderna por la totalidad y la unidad, el posmodernismo artístico postula la fragmentación, la acumulación disonante de las partes con reminiscencias estilísticas de estilos pasados y las lecturas múltiples de los constructos estéticos, donde aparecen la contradicción, la ironía, la metáfora y la ambigüedad (Efland, Freedman y Sthur, 2003).

El término cultura visual aparece en la historia del arte (Alpers, 1987; Baxandall, 1978) y ha recibido la adhesión de un buen número de profesionales de distintas disciplinas como la propia historia del arte, la literatura o los estudios culturales (Alpers, Apter, Armstrong, Buck-Morss, Conley, Crary et al., 1996), siendo su objeto de estudio los artefactos materiales producidos por el trabajo o la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales, político-ideológicas o con finalidades prácticas dirigidas al sentido de la mirada (Walker y Chaplin, 1997), artefactos que son abordados desde la educación artística con este enfoque contextualizador para ser comprendidos desde la propia experiencia personal y cultural de cada cual en base a tres indicadores: interpretación como relaciones entre arte y cultura, como deconstrucción de significados ocultos y como identificación (Agirre, 2000).

No se trata de ejercitar una lectura decodificadora de un mensaje subyacente en la obra sino de permitir que ésta genere historias y contribuya a la reconstrucción identitaria del espectador y de su entorno cultural (Hernández, 2000) mediante el desarrollo de una mirada curiosa ante la realidad circundante (Duncum, 200; Rogoff, 1998) para lograr la transformación entendida como cambio social o personal promoviendo la diversidad social y cultural y cuestionando el sistema normativo del arte de la cultura dominante (Efland, Freedman y Sthur, 1996; Hernández, 2000).

Los efectos de esta concepción para la educación artística son primero, la ampliación del campo de estudio del área, más allá de las grandes obras de la historia; segundo, debilitamiento de la frontera entre obra de arte y aquello que no lo es pero que detenta profundos significados estéticos en determinadas culturas; y, tercero, la reestructuración curricular que supone este modelo para el área en cuanto a la sustitución del propio término de educación artística por el más amplio de cultura visual (Freedman, 2006; Hernández, 1997), denominación que, sin embargo, plantea posiciones dispares y, una vez superados viejos conceptos basados en la producción artística, se polariza en torno al global de cultura visual (Freedman, 2000; Hernández, 1997; 2000) al que se oponen ciertas reticencias porque dicho término alude al registro sensorial y no a la cualificación del objeto de conocimiento al tiempo que incluye demostraciones no propiamente estéticas y excluye otras de carácter multisensorial (cine, teatro, arquitectura) con lo que se plantea definir el arte como experiencia estética, relacionado íntimamente con la experiencia vital de cada cual y ajeno a cualquier intento de instrumentalización (Agirre, 2000).

Se propone una orientación curricular superadora de la tradicional separación de disciplinas para educar en la comprensión de la cultura visual en base a una posición no determinista, sustituyendo la idea de asignatura / materia por el de perspectiva de estudio, pasando de un currículo de certezas a uno de incertidumbres, considerando la imagen como reflejo de una realidad enmascarada y pervertida y aceptando, en definitiva, el potencial interpretativo de diferentes disciplinas como la estética, la iconología, la semiótica, la antropología o la historia (Freedman, 2000; 2006; Hernández, 1997).

4. SÍNTESIS

La superación de las ideas reproductivas del conocimiento a partir de concepciones constructivistas ha supuesto la transformación de los objetivos asignados al arte y a su enseñanza que ha implementado, en base a las nuevas ideas, modelos educativos donde prima la reflexión y el análisis más que prácticas pretéritas centradas en la ejecución artística excelsa y cualificada, si bien el viejo y nuevo continente han seguido paradigmas diferentes, poniéndose el énfasis en la obra, en sus características plásticas y en su análisis en el caso europeo, mientras que en los Estados Unidos de Norteamérica se han desarrollado otros modelos centrados en las bellas artes y su apreciación distinguida y diferenciada en el currículo, otros proyectos educativos de orientación cognitivista entorno a la Universidad de Harvard, al tiempo que han surgido diversas propuestas que plantean el acercamiento comprensivo al arte en algunos casos y, de modo más amplio, al universo visual circundante que conforma la denominada cultura visual en otros.

Capítulo 3

INVESTIGACIÓN SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

- 1. Métodos de investigación en psicología de la instrucción**
- 2. Diseños de investigación en psicología de la instrucción**
- 3. Tendencias instruccionales contemporáneas**
- 4. Investigación sobre rendimiento académico**
- 5. Investigación en educación artística**
- 6. Síntesis**

En este capítulo se describen los métodos generales de investigación, así como el diseño de dicha investigación empleados en las ciencias sociales en general y en la psicología de la instrucción en particular, lo que se concreta en toda una serie de trabajos desarrollados en el marco de la psicología de la instrucción a partir de la triple orientación cognitiva, social y contextual de esta psicología educativa. A continuación se repasan los trabajos de investigación más recientes sobre el rendimiento académico en relación a la inteligencia, a la motivación y a la personalidad, buscando en la investigación previa relaciones entre los factores que determinan las actuaciones en el aula. Termina el capítulo con la revisión de los trabajos de investigación en educación artística que emplean, en general, metodologías cualitativas y descriptivas basadas en concepciones relativistas del conocimiento científico, abarcando una temática amplia y diversa que relaciona la educación artística con creatividad, museos de arte, investigación educativa basada en las artes visuales, tecnologías de la información y la comunicación, arteterapia, feminismo, acción política en el aula de arte, interculturalidad, evaluación de conocimientos y destrezas en el área y, finalmente, motivación hacia la asignatura, con algunos estudios previos donde las distintas características afectivas del alumnado se analizan como parte de constructos más generales o sin relacionarlas con el rendimiento académico.

1. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN

El conocimiento científico es un conocimiento de lo general caracterizado por ser autocorrector, dinámico, heurístico y contrastable con los datos empíricos (Barca, 1998), cuyo objetivo último radica en la elaboración de teorías científicas, entendidas éstas como un conjunto de construcciones hipotéticas o conceptos, definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que ofrecen un punto de vista sistemático de los fenómenos, al especificar las relaciones existentes entre variables con objeto de explicar y predecir los fenómenos, siendo por tanto la investigación científica el proceso de indagación sistemático, controlado, empírico y crítico, de proposiciones hipotéticas sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales (Kerlinger, 1975) con lo que, el método científico, planteado en estos términos, consiste en un procedimiento por el que podemos llegar a un conocimiento objetivo de la realidad (Barca, 1998) mediante la observación rigurosa y sistematizada de los fenómenos objeto de estudio y que se concreta en tres fases: uno, planteamiento del problema, dos, validación de las hipótesis y tres, generalización de los resultados y planteamientos de nuevos problemas (Arnau, 1979).

1.1. Metodología experimental

Es aquella que manipula sistemáticamente las variables independientes para ver cómo influyen en las variables dependientes a partir de un alto grado de control sobre las condiciones experimentales (Kidder, 1981), algo que, si bien no resulta fácil en la investigación social por lo complejo de las situaciones estudiadas que necesitan ser analizadas a nivel macroscópico buscando la comprensión y la contextualización de las relaciones entre las variables, sí permite establecer relación de causalidad entre la variable manipulada por el investigador y las variables dependientes, aunque suele ser difícil la reproducción del fenómeno objeto de estudio en situaciones provocadas artificialmente, el propio investigador puede influir en el experimento y los sujetos analizados pueden actuar de la manera que creen que se espera de ellos (Barca, 1998).

1.2. Metodología correlacional

Es una búsqueda sistemática empírica en la que el investigador no tiene control directo sobre las variables independientes debido a que ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables y en donde se establecen relaciones entre las variables sin precisar la naturaleza causal de aquellas (Barca, 1998) siendo la imposibilidad de manipulación experimental y la asignación aleatoria de sujetos las dos limitaciones principales que afronta este método que es, a pesar de todo, frecuentemente utilizado en psicología de la instrucción y constituye un importante primer paso en nuevas áreas de investigación (Aron y Aron, 2001).

1.3. Métodos cualitativos de investigación psicoeducativa

La investigación cualitativa / correlacional / interpretativa desconfía de la posibilidad de objetivación de lo educativo y de su significado y busca descubrir pautas, patrones y regularidades que permitan comprender el sentido, el significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos educativos en los que funcionan (Barca, 1998). Han surgido diversas modalidades, a saber, evaluativa (Glass y Ellet, 1980), operativa (Mondfrans, 1977), observacional (Wittrock, 1989), naturalista-ecológico (Guba, 1983), investigación-acción (Elliot, 1985) e investigación crítica (Delgado y Gutiérrez, 1994).

1.4. Transacciones entre metodología cuantitativa y cualitativa

Ambas tendencias, la positivista y la interpretativa, conllevan dos tradiciones de investigación en educación que han contribuido, cada una por su lado, a incrementar, diferenciar y profundizar el conocimiento sobre educación, dándose en los últimos tiempos un mayor reconocimiento de puntos en común (Barca, 1998) y unos planteamientos de relación simbiótica entre ambas en la investigación educativa (Gelfland, 1985) mediante una reserva de diferentes espacios de cobertura para las técnicas cuantitativas, ocupadas de la facticidad del mundo de los hechos, y para las técnicas cualitativas, interesadas por el mundo de los discursos y la esfera de la cultura simbólica (Ortí, 1989).

2. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN

Los diseños de investigación son las estrategias concretas para la aplicación del método y se caracterizan por intentar definir las variables objeto de estudio, establecer las muestras de sujetos y de tiempos en los que se recogerán los datos así como por determinar el marco en que se realizará la investigación, la forma de presentación de las variables y el formato de respuesta para la recogida de datos (Barca, 1998) y que, atendiendo a cuatro criterios, podemos clasificar como sigue (Pereda, 1987):

- Según el tipo de validez interna: preexperimentales, cuasi-experimentales y experimentales.
- Según el número de variables independientes y dependientes: univariado-univariado (una variable dependiente y otra independiente), multivariado-univariado (más de una variable independiente por una dependiente), univariado-multivariado (una independiente por varias dependientes) y multivariado-multivariado (más de una independiente y más de una dependiente).
- Según el tipo de situación experimental: inter-grupo (a cada sujeto o grupo de sujetos se les aplica sólo un tratamiento experimental), intra-grupo (a cada sujeto se le aplican todos los tratamientos experimentales) y mixtos (parte de los factores se estudian en una situación intergrupos y parte en una situación intragrupo).

- Según el método de formación de los grupos experimentales: aleatorios (los grupos experimentales se forman asignando al azar los sujetos), de bloques (se forman al azar más el control de una o varias variables que podrían contaminar la investigación para conseguir así mayor homogeneidad en los grupos experimentales) y apareados (se consiguen grupos experimentales equivalentes mediante una medida previa de la variable dependiente o en otra variable altamente correlacionada con ella).

3. TENDENCIAS INSTRUCCIONALES CONTEMPORÁNEAS

El enfoque actual de la psicología de la instrucción ha desplazado el centro de interés del profesorado al alumnado y desde la enseñanza hasta el aprendizaje, el cual, más que como adquisición de respuesta o adquisición de conocimientos, tiende a ser visto como construcción de significados y, por tanto, activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y auto-regulado (Beltrán, 1998) y ha venido desarrollándose, a partir de las teorías instruccionales clásicas, en forma de modelos y teorías con la pretensión de actualizar aquellos postulados que pretendían describir la realidad del aula desde una perspectiva interactiva de triple proyección: cognitiva, social y contextual y buscando, en general, la integración de aspectos del aprendizaje de materias y destrezas con aquellos referidos a su enseñanza (Genovard y Gotzens, 1990).

3.1. Interacción cognitiva

La instrucción cognitiva actual se desarrolla en cuatro direcciones (Beltrán, 1998) que son, uno, la instrucción de contenidos o transmisión y adquisición de conocimientos; dos, la instrucción situada o localización del aprendizaje en tareas cognitivas enriquecidas; tres, la instrucción de estrategias cognitivas o desarrollo e integración de estrategias cognitivas y metacognitivas al margen del contenido curricular y, cuatro, la instrucción mixta que combina instrucción de estrategias y de contenidos siendo, en todos los casos, modelos que subrayan los aspectos prescriptivos de la instrucción de las materias, los contenidos y las destrezas que se activan en el aula, más allá de la mera descripción de su aprendizaje, por lo que viene siendo la perspectiva con mayor desarrollo en cuanto al número de propuestas (Genovard y Gotzens, 1990), entre las que destacan la de Merrill (1983), quien ha formulado su teoría alrededor de la calidad de la instrucción utilizando la división de los contenidos en conceptos, principios y procedimientos con tres niveles de lo que se ha aprendido y debe ser evaluado y que son, uno, recordar (por ejemplo, una frase), dos, recordar una generalización y tres, utilizar una generalización. El autor sugiere presentarlos al alumnado de manera secuenciada,

tal y como hace la teoría de la elaboración de la instrucción (Reigeluth, 1979), también orientada a la calidad instruccional, mediante la combinación de macroestrategias instruccionales, referidas a dicha secuenciación y relación de las materias en cada curso escolar, con unas microestrategias que tienen que ver con el diseño y la presentación de los materiales en relación con un tema concreto.

A partir de las teorías del desarrollo intelectual de Piaget se desarrolla un modelo en que los comportamientos que se observan en cada una de las etapas dependen de una instrucción planificada y de la denominada memoria de trabajo o automatización de las operaciones cognitivas del alumnado, lo que origina la aparición en éste de estrategias cognitivas cada vez más complejas (Case, 1978), que en cierta forma también preocupa a otros autores al plantear un aprendizaje jerarquizado y consecutivo, de lo más simple a lo más complejo y donde la instrucción es el conjunto de acontecimientos externos al alumnado que se diseñan para el mencionado aprendizaje (Gagné, 1977).

3.2. Interacción social

Los estudios de tradición vygotskyana parecen hallarse en pleno resurgimiento (Genovard y Gotzens, 1990) a partir de la concepción de la instrucción como un proceso de intercambio entre profesor y alumno en torno a la zona de desarrollo próximo destacando, en este sentido, el desplazamiento del interés de la psicología de la instrucción hacia el estudio de las tareas del currículo escolar y hacia el papel del conocimiento en la conducta humana de donde se deriva el interés por la significatividad y la comprensión como dimensiones del aprendizaje el cual es, además, interaccionista, es decir, sucede como resultado de las construcciones mentales del estudiante que responde a la información y a los estímulos del ambiente sin copiarlos (Resnick, 1981), algo que también aparece en el modelo de interacción humana de Flanders (1960) quien subraya la necesidad de sintetizar las experiencias cognitiva y afectiva de los sujetos de la instrucción en una propuesta no alineada con las deudoras de Vygotsky aunque si relacionada con ellas por su mutua adhesión a la interacción social como sistema general desarrollado para la enseñanza-aprendizaje. En la misma dirección, se desarrolla la teoría de la acción tutorial (Collins, 1977) en la que el tutor comprueba la comprensión de los estudiantes para, mediante el diálogo, guiar nuevas inferencias y razonamientos con lo que, no sólo aprenden conocimiento, sino rutinas para aprender nuevos contenidos.

3.3. Interacción contextual

El modelo del aprendizaje escolar desarrollado por Carroll en 1963 opera con variables instruccionales múltiples a partir de la variable tiempo y ha derivado en el modelo del tiempo de aprendizaje académico (Fisher et al., 1980; Berliner, 1980) a la vez que otros plantean, dentro de la misma orientación contextual, el estudio de las interacciones entre los sujetos de la instrucción y la de éstos con sus entornos, teniendo presente que el contexto de la clase se incluye en otros de orden superior: escuela, comunidad y familia (Hamilton, 1983).

4. INVESTIGACIÓN SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico es corrientemente relacionado con la calificación media obtenida en cada asignatura, lo que plantea el problema de su medida estandarizada por las diferencias entre las materias y entre los distintos currícula educativos (Tanilon, Segers, Vedder y Tillema, 2009).

4.1. Rendimiento académico e inteligencia

En cuanto a los factores que pueden influir en dicho rendimiento, la inteligencia es uno de los más extensamente utilizados, bien es cierto que no existe en este aspecto una idea común sobre el concepto, siendo la inteligencia psicométrica el indicador más empleado para medir las actuaciones en el aula (Colom, Escorial, Chun Shih y Privado, 2007).

También se plantean otros aspectos de la inteligencia que se pretenden decisivos en la definición del constructo. Así, la denominada habilidad cognitiva se entiende en términos de destrezas numéricas y verbales y se relaciona con ciertos aspectos de la personalidad como son autoestima, estilos atributivos y rasgos de esperanza, que influyen decisivamente en el rendimiento académico (Leeson, Ciarrochi y Heaven, 2008).

En otras investigaciones los rasgos de inteligencia emocional, entendidos como autopercepciones emocionales de la propia inteligencia (Laborde, Dosseville y Scelleson, 2010) son estudiados en relación al *rendimiento académico* identificando esta concepción de cada uno sobre la propia capacidad intelectual con las autopercebidas habilidades (Chamorro-Premuzic, Harlaar, Greven y Plomin, 2010) y siendo asimilado a las autoteorías sobre la inteligencia o al autoconcepto académico (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009).

Las teorías sociocognitivas de Dweck y sus colegas (Dweck y Leggett, 1988) se han desarrollado en diferentes direcciones intentando, en general, probar un modelo sobre las teorías implícitas de la propia inteligencia entendida como estable o como incrementable en distintos contextos culturales (Swami, Furnham, Maakip, Ahmad, Nawari, Voo et al., 2008), con otros grupos de población, tanto adultos (Dupeyrat y Mariné, 2005) como alumnado de primaria (Carpintero, Cabezas, González y Fernández, 2003) o pretendiendo desarrollar nuevos instrumentos de medida de las concepciones de la propia inteligencia (Abd-El-Fattah, 2006). La influencia de dicha inteligencia autopercibida sobre el logro académico es considerada de tipo mediacional (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009).

La relación entre el logro académico y las concepciones de la propia inteligencia, están también mediatizadas por la competencia académica percibida (Gonida, Kiosseoglou y Leondari, 2006; Leondari y Gialamas, 2002) y dichas concepciones se relacionan a su vez con una serie de variables motivacionales como orientación a metas, creencias sobre el esfuerzo y atribuciones y estrategias en respuesta al fracaso (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007).

4.2. Rendimiento académico y motivación

La motivación pretende cubrir la parcela del rendimiento escolar que no puede ser explicada a partir de la inteligencia y, para su conceptualización se toman en consideración una serie de características como son necesidad de logro, expectativas de valor y metas de logro las cuales ejercen de predictoras del *rendimiento académico* (Steinmayr y Spinath, 2009).

Se han establecido relaciones de la *orientación a metas* de logro con una serie de características internas del alumnado como estrategias de estudio, *actitudes*, elección de tareas y atribuciones causales (Ames y Archer, 1988), estrategias cognitivas (Lyke y Young, 2006), motivación intrínseca (Durik y Harackiewicz, 2003), creencias epistemológicas (Braten y Strømsø, 2004), valoraciones cognitivas, emociones relativas al logro, y el propio logro (Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall y Pekrun, 2008) o bienestar subjetivo (Tuominen-Soini, Salmela-Aro y Niemivirta, 2008), así como en función de las características del aula, cuyas metas generales mediatizan las metas de cada alumno y sus resultados académicos (Lau y Nie, 2008; Murayama y Elliot, 2009) o bien relacionando dichas características (influencia del profesor y de los compañeros, clima en el aula) con la *motivación* y el *rendimiento* de los estudiantes (Urda y Schoenfelder, 2006).

La relación esperada entre las metas de maestría y unos niveles de rendimiento satisfactorios no ha podido ser establecida de forma nítida en la investigación previa (Barron y Harackiewicz 2001; Pintrich 2000b) mientras que las metas de desempeño o de evitación de éste, asociadas comunmente a estrategias superficiales de aprendizaje, se han relacionado positivamente con la persistencia y con resultados académicos relevantes (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002).

4.3. Rendimiento académico y compromiso con la tarea

En el estudio de modelos psicosociales para explicar la actuación en el aula se propone esta variable como mediadora entre las creencias motivacionales (*metas de maestría* y eficacia académica y social) y el *logro académico* (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007) o bien como predictora de éste (Ladd y Dinella, 2009) aunque también se presenta relacionada con el optimismo disposicional hacia una tarea mediatizada por la priorización de *metas* (Geers, Wellman y Lassiter, 2009).

El denominado compromiso cognitivo con las tareas académicas se define como el conjunto de estrategias empleadas por el estudiante en el procesamiento del conocimiento, pudiendo ser dicho compromiso superficial o significativo. El primero de estos no establece relaciones de la nueva información con el conocimiento existente, mientras que el compromiso significativo elabora la nueva información incorporándola a las estructuras cognitivas (Walker, Greene y Mansell, 2006). Ambos tipos de compromiso se relacionan con las metas de logro académico, el compromiso significativo con las metas de aprendizaje y el compromiso superficial con las metas de desempeño (Greene y Miller, 1996).

Se ha estudiado también a partir de las estrategias de logro de los estudiantes para determinar el compromiso con el trabajo tras los estudios y se define en base a tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Salmela-Aro, Tolvanen, y Nurmi, 2009).

4.4. Rendimiento académico y actitudes

Investigaciones recientes sobre actitudes en educación las contemplan como predictoras del *logro académico* (Chiesi y Primi, 2009) junto a hábitos de estudio y destrezas (Crede y Kuncel, 2008) y, dentro de modelos motivacionales, se estudia la relación entre *actitudes* de los padres hacia el logro académico con el *autoconcepto académico* de los alumnos y sus orientaciones motivacionales (Peixoto y Carvalho, 2009).

En el caso de actitudes del alumnado hacia determinadas materias, se consideran las siguientes dimensiones respecto a la enseñanza de las ciencias naturales (Caleon y Subramaniam, 2008): disfrute con la ciencia, preferencia por carreras científicas y apreciación de las implicaciones sociales de la ciencia. Se han establecido también relaciones de las *actitudes* hacia las matemáticas, motivación académica y cociente intelectual con el *rendimiento académico* (Moenikiaa y Zahed-Babelan, 2010).

4.5. Rendimiento académico y personalidad

Se parte en la investigación previa de una conceptualización de la personalidad en cinco dimensiones (Digman, 1990; Marsh et al., 2006) que son concordancia, conciencia, extraversión, estabilidad emocional e intelecto y que han sido estudiadas como decisivas en la explicación de las denominadas motivaciones de logro (Tempelaar, Gijsselaers, Schim van der Loeff y Nijhuis, 2007) así como explicativas del rendimiento en contextos educativos (Bratko, Chamorro-Premuzic y Saks, 2006; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2008).

Otros aspectos de la personalidad puestos en relación con el rendimiento escolar son la autoestima, la autoeficacia y el autoconcepto (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009) siendo el autoconcepto académico, esto es, la autopercibida capacidad intelectual, la dimensión tenida en cuenta en relación al rendimiento escolar (Guay, Ratelle, Roy y Litalien, 2010), no siendo considerados otros aspectos de este constructo si no es para explicar determinados comportamientos al margen de la escuela (Hussong, Zucker, Wong, Fitzgerald y Puttler, 2005).

Se le reconoce al autoconcepto cierta relación con las *actitudes* (Gairín, 1987) y su dimensión social se considera fuente de motivación relevante para el comportamiento y para la conducta de aprendizaje, si bien *rendimiento* y *autoconcepto* no mantienen la misma estrecha dependencia en poblaciones adultas (Mateos y Amador, 2000). Además, gran parte de la reciente investigación se ha centrado en establecer el tipo de relación entre ambos constructos (unidireccional o recíproca) pero sin resultados concluyentes o con cierta preeminencia del *autoconcepto social* sobre el *rendimiento académico* (González-Pienda, Núñez, Glez.-Pumariega y García, 1997).

4.6. Rendimiento académico y comprensión

La comprensión en contextos educativos es estudiada generalmente desde las disciplinas del lenguaje donde se pretende medir el grado de asimilación de información a partir de lecturas de textos, de la audición de documentos sonoros y del visionado de audiovisuales que transmiten datos que deben ser retenidos y reproducidos por el alumnado (Gabrelian, Blumberg, Hogan, 2009; Logan, Medford y Hughes, 2010; Schroeders, Wilhelm y Bucholtz, 2010). En ocasiones, otras áreas de conocimiento incorporan la comprensión disciplinar como variable a estudiar en relación al rendimiento académico, en relación a las estrategias de aprendizaje y motivación y en relación a las actitudes hacia la ciencia (Villarroel, 2002).

5. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

La investigación en el área está mediatizada, al igual que en el resto de ciencias sociales, por tres condicionantes de carácter consecutivo: los epistemológicos, los teóricos y los metodológicos (Hernández, 2005).

5.1. Condicionantes epistemológicos

Si se consideran dos modelos epistemológicos diferentes y, en gran parte, enfrentados: el positivista denominado de ciencia natural por un lado y el relativista, conocido como histórico de ciencia por otro (Sampson, 1978), las distintas ciencias sociales adoptan uno u otro para la elaboración de sus teorías, lo que en el caso de la educación artística ha supuesto una deriva hacia esta segunda concepción científica que se caracteriza por la desconfianza de la razón, el subjetivismo, el relativismo, la importancia concedida a símbolos, mitos, metáfora, retórica y, finalmente, por el pesimismo sobre la posibilidad de progreso en cuanto al conocimiento científico (Bunge, 2001).

5.2. Condicionantes teóricos

Estos planteamientos, herederos del Romanticismo (Hernández, 2005), toman renovada fuerza de la mano de autores franceses y alemanes (Derrida, Feyerabend, Baudrillard...), de donde transitan hacia ámbitos académicos anglo-norteamericanos a partir de los años 60, configurando la academia posmoderna, que se extiende a aquellas disciplinas que tienen el arte como objeto de estudio (crítica, sociología, antropología, psicología,...), implicando también a la educación artística (Efland, Freedman y Stuhr, 2003) y definiendo el segundo de los condicionantes de la investigación en el área: los teóricos o conceptuales que

se refieren al enfoque teórico (conductismo, cognitivismo, constructivismo...) empleado por cada disciplina en el estudio del arte.

5.3. Condicionantes metodológicos

El tercero de los condicionantes es el de los métodos de investigación que se conforman a partir de una concepción determinada del conocimiento científico y de las teorías derivadas de él. En el caso de la educación artística son tres los planteados (Hernández, 2005): investigación descriptiva e histórica, investigación correlacional e investigación experimental.

- Enfoque descriptivo-histórico donde se pretende la descripción de determinados aspectos históricos concretos del área como objetivo fundamental de la investigación, verbigracia, estudios regionales o sobre instituciones (Araño, 1987), o bien aquellos trabajos que estudian otros temas relativos al área como aplicaciones teóricas o propuestas curriculares, donde el método histórico se emplea en una primera fase exploratoria para definir las primeras hipótesis (Cruz, 2009).

- Enfoque correlacional desde el que se pretende identificar la relación que mantienen con la enseñanza artística una serie de variables tales como el desarrollo cognitivo, la personalidad, la motivación o las concepciones sobre el arte (Catterall y Pepler, 2007; Lam y Kember, 2004; Pavlou, 2006).

- Enfoque experimental, donde se manipulan las denominadas variables dependientes para, posteriormente, observar si se producen los cambios previstos en las variables dependientes, y nos permiten contrastar las hipótesis causales derivadas de diferentes teorías. Como ejemplo, el trabajo de Hernández y Ullán (1989) sobre la expresión plástica como recurso didáctico en el aprendizaje de la aritmética.

5.4. Panorama contemporáneo de la investigación en educación artística

En los Estados Unidos han aparecido dos manuales de investigación en educación artística promovidos por la National Art Education Association. El primero (La Pierre y Zimmerman, 1997) se organiza, desde una perspectiva metodológica, en metáforas, dimensiones de significado y temas de investigación en educación; formas cualitativas de métodos de investigación; métodos de investigación histórica en educación artística; leyendo

e interpretando los artículos de las revistas de investigación; pruebas estandarizadas y auténtica investigación evaluativa en educación; paradigmas de investigación; investigación feminista, temas problemas y aplicaciones en educación artística; investigación-acción.

El segundo (Eisner y Day, 2004) en cambio, se organiza en bloques temáticos: historia de la educación artística (la educación artística en los siglos XIX y XX); políticas educativas (educación estética, multiculturalismo, educación en museos); el aprendizaje de las artes visuales (modelos de desarrollo evolutivo en arte, el arte en la infancia, razonamiento y juicio estético, personas superdotadas); enseñanza y formación del profesorado (estudios demográficos, los contextos de la educación artística, currículum, formación y cualificación del profesorado, la práctica de la enseñanza en la educación obligatoria); evaluación en educación artística (estándares internacionales, escalas y criterios de calidad en Estados Unidos, autoevaluación) y temas emergentes en educación artística (educación artística basada en las disciplinas, cultura visual, crítica de arte en educación artística, la educación artística como cognición imaginativa, currículum integrado, la creación artística como práctica investigadora).

Más recientemente, también en el contexto anglosajón aunque con proyección internacional, ha aparecido el *International Handbook of Research in Arts Education* (Bresler, 2007) que realiza una extensiva revisión de la situación contemporánea de la educación artística atendiendo a los diversos ámbitos que abarca: música, artes visuales, danza y dramatización. El manual se organiza en trece secciones, historia, currículum, evaluación, composición, apreciación, museos y centros culturales, aprendizaje informal, cultura infantil, problemas sociales y culturales, el cuerpo, creatividad, tecnología y espiritualidad.

En cuanto a las temáticas que han merecido atención en el entorno inmediato, se proponen, desde un punto de vista histórico, una serie de temas para la educación artística (Ruiz, 1997): estudio de los modelos educativos planteados por pedagogos para la educación artística, estudio de las relaciones de las actividades creativas con las de tipo económico, social, político y religioso (Oliveira, 2002), el papel de las instituciones educativas en este ámbito (Cuenca, 1987), la interacción de ciencias auxiliares (filosofía, psicología, pedagogía, sociología,...) con el área (Ullán y Hernández, 1993) y, en último término, las propuestas educativas de los propios artistas (Hernández, 1998).

Como reflejo de las características del panorama investigador en educación artística, esto es, multiplicidad temática, eclecticismo metodológico y pluralismo epistemológico (Marín, 2005), se presentan a continuación algunos de los más conspicuos centros de interés del área en función de la cantidad de trabajos en esos ámbitos:

- Educación artística y creatividad son dos conceptos relacionados aunque la segunda desborda sobradamente en volumen de trabajos al área de estudio y se define como una de las actividades de la inteligencia que tienen que ver con el pensamiento divergente a partir de las siguientes dimensiones: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, empleando pruebas conocidas como el Torrance Test of Creative Thinking para su medida y posterior implementación mediante programas adaptados (Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón, 2002). Se ha demostrado asimismo la correlación de estas dimensiones de la creatividad con el autoconcepto y la estimulación de éste mediante programas creativos en contextos escolares (Franco, 2006). Se busca en otros casos las influencias ambientales tales como ambiente familiar en la creatividad (Barcia, 2006).

- Educación artística a través de los museos de arte. Los museos de arte, como instituciones culturales y educativas, se dividen en estéticos, instructores, activos, constructivistas y reconstructores según la orientación y la metodología empleada (Padró, 2005) y cumplen en la actualidad con las funciones de conservación, estudio y enseñanza (Herrera, 1980), disputando, en este último apartado formativo, parcelas del ámbito educativo a la propia escuela por su capacidad para disponer de obras originales y el poder presentarlas en espacios adecuados para su contemplación, a partir de experiencias compartidas por ambas instituciones (Fernández, 2002; Tamariz, 2002) y utilizando métodos teórico-normativos, práctico-espontáneos o integrador-experimentales (Lidón, 2005; Lidón, López y Rodrigo, 2003). La mayoría de estas acciones desarrollan análisis formales y destrezas manuales a partir de obras de arte canonizadas por la institución museo (Eckhoff, 2008; Trimis y Savva, 2004) mientras que otras implementan actividades dialógicas con los visitantes basadas en las Estrategias de Pensamiento Visual (Housen, 2002) que pretenden conducir al espectador a través de la obra contemplada para desentrañar significados ocultos, lo que ha sido cuestionado desde planteamientos críticos con el papel de los museos en el mantenimiento de determinadas relaciones de poder entre instituciones y ciudadanía (Wexler, 2007) así como por aquellos que propugnan actuaciones comprensivas y contextualizadas (Bernardo y Franz, 2008; Franz, 2002; López y Kivatinetz, 2006) quienes pretenden favorecer el análisis crítico

de la realidad, estimular la práctica creativa a través de la apropiación y desarrollar la identidad cultural (Lidón, 2005; Lidón, López y Rodrigo, 2003), cuestionando las concepciones del alumnado sobre lo que es arte, facilitando la construcción de historias a partir de los constructos estéticos que posteriormente puedan ser compartidas y, en definitiva, haciendo del museo o de la galería de arte nexos sinérgicos y expansivos que invitan a los visitantes a dotar a los objetos artísticos de significados culturales y a resituarlos en el mundo real (Jeffers, 2003).

- Investigación educativa basada en las artes visuales (Marín, 2005). Esta tendencia recoge una serie de propuestas metodológicas que utilizan las distintas artes visuales para registrar realidades y sujetos a estudiar: la investigación basada en imágenes (IBI); narrativas personales y autoetnografía y, en tercer lugar, la investigación basada en las Artes.

- La IBI (Image Based Research) emplea las imágenes para el estudio de determinadas realidades desde las distintas ciencias naturales o sociales. Así, la investigación socio-antropológica posee una larga tradición en el empleo dibujos e imágenes fotográficas y cinematográficas para la descripción y el estudio de distintas culturas (Collier, 1986). Cuenta con tres revistas encargadas de su difusión como son la *Visual Anthropology Review*, la *Visual Studies* y la *Visual Anthropology* además de otras publicaciones que, tal como hace la *International Journal of Qualitative Studies in Education*, defienden la IBI en ámbitos educativos, tal y como hacen trabajos referidos a la propia investigación en educación artística mediante fotografías (Cruickshank y Mason, 2003).

- Las narrativas personales y la autoetnografía. En algunos casos, el propio investigador incorpora sus puntos de vista, comenzando con un relato sobre si mismo y sobre sus conexiones personales con el proyecto (Jiménez de Aberasturi, 2009) mientras que, en otras ocasiones, es miembro perteneciente al grupo que estudia y procede desde la observación participante o desde la observación de la participación (Marín, 2005).

- Investigación basada en las artes e investigación educativa basada en las artes se trata de enfoques artísticos en las investigaciones, referidos al énfasis en las cualidades estéticas de la presentación de los resultados, utilización de recursos multimedia en las presentaciones, mayor sensibilización hacia las cualidades sensoriales de

los fenómenos educativos objeto de estudio y, promoción de modos innovadores de descubrimiento e indagación sobre los problemas educativos.

- Trabajos que indagan la relación entre la educación, el arte y las tecnologías de la información y la comunicación. Las herramientas informáticas y la red de redes están transformando, entre otros, el ámbito educativo y la educación artística no resulta, en este caso, una excepción ya que se pretende, más allá de la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza del arte, la elaboración de un nuevo marco conceptual para el desarrollo del área que incluya los nuevos medios mediante la obtención de material visual, creación y tratamiento de imágenes, organización de material en hipertexto, posibilidades interpretativas de lecturas visuales individuales o grupales, conexión con otras realidades culturales, creación de imágenes animadas y desarrollo de nuevas formas de arte basadas en el ciberespacio (Álvarez, 2005; Nuere, 2004) a la vez que se implementan estudios relacionados con aspectos creativos y educativos de los medios de comunicación de masas como televisión o cine (Huerta, 2005) mientras surgen entornos virtuales comunes a los investigadores del área en el ámbito más cercano como es la página de Edartis (<http://www.edartis.org>) promovida por unas cuantas universidades españolas en torno a los conceptos de arte, educación, universidad e Internet y que cuenta con un buen número de recursos (foros, directorios web, referencias bibliográficas, revista especializada, banco de imágenes,...) necesarios para avanzar en el desarrollo investigador de la educación artística (Escaño, 2005).

Los valores, las actitudes y las creencias del profesorado de educación visual y artística respecto al empleo de las nuevas tecnologías en las clases del área han merecido también el interés de algún estudio reciente (Phelps y Maddison, 2008) así como trabajos experimentales para observar la relación entre aprendizaje y motivación (entretenimiento, aburrimiento, interés, preferencia por el método opuesto) del alumnado utilizando materiales tradicionales y materiales alternativos multimedia (López-Bosch, 2003).

- A partir de los trabajos de psiquiatras de principios del siglo XX (Mohr, Morghentaler) con la obra plástica de enfermos mentales y el interés suscitado por varios pedagogos tales como Montessori o Freinet, se desarrolló, primero en Estados Unidos con Edith Kramer, y luego en Europa, la tendencia de la educación artística conocida como arteterapia, la cual reconoce a la actividad artística la capacidad para desarrollar la autoestima a

partir de la propia expresión y superar así ciertos traumas personales (Brooke, 1995) o limitaciones físicas y psíquicas (Martínez, 2005).

- La educación artística asociada a preocupaciones relevantes en nuestras sociedades contemporáneas tales como el feminismo y problemas de género relacionados con las identidades personales y artísticas (Martínez, 2005); la acción político-ética desde el aula de educación artística en forma de intervenciones públicas, denunciando guerras o promoviendo otros modelos de escuela (Villalba, 2005); la educación para la paz y la interculturalidad (López, 2005).

- Desde la psicología y a partir de los años ochenta, se realizan investigaciones que relacionan la percepción, la comprensión y la representación artísticas (Crozier y Chapman, 1984; Gardner, 1987) abriéndose nuevas vías sobre los procesos cognitivos relativos al arte en contextos educativos: el conocimiento artístico, el currículo en educación artística o la evaluación del grado de asimilación de contenidos del área o la adquisición de destrezas perceptivas y manuales en base a la aplicación de pruebas de rendimiento (test de apreciación estética de Thorndike, test de apreciación de dibujos de Maitland Graves, escala de arte de Barron-Welsh, inventario de información de arte de Elliot Eisner, test de arte de Meier) que pretenden medir dichas destrezas, si bien más recientemente, otros trabajos han incorporado a dicha evaluación nuevos aspectos como son los conocimientos conceptuales y procedimentales en comunicación visual, vocabulario y técnicas de la imagen, sentido compositivo, percepción del color, conocimiento de las obras de arte, apreciación artística, conceptos estéticos, creatividad, expresividad de la línea y dibujo (Maeso, 1996) mientras que, se lleva a cabo la evaluación del área tanto desde los puntos de vista del alumno en torno a interpretación, percepción, lenguaje, comunicación, expresión, sensibilización, organización del plan de trabajo y responsabilidad en el área, como desde el del profesor según objetivos del programa, contenidos, actividades, recursos y materiales, temporalización, organización y gestión de la clase, evaluación, profesionalidad, aprender a aprender y arte actual (Morales, 2001), enfatizando, en general, la adquisición de destrezas como muestra de una buena adquisición de conocimiento (Houser, 1991; Stankiewicz, 2000) y sin tener en cuenta la esfera afectiva del individuo (Pavlou, 2007).

- Motivación en el ámbito de la educación artística: no son tantos aquellos trabajos que indagan en los procesos internos del alumnado, aquello que se considera el dominio afectivo del individuo (Morales, 2006) y los que lo hacen emplean metodologías cualitativas que estudian casos individuales o pequeñas muestras de individuos (Bahe, 2004) o bien estudian las características psicoinstruccionales del alumnado de forma aislada entre sí o formando parte de constructos generales, tal y como ocurre con el autoconcepto artístico formando parte del autoconcepto académico y éste, a su vez, como parte del autoconcepto general (Vispoel, 1995), o la percepción de alumnos de primaria de sus propias competencias y la relación de esta percepción con la motivación y el grado de compromiso de los pequeños respecto a las actividades artísticas que ha sido, asimismo, estudiado desde la teoría de la orientación a metas. Dicho compromiso se ve influido por cuatro factores que son percepción de la propia competencia o confianza, disfrute, percepción del valor de la tarea y esfuerzo, los cuales pueden definir relaciones positivas o negativas hacia las tareas artísticas en la escuela, cada una de las cuales señala, respectivamente, compromiso serio o compromiso tanto superficial como nulo con la producción artística lo que, en definitiva, indica que aquel alumnado con una alta confianza en las tareas artísticas de la escuela se muestra muy motivado hacia ellas, disfruta con ellas, las valora y pone gran esfuerzo en su realización (Pavlou, 2006) mientras que aquellos jóvenes preadolescentes entre 11 y 12 años que comienzan a dudar sobre sus habilidades artísticas muestran indiferencia o rechazo hacia actividades artísticas por el miedo al fracaso (Morgan, 1995), definiéndose, en este sentido, las actitudes del alumnado de educación primaria hacia la enseñanza del arte en el aula en base a cuatro dimensiones, a saber, disfrute con las actividades artísticas, confianza en las propias capacidades, utilidad percibida del trabajo artístico en clase y necesidad de ayuda del docente (Pavlou y Kambouri, 2007).

En áreas afines se han planteado recientemente modelos globales para explicar la motivación del alumnado en educación musical organizando los procesos motivacionales en torno a cuatro dimensiones superiores y sus once dimensiones subsiguientes que son cogniciones adaptativas (autoeficacia, valoración y orientación de dominio), comportamientos adaptativos (planificación, gestión de tareas y persistencia), cogniciones maladaptativas (control incierto, ansiedad y evitación de fracaso) y comportamientos maladaptativos (desventaja propia y desafecto). (Martín, 2008).

5.5. Orientaciones del presente trabajo

Este panorama parco en antecedentes añade dificultades a la presente investigación si bien supone al mismo tiempo un estímulo en el sentido de equiparar el área de educación artística a otros ámbitos curriculares más desarrollados pues, aunque no cabe duda de que el espectro de temáticas abordadas en estos últimos años es amplio y plural, no se puede ocultar cierta debilidad e indefinición metodológica en su abordaje por lo que, en esta tesis doctoral se pretende, desde un enfoque correlacional, identificar relaciones entre el logro académico del alumnado preadolescente en la enseñanza artística (calificaciones, comprensión artística) y diversas características psicoinstruccionales del propio alumnado (concepciones de la propia inteligencia, autoconcepto, elección del tipo de metas, actitud hacia la enseñanza artística, compromiso con las tareas artísticas) con vistas a identificar los factores que intervienen en el aula de arte, de que manera se relacionan y poder avanzar en la elaboración de modelos teóricos complejos que expliquen la realidad de ese aula.

6. SÍNTESIS

El alumnado y su adquisición de los contenidos disciplinares son los elementos centrales de la instrucción contemporánea surgiendo, con objeto de explicar la realidad del aula, las nuevas teorías educativas a partir del modelo general de conocimiento científico que se desarrolla según el método científico y que se concreta en la formulación del problema, el planteamiento de las hipótesis de investigación y la posterior generalización de los resultados, todo lo cual se extrapola a la educación artística para la que se plantean las bases epistemológicas, las teorías científicas y los métodos de investigación descriptivos, experimentales y correlacionales que tienen su reflejo en la amplia variedad de temas que aborda en su mayoría de acuerdo a metodologías descriptivas e interpretativas.

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

MÉTODO

1. Problemática de investigación

2. Objetivos

3. Hipótesis

4. Relevancia de la investigación

5. Variables e instrumentos de medida

6. Participantes

7. Procedimiento

8. Análisis estadísticos

1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

En los currícula de los distintos niveles escolares la presencia de la Educación Artística, Educación Plástica y Visual o cualquier otra denominación que adopte la asignatura no pasa de ser simbólica y accesoria (Gutiérrez, 2008). El papel adjudicado por los distintos decretos educativos al área no es sino reflejo de las concepciones que aún hoy en día predominan en relación a la Educación Artística, considerada materia agradable y mero complemento de aquellas otras que realmente capacitan a los estudiantes para desarrollarse intelectual, social y personalmente, de ahí que, todo lo que tiene que ver con la enseñanza del arte, la estética o lo visual, únicamente es útil en la medida que adorna, decora y aporta cierta carga sentimental a los contenidos lógico-matemático-lingüísticos que son los que de verdad importan para la vida académica de los jóvenes (Eisner, 2004).

Esa idea sobre la función de la enseñanza artística impregna la propia conciencia de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, profesorado y alumnado, quienes reproducen mecánicamente formulas de ejecución artística carentes de reflexión, orientadas al gusto personal y completamente aisladas de aquellas tendentes al conocimiento útil que se propugnan para las asignaturas relevantes de los planes de estudios (Ortega, 2008).

En este contexto, la disciplina artística es percibida como superflua por inútil al tiempo que necesitada de cualidades innatas para su desarrollo en el aula con lo que, en la medida que se duda de las habilidades artísticas propias y de la utilidad de las actividades desarrolladas en clase de arte, se produce el desapego hacia la asignatura y hacia el área (Pavlou, 2006).

El rendimiento académico en clase de educación plástica está mediado, además de por esta percepción que los escolares tienen de la asignatura, por la concepción de la propia capacidad intelectual, por toda una serie de factores de tipo motivacional como son las metas que adoptan en los desempeños artísticos, el grado de compromiso hacia las tareas artísticas o las actitudes hacia la asignatura así como por rasgos de la personalidad como el autoconcepto o la consideración que de uno mismo tiene cada estudiante.

La investigación previa ha establecido relaciones significativas del rendimiento en clase con la inteligencia (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009), con el tipo de meta adoptado por el alumnado (Urdan y Schoenfelder, 2006), con el compromiso hacia las tareas escolares (Ladd y Dinella, 2009), con las actitudes hacia determinadas materias (Chiesi y Primi, 2009), con el autoconcepto social (Mateos y Amador, 2000) y con la comprensión (Logan, Medford y Hughes, 2010) si bien son muy escasos los trabajos que señalan ese tipo de relaciones en el área de Educación Artística. Así, el trabajo que relaciona las percepciones de la propia competencia con la motivación y el compromiso con las tareas artísticas de un grupo de preadolescentes (Pavlou, 2006), el trabajo que estudia las actitudes de alumnado de primaria hacia la enseñanza artística escolar (Pavlou y Kambouri, 2007) o el que relaciona el autoconcepto artístico con el autoconcepto académico y éste a su vez con el autoconcepto general (Vispoel, 1995), estableciéndose las relaciones entre los diversos factores en el área de Educación Artística de modo parcial, sin que exista constancia de estudios que hayan investigado dichas relaciones entre las características del alumnado de modo global y en relación al rendimiento académico en clase de arte.

2. OBJETIVOS

Esta tesis estudia el rendimiento académico de escolares adolescentes en Educación Artística reflejado en las calificaciones en el área y en el grado de comprensión de los contenidos mediante la identificación de las relaciones entre el rendimiento académico y distintas características psicoinstruccionales del alumnado. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos:

- Objetivo 1: Ofrecer una descripción de los resultados académicos alcanzados por alumnado preadolescente en la enseñanza artística escolar.
- Objetivo 2: Analizar el compromiso del alumnado preadolescente con las actividades artísticas en el aula y sus actitudes hacia la enseñanza artística.
- Objetivo 3: Identificar relaciones entre el rendimiento académico en la educación artística y diversas características psicológicas del alumnado.

3. HIPÓTESIS

En relación con el primer objetivo de la tesis se formula la siguiente hipótesis:

- Hipótesis 1. Las calificaciones académicas en el área de la enseñanza artística mantienen una relación débil con el nivel de comprensión de los contenidos.

En relación con el segundo objetivo se formulan las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 2. El grado de compromiso del alumnado con las actividades artísticas en el aula está relacionado de forma positiva tanto con la calificación como con el grado de comprensión artística.
- Hipótesis 3. Las actitudes del alumnado hacia la educación artística en el aula están relacionadas de forma positiva con el rendimiento.

En relación con el tercer objetivo de la tesis se formula la siguiente hipótesis:

- Hipótesis 4. El grado de comprensión artística y la calificación en el área guardan relación positiva con la concepción incremental de la propia inteligencia, con la orientación a metas de dominio y con el autoconcepto social.

4. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de objetivos e hipótesis puede considerarse grande desde el punto de vista del desarrollo científico del área de Educación Artística, la cual se halla deudora de una tradición artística que ha importado métodos desde el campo de la creación plástica al ámbito científico con la consiguiente implementación de modelos donde la figura del artista se transforma en investigador social que interpreta y recrea las realidades sometidas a estudio, al tiempo que extrapola métodos de otras ciencias sociales (antropología, sociología), aplicándolos al estudio de hechos y realidades artísticas con el mismo espíritu recreator.

El conocimiento de la realidad de la enseñanza-aprendizaje del arte en las aulas debe tener en el presente trabajo una necesaria referencia por cuanto se pretenden estudiar algunas de las características personales de los protagonistas de ese proceso en relación a su

rendimiento académico en el área en base a una metodología rigurosa de la que generalmente carecen las investigaciones en educación artística.

El desarrollo de herramientas eficaces para la identificación de los factores relevantes de ese proceso debe señalar el camino para el posterior diseño de modelos estructurales (Bentler, 1980; Jöreskog, 1993) que permitan explicar de modo óptimo aquello que tiene lugar en las clases de educación plástica y visual, esto es, determinadas concepciones, posicionamientos y actitudes en relación a la adquisición y construcción de conocimiento útil desde las aulas de arte.

5. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A continuación se describen los dos tipos de variables, demográficas (sexo, edad, nivel académico e idioma) y psicoinstruccionales (teorías implícitas de la inteligencia, metas de logro, compromiso con las tareas artísticas, actitudes hacia la educación artística en las escuela, autoconcepto social) incluidas en esta tesis, indicando además el procedimiento utilizado para su medida.

5.1. Variables demográficas

- Sexo. Variable dicotómica (hombre / mujer).
- Edad. Variable ordinal con rango entre 10 y 17 años.
- Nivel académico. Variable nominal que incluye las siguientes tres categorías: 3º ciclo de Educación Primaria (5º y 6º cursos); 1º ciclo de Educación Secundaria (1º y 2º cursos); y 2º ciclo de Educación Secundaria (3º y 4º cursos).

5.2. Variables psicoinstruccionales

En el contexto de la psicología de la instrucción son aquellos factores aptitudinales, personales y motivacionales que intervienen en el rendimiento escolar del alumnado y de los cuales, se han tomado en consideración, respecto al primer grupo de factores, las concepciones de cada escolar con la propia inteligencia, respecto al segundo grupo, el autoconcepto social y respecto al tercero, la orientación a meta adoptada, el compromiso con la tarea y las actitudes hacia la educación artística.

5.2.1. Teorías implícitas sobre la propia inteligencia

Se entiende por teorías implícitas de la inteligencia la consideración que cada individuo posee sobre la propia inteligencia, bien como una capacidad maleable que puede ser incrementada en base al esfuerzo, conocida como teoría de la inteligencia incremental o bien como capacidad fija de la que cada persona recibe un monto determinado que no puede ser aumentado y que se denomina teoría de la inteligencia como entidad.

El instrumento de medida utilizado para comprobar qué ideas implícitas tiene el alumnado sobre su propia inteligencia es la Échelle des théories implicites de l'intelligence (ETII) de Da Fonseca, Cury, Bailly y Rufo (2004) en una traducción castellana y otra en vascuence realizadas para esta tesis. Este cuestionario consta de dos escalas, de tres ítems cada una, una de las cuales pretende medir la teoría de la identidad de la propia inteligencia y la otra la teoría incremental de la inteligencia.

La ETII es una versión modificada de un cuestionario sobre las concepciones relativas a la naturaleza de la habilidad deportiva o QCNHS (Sarrazin, Famose, Biddle, Durand y Cury, 1995) donde se pretenden observar las concepciones relativas a la habilidad motriz a partir de seis dimensiones que, en diecisiete ítems, explican el 66 % de la varianza total: concepciones de la habilidad unida al aprendizaje, concepción general de la habilidad, concepción de la habilidad unida a un don, concepción mejorable de la habilidad, concepción estable de la habilidad y concepción específica de la habilidad, presentando alfas entre .88 (habilidad como don) y .55 (concepción específica de la habilidad).

Un análisis factorial confirmatorio (Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox y Durand, 1996) llevado a cabo en un estudio en el que participaron 453 estudiantes sustenta el modelo hipotético ($\chi^2(8) = 24.23$, $p < .01$, GFI = .98, CFI = .98, RMSEA = .067, AGFI = .95). Otro estudio con 209 colegas, a los cuales se les ha aplicado el instrumento con tres meses de intervalo, confirmó nuevamente la estabilidad temporal del instrumento (Da Fonseca, Cury, Bailly y Rufo, 2004).

5.2.2. Orientación a metas

Por orientación a metas se entiende aquello que los aprendices se fijan como objetivo a conseguir en contextos educativos y que guía sus ejecuciones en el aula. Se establecen diferencias entre esas metas según tiendan al dominio en un ámbito mediante la adquisición de nuevos conocimientos que se integran en las estructuras cognitivas preexistentes, las llamadas metas de maestría, de dominio o de aprendizaje y, por otro lado, bien esas otras que persiguen un desempeño eficaz hasta un determinado umbral de dificultad, con el objeto de aparecer competente ante el resto de iguales, las denominadas metas de desempeño, o bien las de evitación del desempeño, con las que el estudiante rehúsa la ejecución por evitar aparecer estúpido o incompetente ante los demás.

El instrumento empleado para medir el tipo de meta es la *Échelle mesurant les buts d'accomplissement* (EMBA), de Da Fonseca, Cury, Bailly y Rufo (2004). Consta de nueve ítems, distribuidos en tres escalas de tres ítems cada una destinadas a medir las metas de maestría, las de aproximación al desempeño y las de evitación del desempeño.

El cuestionario EMBA se basa uno anterior de Elliot y Mc Gregor (1999) del que se seleccionaron tres ítems por cada una de las tres escalas. Aplicado en un primer momento a 227 estudiantes donde, se comprobó la existencia de tres factores que explican el %76 de la varianza total; los nueve ítems se agrupan diferencialmente en los tres factores previstos ofreciendo saturación sobre los valores esperados de entre .81 y .90. El alfa de Cronbach de las escalas se sitúa entre .89 y .93.

Dos estudios posteriores (Da Fonseca, Cury, Bailly, y Rufo, 2004) validaron, mediante un análisis factorial confirmatorio primero con 633 estudiantes, el modelo hipotético ($\chi^2 (48) = 231.18$, $p < .001$, GFI = .94, CFI = .95, RMSEA = .07, ECVI = .45) que fue, por fin, confirmado estable en el tiempo tras otro estudio con 68 colegiales, cuatro veces con una semana de intervalo en cada ocasión obteniendo unos índices de correlación de Pearson entre .66 y .75

5.2.3. Compromiso con las tareas artísticas

Se entiende por compromiso con la tarea el grado de fuerza que une al individuo con la meta, así como el entusiasmo que origina la consecución de ésta y la determinación mostrada para alcanzarla. Se define a partir de dos dimensiones que son estrategias de autorregulación e interacciones relativas a la tarea.

Se ha utilizado el Cuestionario de Compromiso con las Tareas Artísticas, adaptado de Patrick, Ryan, y Kaplan (2007) y que mide dicho compromiso a partir de las dos escalas mencionadas formando parte de un modelo general referido a las creencias motivacionales (metas de maestría y eficacia académica y social) y el logro académico mediatizados por el compromiso con la tarea.

La primera de las escalas evalúa la manera que tienen los estudiantes de planificar y regular su conocimiento y cuenta con estudios previos que prueban su fiabilidad (Middleton, y Midgley, 2002) mientras que la segunda evalúa el hecho de que el alumnado responde cuestiones, explica contenidos, y comparte ideas sobre la materia con sus compañeros de clase y fue desarrollada para el estudio de Patrick, Ryan y Kaplan cuyo modelo final presenta un buen ajuste: $\chi^2 (767, N = 602) = 1,615.15, p < .001$ ($\chi^2 /df = 2.11$; CFI = .92; TLI = .90; RMSEA = .043, CI = .040, .046, $p = 1.00$).

5.2.4. Actitud hacia la educación artística en la escuela

Las actitud es la predisposición aprendida a la acción y un entramado estable de creencias y cogniciones dotado de carga afectiva en favor o en contra de cada objeto concreto que forma parte del dominio afectivo del individuo junto a otra serie de características como sentimientos, intereses y valores (Morales, 2006) y para el presente estudio se ha utilizado la Escala de actitud hacia el arte experimentado en la escuela, la ASAES o Attitude Scale for Art Experienced in School (Pavlou y Kambouri, 2007) que mide las actitudes del alumnado de primaria hacia la enseñanza del arte en la escuela a partir de 4 dimensiones que son disfrute del alumnado con las tareas artísticas (9 ítems), confianza del alumnado en las propias capacidades artísticas (8 ítems), utilidad percibida por los estudiantes de aquello que realizan en las clases de educación plástica y visual (10 ítems) y apoyo que el alumnado percibe por parte de sus profesores de arte (7 ítems).

Tres estudios consecutivos se llevaron a cabo para desarrollar el presente cuestionario. En el primero de ellos se suministró un cuestionario exploratorio de 38 ítems a 67 colegiales con el objeto de identificar las dimensiones de las actitudes hacia el arte experimentado en la escuela, a partir de cuestiones sobre naturaleza y valor del arte, relaciones personales con la materia de estudio, procesos de enseñanza y aprendizaje, diferentes tipos de lecciones, diferentes tipos de discusión, percepciones de valor, percepciones del apoyo prestado por padres, madres y profesorado y, finalmente, percepciones de buen trabajo artístico.

Una vez eliminados quince ítems que se situaban en la mitad de la escala, se observó que los restantes se agrupaban entorno a cuatro conceptos relacionados con la producción artística en el aula: disfrute, confianza, utilidad y necesidad de apoyo.

El segundo estudio se realizó con dos grupos de alumnos y alumnas (226 y 133, respectivamente) a quienes se proporcionó un cuestionario formado por frases incompletas en relación a las cuatro dimensiones observadas en el anterior estudio y de donde se obtuvo un nuevo cuestionario con 41 ítems divididos en diez por cada escala, excepto once para la de utilidad y con única respuesta posible de cinco puntos entre totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo, a partir del cual y, en base a un análisis factorial exploratorio, se obtuvieron cuatro factores para explicar el 44.5% de la varianza total con una consistencia interna por dimensiones aceptable: .86 para disfrute, .81 para utilidad, .77 para confianza y .72 para necesidad de apoyo.

Se pretendió, en un tercer estudio, validar la escala mediante su aplicación a una muestra de cuatrocientos veinte alumnos y alumnas preadolescentes de Chipre, los cuales debían responder a 34 ítems en escala tipo Likert de cinco puntos, con 10 ítems para la escala utilidad, 9 para disfrute, 8 para confianza y 7 para necesidad de apoyo, todas ellas de sentido positivo o negativo, combinadas para evitar respuestas mecánicas. La consistencia interna resultó satisfactoria (disfrute $\alpha = .85$, confianza $\alpha = .76$, utilidad $\alpha = .80$ y necesidad de apoyo $\alpha = .78$) y el posterior análisis factorial confirmatorio (GFI=.90, CFI= .90, RMSEA= .06) mostró un aceptable ajuste del modelo teórico de cuatro factores (Pavlou, y Kambouri, 2007).

5.2.5. El autoconcepto social

Se define como los aspectos de uno mismo que cada persona tiene en cuenta para valorar el propio grado de desarrollo como miembro de una sociedad (Goñi y Fernández, 2007) y se organiza en dos subdimensiones: responsabilidad social o percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social y competencia social o autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales y que integraría la propia competencia junto a la aceptación social o percepción de la buena acogida por otras personas.

Se ha empleado el Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO), de Goñi y Fernández (2008) que mide el autoconcepto social según las dos dimensiones planteadas, desarrollado a partir de un test piloto, el cuestionario de Autoconcepto Social o AUSO (González y Goñi, 2005; Fernández y Goñi, 2006) y que cuenta con 12 ítems, seis por cada escala. El análisis factorial exploratorio confirmó la estructura bidimensional del autoconcepto social, todos los ítems obtienen cargas factoriales superiores a .40, la proporción de varianza explicada por los factores es de 41,43 % con una comunalidad de los ítems superior a .30 en todos los casos. Por lo que respecta a la fiabilidad, la escala de autoconcepto social logra un α de .76, la de competencia social .71 y la de responsabilidad social .65 (Goñi y Fernández, 2007).

5.3. El rendimiento académico

Dos son los indicadores del rendimiento académico tenidos en cuenta en este estudio: las calificaciones finales en la asignatura y la comprensión artística.

Se recaban las calificaciones finales del alumnado en el área de Educación Plástica y Visual correspondientes al curso 2008/2009 con rango entre 1 y 10. Se trata de las puntuaciones obtenidas el mismo curso de la aplicación del resto de las pruebas.

La comprensión artística del alumnado se desarrolla en cuatro niveles consecutivos de consecución (ingenuo, de principiante, de aprendiz y de maestría) y entorno a cinco ámbitos (histórico-antropológico, estético-artístico, pedagógico, biográfico y crítico-social) según el “Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes” (COMPIMA) con preguntas de respuesta abierta sobre una imagen.

Los distintos niveles difieren según los individuos y señalan cuatro niveles de comprensión en una materia: nivel 1 o de ingenuo, nivel 2 o de principiante, nivel 3 o de aprendiz y nivel 4 o de maestría, cada uno de los cuales se define (Hetland, Hammerness, Unger y Wilson, 1999) como sigue:

- El nivel 1 comprensión ingenua se caracteriza por unos desempeños basados en el conocimiento intuitivo. Los alumnos describen la construcción del conocimiento como un proceso no problemático consistente en captar información que está directamente disponible en el mundo. Además, el alumnado no ve la relación entre lo que aprende en la escuela y su vida cotidiana.

- El nivel 2 o comprensión de principiante comienza a interpolar ciertos conceptos disciplinares. La validación de los procedimientos de construcción del conocimiento depende de la autoridad externa más que de criterios racionalmente consensuados desarrollados dentro de las disciplinas o dominios.

- En el nivel 3 o comprensión de aprendiz, los desempeños están arraigados en el conocimiento disciplinario. El alumnado ve la construcción del conocimiento como algo complejo y, con apoyo, los desempeños descubren la relación entre conocimiento disciplinario y vida cotidiana.

- El nivel 4 o comprensión de maestría presenta desempeños creativos y críticos que van más allá de demostrar comprensión disciplinaria. El alumnado puede usar el conocimiento para reinterpretar y actuar en el mundo que los rodea.

El “Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes” (COMPIMA) pretende establecer dichos niveles de comprensión en relación a una obra de arte, el “Guernica” de Picasso, a partir de una serie de preguntas basadas en dicha pintura y en torno a cinco ámbitos (Franz, 2002; Bernardo, y Franz, 2008): el histórico-antropológico (relaciones que el espectador establece entre la obra de arte y el contexto histórico), estético-artístico (criterios del espectador para considerarla como obra de arte), pedagógico (relación de la obra con otras materias del currículo), biográfico (relación de la obra con la biografía personal del espectador) y crítico-social (relación de la obra con acontecimientos contemporáneos al espectador).

Se ha elegido esta obra por su carácter atemporal y su gran carga emotiva y crítica con la historia más reciente. Es de esperar que el alumnado, aún no teniendo una formación artística desarrollada, pueda hablar sobre el cuadro y sobre lo que significa y además, una de las pocas referencias bibliográficas sobre la comprensión (Bernardo y Franz, 2008) utiliza la misma obra para su trabajo.

Se trata de un intento de conformar un cuestionario a partir de las escasas referencias que plantea la literatura al respecto. Son preguntas abiertas aunque con espacio limitado que solicitan del alumnado respuestas razonadas de las cuales se han elegido cinco, una por cada ámbito:

- Ámbito histórico-antropológico: pregunta 4 (¿Para qué han hecho esta imagen?)
- Ámbito crítico-social: preguntas 7 (¿Qué sucede en la imagen?) y 9 (¿Qué cuenta la imagen?) que resultan complementarias con respuestas en gran parte repetidas.
- Ámbito estético-artístico: pregunta 11 (¿colocarías esta imagen en un museo?)
- Ámbito pedagógico: pregunta 13 (¿para que podría servirte la imagen?)
- Ámbito biográfico: pregunta 16 (¿dirías que son personajes de ficción?)
- En base a las respuestas razonadas del alumnado se pretende el establecimiento de los siguientes niveles de comprensión:

El nivel 1, de comprensión ingenua, se relacionaría con respuestas de tipo intuitivo. Se evita toda problematización y se responde en función del gusto (me gusta/no me gusta) o de forma irreflexiva o evidentemente provocativa por extravagante o fuera de contexto.

El nivel 2, de comprensión de principiante, se asocia con respuestas basadas en criterios de autoridad dentro del área, sustentada ésta en una tradición sin contrastar. El hecho de ser de un autor famoso o la propia consideración del cuadro como obra de arte son criterios suficientes para argumentar las respuestas. Se aporta asimismo lo directamente percibido en la imagen como prueba de veracidad aunque se obvia toda referencia externa al hecho histórico que provocó la obra. En algunas ocasiones estas referencias pueden tener un carácter más amplio, aludiendo a conflictos de forma genérica.

El nivel 3, de comprensión de aprendiz, presenta respuestas que captan, guiados por las propias preguntas, la realidad histórica del bombardeo de Gernika así como parte de las vivencias de sus habitantes en aquel momento.

El nivel 4, de maestría, requiere respuestas que, de forma creativa, planteen orientaciones multidisciplinares sobre la obra, visiones originales de un acontecimiento, de sus causas, así como de las consecuencias actuales de lo sucedido entonces.

6. PARTICIPANTES

Han participado en esta investigación 606 alumnos y alumnas de quinto y sexto de educación primaria así como de los cuatro cursos de secundaria, todos ellos en edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, pertenecientes a centros educativos tanto públicos como concertados de Vitoria / Gasteiz y que han sido elegidos por la situación de tránsito personal e intelectual en que se encuentran cuando las certezas infantiles desfallecen y la seguridad y la confianza en las propias capacidades se debilita, todo lo cual debería llevar a mostrar diferencias significativas entre sujetos respecto a los factores intelectuales, motivacionales, personales y académicos objeto de estudio (cf. tabla 1).

TABLA 1

Participantes en la investigación

	EDAD			NIVEL ACADÉMICO			SEXO		IDIOMA		TOTAL
	10-12 años	13-14 años	15-17 años	3º ciclo Primaria	1º ciclo Secundaria	2º ciclo Secundaria	hombre	mujer	castellano	euskara	
N	256	239	111	248	204	154	287	319	225	381	606
%	42.2	39.4	18.4	40.9	33.7	25.4	47.4	52.6	37.1	62.9	100

7. PROCEDIMIENTO

Éstas han sido las fases por las que ha atravesado la presente investigación, en cada una de las cuales se han desarrollado diversas actuaciones de forma simultánea.

- **Primera fase (Junio-Diciembre 2008)**

La definición del problema a estudiar desemboca en la formulación de unos objetivos que se concretan en una serie de hipótesis de investigación, tras lo cual comienza la búsqueda de trabajos previos en el ámbito de estudio utilizando las bases de datos disponibles en la red: PSYCHOINFO, ERIC, mediante búsquedas multicampo que incluyen, de manera combinada, los términos objeto de estudio, desde los más generales como art* education*, academic* achievement* o instruction* hasta otros más específicos como intelligence* implicit theor*, achievement goal*, self-concept*, engagement* o actitud*, lo que guiará la investigación y, en este punto, la definición de las variables y la selección, adaptación y elaboración de los instrumentos para medirlas.

- **Segunda fase (Enero-Mayo 2009)**

Se contacta con los centros educativos mediante carta electrónica informativa y posterior llamada telefónica para recabar su colaboración, pasando posteriormente por ellos para suministrar, rellenar y recoger los cuestionarios.

- **Tercera fase (Mayo-Agosto 2009)**

Los datos obtenidos se introducen manualmente en el ordenador lo que permite obtener unos primeros descriptivos a comparar con las hipótesis formuladas.

- **4ª fase (Septiembre 2009):** Se inician las redacciones de los distintos capítulos de este trabajo con constantes relecturas y revisiones para dotarlos de consistencia y coherencia.

-

- **5ª fase (Enero 2010),** a la vez que se va completando el marco teórico, se organizan los datos del trabajo empírico en función de objetivos e hipótesis.

8. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Se describe en este apartado la secuencia desarrollada tras la recogida de los datos con vistas a corroborar empíricamente las hipótesis planteadas y lograr los objetivos previamente dispuestos. El paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows ha sido la herramienta informática utilizada para ello y, en todos los casos, a un nivel de significación de .05.

Una vez que los datos han sido introducidos en el ordenador, es preciso aplicar un conjunto de técnicas que permitan, a partir de la información recogida en la encuesta, y a veces, a partir de otra información adicional, corregir una parte de los errores de la encuesta (Aparicio, 1991), eso que se conoce como depurar los datos en busca de inconsistencias entre preguntas, verificar si hay valores que no tienen lugar en determinadas preguntas y decidir qué hacer con la no respuesta, para lo que se plantean una serie de estrategias (Díaz de Rada, 1999):

- Es necesario tabular las preguntas abiertas, el Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes (COMPIMA) en el caso presente, a partir de una tabla de frecuencias y otorgando a continuación valores a las respuestas en base a la literatura previa sobre el tópico.
- Buscar valores ajenos al recorrido de la variable.
- Comparar el número de las preguntas filtro y de las preguntas filtradas.
- Elaborar consistencias lógicas para localizar los casos que no las cumplen y si se deben a errores de grabación deben ser corregidas, en caso de respuesta inadecuada del encuestado se recomienda eliminar el caso.
- El proceso de validación de las variables está condicionado por el número de “no respuestas” obtenidas. Para la no-respuesta parcial existen diversas soluciones: sustitución por la media, sustitución por la media del conglomerado al que pertenezca la unidad, elegir aleatoriamente un valor de los obtenidos. Para los cuestionarios tipo Likert de este estudio se ha adoptado la primera solución.

- Analizar el promedio de preguntas no contestadas por cada entrevistado para localizar y conocer las características de los entrevistados con altas tasas de no respuesta. Para la ausencia total de respuestas se recomienda la sustitución de la unidad muestral que ha sido lo que ha sucedido en el COMPIMA.

A continuación se hace necesaria la recodificación de aquellos ítems cuyo sentido es inverso o negativo al de aquello que quieren medir para lo que se crean nuevas variables con los nuevos valores.

Se suman después los valores de cada escala para obtener las puntuaciones de cada dimensión y poder trabajar en adelante con éstas, reduciendo considerablemente el volumen de datos.

La variable calificación final en el área se han trabajado caso a caso, aunque en una segunda fase se han agrupado mediante la técnica de los conglomerados, creados por el programa informático de forma aleatoria y estableciendo cuatro grupos: bajo, medio-bajo, medio-alto y alto mientras que para la variable comprensión artística se han definido tres conglomerados: comprensión baja, media y alta, según la clasificación documentada.

La Z de Kolmogorov-Smirnov descubre que la muestra presente no cumple con la condición de normalidad salvo en tres dimensiones de actitud hacia el arte (confianza, utilidad y apoyo) ya que a nivel de significación menor de .05, se rechaza la hipótesis de que la muestra para esas variables provenga de poblaciones normales, al tiempo que el contraste de Levene muestra diferencias en la distribución de las varianzas.

A pesar de ello se ha empleado el conocido análisis de varianza, ANOVA, para realizar las comparaciones entre las medias debido a su robustez y a las posibilidades de comparaciones a posteriori que permite.

Si bien es cierto que dicho ANOVA requiere de muestras que cumplan determinadas condiciones previas, normalidad y homocedasticidad principalmente, en la práctica éstas no condicionan excesivamente el análisis de la varianza en muestras grandes con similar número de casos en cada grupo (Norusis, 2002; Lizasoain y Joaristi, 2003) y se recurre a ellas, obteniendo resultados bastante aceptables aún cuando no se den dichos requisitos (Aron y Aron, 2001).

Por todo lo cual se opta por emplear la mencionada ANOVA y sus correspondientes pruebas post hoc aunque se hayan realizado para todas las tablas ambas pruebas, paramétricas y no paramétricas, optando, en vista de resultados similares, por las primeras.

Posteriormente al análisis de la varianza y una vez que éste señala diferencias entre grupos es preciso aplicar las conocidas como comparaciones a posteriori o pruebas post hoc que deben señalar entre qué grupos se producen las apuntadas diferencias de varianza. De la gran cantidad de opciones que ofrece el programa informático se opta por la de Games-Howell, similar a la de Tuckey y que se emplea en el caso de no poder asumir homogeneidad de las varianzas. (Pardo y Ruiz, 2002).

Capítulo 5

RESULTADOS

1. El rendimiento académico en Educación Artística de alumnado preadolescente

2. Compromiso con las actividades artísticas y actitudes del alumnado hacia la enseñanza artística escolar

3. Variables psicológicas del alumnado y rendimiento en Educación Artística

Esta tesis pretende estudiar el rendimiento académico de escolares adolescentes, reflejado tanto en las calificaciones en la asignatura de Educación Artística como en el grado de comprensión de los significados de las imágenes, tratando de identificar relaciones entre el rendimiento académico en Educación Artística y distintas características psicoinstruccionales del alumnado. Los resultados obtenidos se presentan en función de los tres principales objetivos de este estudio.

- Objetivo 1: Ofrecer una descripción de los resultados académicos alcanzados por alumnado preadolescente en la enseñanza artística escolar.
- Objetivo 2: Analizar el *compromiso* del alumnado preadolescente con las actividades artísticas en el aula y sus *actitudes* hacia la enseñanza artística.
- Objetivo 3: Identificar relaciones entre el rendimiento académico en la Educación Artística y diversas características psicoinstruccionales del alumnado.

A medida que se muestran los resultados, se señalan nuevamente cuáles son y cómo se definen las variables tomadas en cuenta, así como los instrumentos utilizados para medirlas y las características psicométricas de éstos, cuyos originales han sido cotejados por profesionales de diferentes áreas de conocimiento y cuyas posteriores traducciones han sido revisadas por colegas del departamento de Didáctica de la Lengua (francés, inglés y euskara) de la E. U. de Magisterio de Vitoria / Gasteiz.

A partir de la investigación previa sobre cada uno de los cuestionarios utilizados, se han realizado análisis factoriales exploratorios mediante la técnica de análisis de componentes principales con objeto de identificar de qué manera se agrupan los indicadores de cada variable, observando la varianza total que explican y una matriz de componentes rotada al modo varimax que minimiza el número de variables con cargas altas en los factores y simplifica la interpretación de éstos (Pardo y Ruiz, 2002). Se procede posteriormente a calcular la fiabilidad de las escalas como consistencia interna mediante el alfa de Cronbach (1951), tanto de las escalas generales de cada variable como de las escalas particulares de cada dimensión y sin olvidar que en todo momento se han tratado las escalas de castellano y las de euskara por separado para comprobar la robustez de ambas como herramientas distintas que son a partir de traducciones independientes.

1. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE ALUMNADO PREADOLESCENTE

Se presentan, a continuación, los datos del rendimiento académico como calificación final en la asignatura en primer lugar y como *comprensión artística* después, en función de las variables edad, nivel académico y sexo. Esta información sobre el rendimiento permitirá verificar la hipótesis uno planteada que postula una relación débil entre calificación en el área y *comprensión artística*.

1.1. Calificaciones en la asignatura de Educación Artística según las variables demográficas

Para medir el rendimiento se han utilizado por un lado las calificaciones finales de la asignatura de Educación Artística, comprendidas entre 1 y 10 y correspondientes al curso escolar 2008/2009.

TABLA 2

Comparaciones de las calificaciones en Educación Artística según los grupos de edad

EDAD	N	%	M	DT	F	p
10-12 años	256	42.2	7.2	1.3	41.0	.000
13-14 años	239	39.4	6.2	2.0		
15-17 años	111	18.3	5.4	2.4		
TOTAL	606	100.0	6.5	1.9		

TABLA 3

Comparaciones post hoc de las calificaciones en Educación Artística según los grupos de edad

EDAD	EDAD	p
10-12 años	13-14 años	.000
	15-17 años	.000
13-14 años	15-17 años	.013

La nota obtenida en el área señala diferencias estadísticamente significativas según los grupos de edad ($F(2, 603) = 41.0, p < 0.001$). Todas las comparaciones dos a dos de la Prueba de Games-Howell lo confirman en la tabla 3.

TABLA 4

Comparaciones de las calificaciones en Educación Artística según el nivel académico

NIVEL ACADÉMICO	N	%	M	DT	F	p
3° ciclo Primaria	248	40.9	7.2	1.3	31.9	.000
1° ciclo Secundaria	204	33.7	6.0	2.2		
2° ciclo Secundaria	154	25.4	6.0	2.2		
TOTAL	606	100.0	6.5	1.9		

TABLA 5

Comparaciones post hoc de las calificaciones en Educación Artística según el nivel académico

NIVEL ACADÉMICO	NIVEL ACADÉMICO	p
3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.000
	2° ciclo Secundaria	.000
1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.995

En la tabla 4, la nota final de la asignatura establece diferencias estadísticamente significativas según señala el análisis de la varianza ($F(2,603) = 31.9, p < 0.001$), si bien en la comparación a posteriori (cf. tabla 5), sólo resultan estadísticamente significativas las que tienen lugar entre el tercer ciclo de Educación Primaria y ambos ciclos de Secundaria, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en las notas obtenidas en la asignatura de Educación Artística por los estudiantes de uno y otro ciclo de Educación Secundaria.

TABLA 6

Comparaciones de las calificaciones en Educación Artística según el sexo

SEXO	N	%	M	DT	F	p
Hombre	287	47.4	6.0	1.9	29.1	.000
Mujer	319	52.6	6.9	1.9		
TOTAL	606	100.0	6.5	1.9		

Se observan, en la tabla 6, diferencias relevantes entre mujeres y hombres según la calificación final en la asignatura de Educación Artística ($F(1, 604) = 29.1, p < 0.001$).

1.2. Comprensión artística según las variables demográficas

Tal como se ha realizado la descripción de las calificaciones finales en el área, se procede a mostrar la *comprensión artística* del alumnado según las variables demográficas edad, nivel académico y sexo.

Para medir los grados de comprensión se ha utilizado el “Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes” (COMPIMA), elaborado para el presente estudio a partir del trabajo de Franz (2002) con 34 estudiantes y educadores de arte y que señala el nivel de *comprensión artística* en cuatro niveles de consecución, el ingenuo, basado en un conocimiento ingenuo e irreflexivo; el de principiante, que señala un conocimiento disciplinar en torno a criterios de autoridad; el de aprendiz que relaciona la obra con una realidad concreta y el de especialista, que trasciende la propia obra en busca de explicaciones a hechos históricos y contemporáneos (Boix y Gardner, 1999).

Estos niveles se desarrollan en cinco ámbitos de comprensión: el histórico-antropológico, que conecta la imagen con la realidad histórica que la provocó; el crítico-social, donde se relaciona la imagen con hechos contemporáneos al espectador; el estético-artístico, que son los criterios empleados por el espectador para valorar plásticamente la obra; el pedagógico, donde se reconoce la utilidad de la obra como medio de transmisión de contenidos curriculares; y, finalmente, el biográfico, que conecta la obra con las experiencias vitales de quien la contempla.

En ningún caso ha sido posible establecer el nivel de maestría, es decir, aquel que señala el desempeño creativo que plantea orientaciones multidisciplinares sobre la obra y visiones originales del acontecimiento, de sus causas, y de las consecuencias actuales de lo sucedido entonces; tampoco se ha cuestionado en ningún momento que la imagen se trataba de una reproducción de un cuadro, no de la propia obra original.

El Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes (COMPIMA), ofrece, en el correspondiente análisis factorial exploratorio, que los los cinco ítems correspondientes a cada una de las cinco dimensiones de la comprensión (histórica, social, estética, pedagógica y biográfica) saturan de forma clara en factores independientes de la matriz de componentes rotados y donde el alfa de Cronbach de la escala total es de .78 en la versión en euskara y de .67 en la castellana. El número total de sujetos es, en este caso, 397 debido a que han sido eliminados aquellos sujetos que no han respondido a alguna de las cinco preguntas del cuestionario de comprensión.

La puntuación mínima en el cuestionario de *comprensión artística* es cinco puntos, un punto por cada una de las cinco preguntas y la puntuación máxima es 15, tres puntos por cada una de las cinco preguntas.

TABLA 7
Comparaciones de la comprensión artística según los grupos de edad

EDAD	N	%	M	DT	F	p
10-12 años	156	39.3	8.4	2.3	5.7	.004
13-14 años	168	42.3	9.4	2.7		
15-17 años	73	18.4	8.9	2.6		
TOTAL	397	100.0	8.9	2.6		

TABLA 8
Comparaciones post hoc de la comprensión artística según los grupos de edad

EDAD	EDAD	p
10-12 años	13-14 años	.002
	15-17 años	.328
13-14 años	15-17 años	.446

El ANOVA de la tabla 7 señala el carácter estadísticamente significativo de las diferencias de la *comprensión artística* según la edad ($F(2, 394) = 5.7, p < 0.005$), confirmado en la correspondiente prueba a posteriori entre los alumnos de 10-12 años y los de 13-14 años. No se dan diferencias en cambio entre los estudiantes de 10-12 años y los de 15-17 años, ni entre los de 13-14 años y los de 15-17 (cf. Tabla 8).

TABLA 9
Comparaciones de la comprensión artística según el nivel académico

NIVEL ACADÉMICO	N	%	M	DT	F	p
3° ciclo Primaria	145	36.5	8.3	2.3	6.2	.002
1° ciclo Secundaria	151	38.0	9.2	2.8		
2° ciclo Secundaria	101	25.4	9.4	2.5		
TOTAL	397	100.0	8.9	2.6		

TABLA 10
Comparaciones post hoc de la comprensión artística según el nivel académico

NIVEL ACADÉMICO	NIVEL ACADÉMICO	p
3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.015
	2° ciclo Secundaria	.003
1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.803

En la tabla 9, se establecen diferencias estadísticamente significativas de *comprensión artística* según sea el nivel académico de los sujetos ($F(2, 394) = 6.2, p < 0.005$), si bien la posterior comparación a posteriori (cf. tabla 10), sólo indica dichas diferencias como estadísticamente significativas entre el tercer ciclo de Primaria y cada uno de los ciclos de Secundaria con lo que los dos grupos de Secundaria pueden ser considerados un único grupo en lo referido a *comprensión artística* según el nivel académico.

TABLA 11
Comparaciones de la comprensión artística según el sexo

SEXO	N	%	M	DT	F	p
Hombre	198	49.9	8.6	2.7	4.5	.034
Mujer	199	50.1	9.2	2.5		
TOTAL	397	100.0	8.9	2.6		

El grupo de las mujeres presenta una diferencia estadísticamente significativa del grupo de los hombres ($F(1, 395) = 4.5, p < 0.05$) en lo que respecta a la *comprensión artística* según el sexo (cf. tabla 11).

Se procede a señalar nuevamente los cinco ámbitos de la *comprensión artística* que el “Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes” (COMPIMA) pretende establecer a partir de una obra de arte, el “Guernica” de Picasso y mediante una serie de preguntas basadas en dicha pintura (Franz, 2002; Bernardo, y Franz, 2008): el histórico-antropológico (relaciones que el espectador establece entre la obra de arte y el contexto histórico), estético-artístico (criterios del espectador para considerarla como obra de arte), pedagógico (relación de la obra con otras materias del currículo), biográfico (relación de la obra con la biografía personal del espectador) y crítico-social (relación de la obra con acontecimientos contemporáneos al espectador).

Antes de presentar los resultados sobre *comprensión artística* por ámbitos se muestran a continuación ejemplos de respuesta al cuestionario empleado para medirla. Se presentan los ámbitos y a continuación de cada respuesta seleccionada aparece, entre paréntesis, el número asignado al sujeto en el presente estudio.

Ámbito histórico

Por comprensión histórica se entienden las relaciones que el espectador establece entre la obra de arte, y su contexto histórico. Mediante la pregunta cuatro del cuestionario, “¿Para qué crees que han hecho esta imagen?” se pretende, en este sentido, indagar en el conocimiento del alumnado sobre el momento histórico en que surgió el “Guernica” y las razones que originaron esta obra.

- El nivel *ingenuo* se manifiesta en respuestas irreflexivas a la obra y los sujetos responden con sintéticos “ni idea” (461), “no sé” (465), extravagantes “que todo el mundo está loco” (451), curiosos “para ganar dinero” (442), “para entretenerse” (605) o evidentes “para que veamos a los animales” (463).

- La comprensión de *principiante* refleja un conocimiento disciplinar basado en juicios de autoridad y sin conexiones con la realidad social, responden a esa misma pregunta “para expresar sus pensamientos” (455), “para expresar sus sentimientos” (318) o “para mejorar su forma de dibujar” (459). Si en alguna ocasión se trasciende la propia imagen, las referencias a hechos históricos o contemporáneos son vagas, “para enseñar a la gente [lo] que pasaba hace mucho” (457), “para ver cómo es el mundo” (456), “para que la gente vea lo que hay en otros sitios” (460) o evidentemente erróneas “para representar la segunda guerra mundial” (462), “para representar la ciudad de Sevilla” (568).

- En el nivel *aprendiz* se establecen conexiones de la obra con el contexto histórico que dio lugar a ella. Así, “para representar el bombardeo de Gernika” (170), “para saber qué sucedió en Gernika” (163); “para expresar la matanza sucedida en Gernika” (300); “para recordar a las víctimas de Gernika en la guerra civil” (294); “para contar lo que ocurrió en Gernika el día que lo bombardearon los nazis” (594).

Ámbito social

El ámbito de comprensión social alude al modo en que los espectadores de una obra la relacionan con realidades contemporáneas de la sociedad en que viven buscando aquello del suceso representado que bajo diferentes formas pudiera pervivir en la actualidad. Mediante dos preguntas, “¿Qué sucede en la imagen?” y “¿Qué cuenta la imagen?”, se busca analizar si el estudiante es capaz de establecer dichos nexos para lo que se solicita tanto la descripción de lo percibido como la narración del propio hecho histórico del bombardeo.

- Nivel *ingenuo*: se responde con “no sé” (288), “que los toros matan a la gente” (306), “no creo que sea un acontecimiento concreto” (302), “que se junta todo” (606), “las guerras púnicas de Grecia” (284), “una pelea / nada” (429).

- Nivel *principiante*: se generalizan el suceso. Así: “representa los estragos de una guerra y el dolor de la gente” (596); “hay gente pobre y herida, puede ser por una guerra”; (592); “que la gente se está muriendo” (286).

- Nivel *aprendiz*: se encuentran la relación con el hecho concreto que originó la obra, “se explica el bombardeo ocurrido en Gernika” (283); “representa qué ocurrió en Gernika en la época del bombardeo / que los de Gernika lo pasaron mal” (294).

Ámbito estético-artístico

El ámbito de comprensión estético hace referencia a los códigos simbólicos contemporáneos a la obra y, por extensión, a cuáles son las consideraciones del espectador actual de una obra artística para valorarla como merecedora del estatus de bien cultural. Se pretende, mediante la pregunta “¿Colocarías esta imagen en un museo? ¿Por qué?”, indagar en los criterios del espectador para calificar el “Guernica” como obra emblemática o patrimonio colectivo digno de estar en un museo.

- Corresponden al nivel *ingenuo* las razones dadas tanto a la respuesta afirmativa como a la negativa: la respuesta no razonada “sí” (237); aquellas respuestas basadas en el gusto personal, “sí, porque me gusta cómo está expresado” (267); “no, porque no me gusta” (262), “sí, porque es entretenida” (605); o “sí, porque me parece muy interesante” (266).

- En el nivel *principiante* se emplean criterios disciplinares que pretenden elevar el gusto personal al rango de categoría estética: “sí, porque es bonita” (239); “no, porque es fea” (268), o emplean criterios disciplinares: “sí, porque es Arte” (240); “sí, porque la forma en la que está pintado es muy artística” (600); o de autoridad: “sí, porque es de Picasso” (265); “sí, porque es famosa” (256). En ocasiones, el sujeto conoce la realidad de la obra y responde con un escueto, “sí, porque ya está [en un museo]” (259).

- En el nivel *aprendiz* se establecen nuevamente conexiones con el hecho histórico concreto que, por encima de criterios de belleza, otorga a la obra la función de testimonio de lo ocurrido, “sí, para expresar lo ocurrido en Gernika” (258); “sí, porque este cuadro transmite una historia real y considera que todas las historias reales se han de conocer” (594).

Ámbito pedagógico

El ámbito de comprensión pedagógico aborda lo que enseña la obra, qué se puede aprender de ella en relación a otras disciplinas curriculares o cuál puede ser su utilidad como mediadora del aprendizaje. En contextos educativos se pretende la percepción de utilidad de las imágenes que, más allá de meros accesorios bellos que apelan a los sentimientos, pueden servir al espectador para la construcción de conocimiento. Así, he aquí alguna de las respuestas a la pregunta “¿Para que podría servirte la imagen?”.

- Nivel *ingenuo*: “para responder las preguntas de abajo” (271); “no lo sé yo, creo que para nada” (589); “para expresar mis sentimientos” (590).

- En el nivel *principiante* son respuestas disciplinares y de autoridad: “para conocer los sentimientos de Picasso” (284); algunas utilizan criterios estéticos: “no lo sé, para ponerla en la pared de mi casa y decorar” (593); otras son genéricas: “para reflexionar” (282); “para pensar” (277); “para expresar sentimientos” (454).

- En el nivel *aprendiz* las relaciones con el suceso están presentes y, en este sentido, la obra sirve para entender lo ocurrido: “para comprender lo que sintieron en Gernika” (279).

Ámbito biográfico

La *comprensión artística* señala la construcción de significados a partir de una imagen, con lo que las posibles relaciones de las obras con experiencias vitales del espectador deben señalar los distintos niveles de comprensión biográfica. El ámbito de comprensión biográfico es el que pone en relación la obra artística con la biografía de cada espectador, en qué medida es capaz éste de establecer conexiones entre una realidad representada y la propia experiencia vital. En este mismo sentido, la percepción de unas imágenes concretas como relatos basados en la realidad y no como meras historias inventadas debería indicar altos niveles de comprensión para lo que se formula la pregunta 16, “¿Dirías que son personajes de ficción?”.

- Nivel *ingenuo*: “no sé” (580); “no, porque no las conozco” (585); “sí, porque no lo creo” (584); “sí, porque me parece” (455); “no, porque son humanos” (457).
- En el nivel *principiante*, las razones están basadas en aspectos formales percibidos: “no, porque tienen forma rara abstracta” (587); “sí porque son diferentes a los demás” (456)
- Nivel *aprendiz*: “no, porque el cuadro está basado en hechos reales” (583); “no, porque pasaron en la vida real” (582); “no, porque es un acontecimiento histórico” (578).

Una vez mostradas las respuestas-tipo proporcionadas por los estudiantes al “Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes” (COMPIMA), se procede a mostrar las puntuaciones medias obtenidas en *comprensión artística* por ámbitos y según la edad, el nivel académico y el sexo, así como la prueba de análisis de la varianza que ha de señalar si dichos ámbitos permiten esta establecer diferencias entre los grupos de edad, de nivel académico y de sexo y, en caso afirmativo, se presenta la prueba de Games-Howell a posteriori con el objetivo de señalar entre qué grupos se da la hallada diferencia estadísticamente relevante.

El número de sujetos y el porcentaje se repiten en todos los ámbitos de la comprensión. Al tramo 10-12 años corresponden 156 sujetos lo que representa el 39.3% de los 397 individuos analizados en comprensión; los de 13-14 años son 168 con un porcentaje de 42.3% y los de 15-17 años son 73 personas, es decir, el 18.4%.

TABLA 12

Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según los grupos de edad

COMPREENSIÓN ARTÍSTICA	EDAD	M	DT	F	p
Histórica	10-12 años	1.7	0.7	6.3	.002
	13-14 años	2.0	0.8		
	15-17 años	1.9	0.6		
	TOTAL	1.9	0.7		
Social	10-12 años	1.6	0.7	3.4	.035
	13-14 años	1.8	0.8		
	15-17 años	1.6	0.8		
	TOTAL	1.7	0.8		
Estética	10-12 años	1.9	0.6	0.1	.866
	13-14 años	1.9	0.6		
	15-17 años	1.9	0.6		
	TOTAL	1.9	0.6		
Pedagógica	10-12 años	1.6	0.6	4.1	.017
	13-14 años	1.8	0.7		
	15-17 años	1.7	0.6		
	TOTAL	1.7	0.7		
Biográfica	10-12 años	1.6	0.8	5.0	.007
	13-14 años	1.8	0.8		
	15-17 años	1.9	0.8		
	TOTAL	1.7	0.8		

La progresión de la puntuación de la comprensión revela, en la tabla 12, diferencias estadísticamente significativas por grupos de edad respecto de cuatro de los cinco ámbitos de la *comprensión artística*, siendo el ámbito estético el único que no permite discriminar los didintos grupos de edad. Así, la prueba de análisis de varianza muestra las siguientes diferencias: en comprensión histórica ($F(2, 394) = 6.3 < 0.005$); en comprensión social ($F(2, 394) = 3.4, p < 0.05$); en comprensión pedagógica ($F(2, 394) = 4.1, p < 0.05$) y en comprensión biográfica ($F(2, 394) = 5.0, p < 0.01$). Las halladas diferencias por edad entre grupos pretenden ser especificadas en la consiguiente prueba a posteriori de la tabla 13.

TABLA 13

Comparaciones post hoc de la comprensión artística según los grupos de edad

COMPREENSIÓN ARTÍSTICA	EDAD	EDAD	p
Histórica	10-12 años	13-14 años	.002
		15-17 años	.175
	13-14 años	15-17 años	.429
Social	10-12 años	13-14 años	.044
		15-17 años	1.000
	13-14 años	15-17 años	.162
Estética	10-12 años	13-14 años	.859
		15-17 años	.990
	13-14 años	15-17 años	.954
Pedagógica	10-12 años	13-14 años	.019
		15-17 años	.916
	13-14 años	15-17 años	.161
Biográfica	10-12 años	13-14 años	.020
		15-17 años	.023
	13-14 años	15-17 años	.879

La prueba de Games-Howell especifica el sentido de las diferencias encontradas previamente, indicando que los jóvenes del grupo de 10-12 años muestran diferencias estadísticamente significativas respecto de los pertenecientes al siguiente tramo de edad en todos los ámbitos de la *comprensión artística* excepto en el ámbito estético, y que los sujetos de 10-12 años sólo presentan dichas diferencias en relación a los más mayores en comprensión biográfica, no dándose en el resto de combinaciones posibles ninguna relación que permita descartar la hipótesis nula de igualdad entre grupos de edad en relación a la *comprensión artística* (cf. tabla 13).

La tabla 14 muestra la comparación de los ámbitos de la *comprensión artística* según el nivel académico. Los participantes en esta prueba de comprensión según el nivel académico se distribuyen del modo siguiente: de tercer ciclo de Primaria 145 sujetos, esto es, un 36.5%; de primer ciclo de Secundaria 151, un 38% y de segundo ciclo de Secundaria, 101, un 25.4%.

TABLA 14

Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según el nivel académico

COMPREENSIÓN ARTÍSTICA	NIVEL ACADÉMICO	M	DT	F	p
Histórica	3° ciclo Primaria	1.7	0.6	5.7	.004
	1° ciclo Secundaria	1.9	0.8		
	2° ciclo Secundaria	2.0	0.6		
	TOTAL	1.9	0.7		
Social	3° ciclo Primaria	1.6	0.7	3.3	.039
	1° ciclo Secundaria	1.8	0.8		
	2° ciclo Secundaria	1.8	0.7		
	TOTAL	1.7	0.8		
Estética	3° ciclo Primaria	1.8	0.6	0.2	.785
	1° ciclo Secundaria	1.9	0.6		
	2° ciclo Secundaria	1.9	0.6		
	TOTAL	1.9	0.6		
Pedagógica	3° ciclo Primaria	1.6	0.6	2.8	.059
	1° ciclo Secundaria	1.7	0.7		
	2° ciclo Secundaria	1.8	0.6		
	TOTAL	1.7	0.7		
Biográfica	3° ciclo Primaria	1.6	0.8	6.2	.002
	1° ciclo Secundaria	1.8	0.9		
	2° ciclo Secundaria	1.9	0.8		
	TOTAL	1.7	0.8		

La *comprensión artística* establece diferencias estadísticamente significativas, según sean los grupos de nivel académico, en tres de las dimensiones: en comprensión histórica ($F(2, 394) = 5.7, p < 0.005$); en comprensión social ($F(2, 394) = 3.3, p < 0.05$) y en comprensión biográfica ($F(2, 394) = 6.2, p < 0.005$). En la comprensión pedagógica y en la comprensión estética las diferencias respecto del nivel académico no son estadísticamente significativas (cf. tabla 14).

TABLA 15

Comparaciones post hoc de la comprensión artística según el nivel académico

COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	NIVEL ACADÉMICO	NIVEL ACADÉMICO	P
Histórica	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.026
		2° ciclo Secundaria	.003
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.784
Social	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.046
		2° ciclo Secundaria	.123
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.962
Estética	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.958
		2° ciclo Secundaria	.746
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.897
Pedagógica	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.211
		2° ciclo Secundaria	.047
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.748
Biográfica	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.019
		2° ciclo Secundaria	.003
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.715

La prueba de Games-Howell de la tabla 15, señala que las diferencias en *comprensión artística* por nivel académico se producen entre el tercer ciclo de Educación Primaria y los dos ciclos de Educación Secundaria en cuanto a la comprensión histórica y la biográfica; entre Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria en cuanto a la comprensión social; y entre el tercer ciclo de Educación Primaria y el segundo ciclo de Educación Secundaria en la comprensión pedagógica. La dimensión estética no establece diferencias por nivel académico.

Se exponen en la tabla 16 los datos sobre los ámbitos de la *comprensión artística* según el sexo. Los varones son 198 (el 49.9%) y las mujeres 199 (el 50,1%) de los 397 individuos que han cumplimentado el cuestionario de comprensión en su totalidad. No se observan diferencias estadísticamente significativas según el sexo en los distintos ámbitos de *comprensión artística*, exceptuando el de la comprensión pedagógica ($F(1, 395) = 4.1, p < 0.05$).

TABLA 16

Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según el sexo

COMPREENSIÓN ARTÍSTICA	SEXO	M	DT	F	p
Histórica	Hombre	1.8	0.7	3.8	.053
	Mujer	1.9	0.7		
	TOTAL	1.9	0.7		
Social	Hombre	1.7	0.7	2.4	.120
	Mujer	1.8	0.8		
	TOTAL	1.7	0.8		
Estética	Hombre	1.8	0.6	1.5	.225
	Mujer	1.9	0.6		
	TOTAL	1.9	0.6		
Pedagógica	Hombre	1.6	0.7	4.1	.044
	Mujer	1.8	0.7		
	TOTAL	1.7	0.7		
Biográfica	Hombre	1.7	0.8	1.1	.292
	Mujer	1.8	0.8		
	TOTAL	1.7	0.8		

TABLA 17

Correlaciones entre la calificación en Educación y la comprensión artísticas

		CALIFICACIÓN	COMPREENSIÓN
CALIFICACIÓN	Correlación de Pearson	1	
	Sig.		
	N	606	
COMPREENSIÓN	Correlación de Pearson	.244**	1
	Sig.	.000	
	N	397	397

En orden a precisar las relaciones entre calificación académica y *comprensión artística* se han calculado, en la tabla 17, las correlaciones entre ambas variables que resultan ser positivas y estadísticamente significativas. Se busca corroborar dicha relación analizando las varianzas de la calificación según los distintos ámbitos de la comprensión.

El número de sujetos para cada grupo de calificación se repite: 28, 159, 178 y 32 sujetos para los grupos de calificación baja, media-baja, media-alta y alta, respectivamente, representando cada uno el 7.1%, el 40.1%, el 44.8% y el 8.1% del total de 397 individuos que han respondido a todas las cuestiones del “Cuestionario de Comprensión de las Imágenes” (COMPIMA) sobre *comprensión artística*. Los datos se presentan en la tabla 18, mediante los ámbitos de la comprensión artística y en la tabla 19, mediante la puntuación media en la comprensión artística total.

TABLA 18
Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según la calificación en Educación Artística

COMPRENSIÓN	CALIFICACIÓN	M	DT	F	p
Histórica	Baja	1.6	0.6	7.5	.000
	Media-baja	1.7	0.7		
	Media-alta	2.0	0.7		
	Alta	2.0	0.6		
	TOTAL	1.9	0.7		
Social	Baja	1.4	0.6	9.4	.000
	Media-baja	1.6	0.7		
	Media-alta	1.9	0.8		
	Alta	2.0	0.7		
	TOTAL	1.7	0.8		
Estética	Baja	1.6	0.6	7.7	.000
	Media-baja	1.8	0.5		
	Media-alta	2.0	0.6		
	Alta	1.9	0.5		
	TOTAL	1.9	0.6		
Pedagógica	Baja	1.5	0.6	6.0	.001
	Media-baja	1.6	0.6		
	Media-alta	1.8	0.7		
	Alta	1.9	0.6		
	TOTAL	1.7	0.7		
Biográfica	Baja	1.4	0.7	4.2	.006
	Media-baja	1.6	0.8		
	Media-alta	1.8	0.8		
	Alta	2.0	0.9		
	TOTAL	1.7	0.8		

TABLA 19

Comparaciones de la comprensión artística global según la calificación en Educación Artística

COMPRENSIÓN	CALIFICACIÓN	M	DT	F	p
Global	Baja	7.4	1.9	12.7	.000
	Media-baja	8.3	2.4		
	Media-alta	9.6	2.6		
	Alta	9.9	2.4		
	TOTAL	8.9	2.6		

Se revelan estadísticamente significativas, en la tabla 18, la evolución de las calificaciones en el área de Educación Artística según todos los ámbitos de la *comprensión artística* y según la comprensión global (cf. tabla 19): comprensión histórica ($F(3, 393) = 7.5, p < 0.001$); comprensión social ($F(3, 393) = 9.4, p < 0.001$); comprensión estética ($F(3, 393) = 7.7, p < 0.001$); comprensión pedagógica ($F(3, 393) = 6.0, p < 0.005$); comprensión biográfica ($F(3, 393) = 4.2, p < 0.01$) y comprensión global ($F(3, 393) = 12.7, p < 0.001$). Es preciso, de todas las maneras, comprobar estas diferencias grupo a grupo de calificación.

Las tablas 20 y 21, que se reproducen a continuación, deben servir para matizar la información aportada por el análisis previo de la varianza de la *comprensión artística* respecto de la calificación mediante las comparaciones de cada uno de los tres grupos de la calificación escolar con cada uno de los otros dos grupos respectivamente. Así, la tabla 20 muestra las comparaciones entre la comprensión global y los grupos de calificación y la tabla 21 lo hace entre las dimensiones de la comprensión y los grupos de la calificación en la asignatura.

TABLA 20

Comparaciones post hoc de la comprensión artística global según la calificación

COMPRENSIÓN	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN	p
Global	Baja	Media-baja	.000
		Media-alta	.165
		Alta	.000
	Media-baja	Alta	.005
	Media-alta	Media-baja	.000
		Alta	.853

TABLA 21

Comparaciones post hoc de la comprensión artística según la calificación escolar

COMPRESIÓN	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN	p
Histórica	Baja	Media-baja	.767
		Media-alta	.006
		Alta	.032
	Media-baja	Alta	.056
	Media-alta	Media-baja	.000
		Alta	1.000
Social	Baja	Media-baja	.337
		Media-alta	.000
		Alta	.001
	Media-baja	Alta	.014
	Media-alta	Media-baja	.000
		Alta	.833
Estética	Baja	Media-baja	.377
		Media-alta	.004
		Alta	.055
	Media-baja	Alta	.295
	Media-alta	Media-baja	.001
		Alta	.923
Pedagógica	Baja	Media-baja	.024
		Media-alta	.717
		Alta	.017
	Media-baja	Alta	.030
	Media-alta	Media-baja	.008
		Alta	.796
Biográfica	Baja	Media-baja	.045
		Media-alta	.496
		Alta	.020
	Media-baja	Alta	.094
	Media-alta	Media-baja	.163
		Alta	.576

La prueba de Games-Howell indica (cf. tablas 20 y 21) dichas diferencias de calificación en Educación Artística entre los dos grupos extremos (calificación baja y calificación alta), en la comprensión artística global y en todos los ámbitos de la comprensión, excepto en comprensión estética. Entre los dos grupos intermedios de calificación (media-baja y media-alta) se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre sí en la comprensión global y en todas las dimensiones, excepto en la dimensión biográfica. Entre los dos grupos superiores de calificación (media-alta y alta), por su parte, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los ámbitos ni en la puntuación global de la *comprensión artística*.

La primera hipótesis de esta tesis postulaba una relación débil entre calificación en la asignatura de Educación Artística y la *comprensión artística*. Los resultados obtenidos en este trabajo corroboran dicha afirmación en lo referente a la falta de significación de los datos entre los niveles superiores de la calificación (medio-alto y alto) en todas las dimensiones y en la puntuación global de la comprensión. También se confirma la hipótesis entre los dos niveles inferiores de calificación en el área (bajo y medio-bajo) en las dimensiones histórica, social y estética así como entre calificaciones baja y media-alta en las dimensiones pedagógica y biográfica. En el resto de posibles combinaciones entre grupos de calificación en la asignatura según la comprensión, sí se establecen diferencias estadísticamente significativas con lo que la hipótesis uno no puede, en este extremo, ser absolutamente confirmada por los resultados.

2. COMPROMISO CON LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS Y ACTITUDES DEL ALUMNADO HACIA LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA ESCOLAR.

La adhesión de los estudiantes a las tareas de la clase de Arte, esto es, el compromiso demostrado con las actividades artísticas, así como la actitud hacia el Arte aprendido en clase se presentan en este apartado relacionados con la calificación en la asignatura y con el grado de comprensión artística, ambos indicadores del rendimiento académico artístico.

2.1. Compromiso del alumnado con las actividades artísticas en el aula

El *compromiso* del alumnado de Primaria y Secundaria con las actividades artísticas es el grado de fuerza que une al individuo con las metas en la asignatura, cuánto entusiasmo le despierta su consecución y cuánta determinación muestra para alcanzarlas. Consta de dos dimensiones: las estrategias de autorregulación del conocimiento artístico o cómo los noveles

planifican y administran su conocimiento, y las interacciones relativas a la tarea, esto es, el modo en que el alumnado responde cuestiones, explica contenidos y comparte ideas sobre la materia con sus compañeros de clase. Ha sido medido con un cuestionario adaptado del inglés (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007) al castellano y al euskara que cuantifica mediante once ítems las dos dimensiones de dicha variable: seis y cinco respectivamente.

La escala de *compromiso con las tareas artísticas* se agrupa en el presente caso en dos factores explicando ambos el 49.7 % en castellano y el 41.5 % en euskara. En la de castellano, los ítems 1 y 10 saturan homogéneamente en ambos factores y en la de euskara lo hace el ítem 7. El alfa de las escalas totales es de .76, de .83 en castellano y en euskara, respectivamente y en las dimensiones por separado, de .64 para estrategias de autorregulación en euskara y de .76 en castellano mientras que para la segunda dimensión, interacción relativa a la tarea, las alfas son de .66 en euskara y de .50 en castellano.

De acuerdo con la segunda hipótesis de esta tesis, se espera encontrar una relación moderada y positiva entre el *compromiso con las tareas artísticas* y dos indicadores del rendimiento académico en el aula de arte: la *calificación escolar* final y la puntuación en *comprensión artística*. Se calculan en primer lugar las correlaciones entre *compromiso con las tareas artísticas*, calificación artística escolar y *comprensión artística*, tal como muestra la tabla 22.

TABLA 22
Correlaciones entre compromiso con las tareas artísticas, calificaciones y grado de comprensión artística

		COMPROMISO	CALIFICACIÓN	COMPRENSIÓN
COMPROMISO	Correlación de Pearson	1		
	Sig. (bilateral)			
	N	606		
CALIFICACIÓN	Correlación de Pearson	.314**	1	
	Sig. (bilateral)	.000		
	N	606	606	
COMPRENSIÓN	Correlación de Pearson	.146**	.244**	1
	Sig. (bilateral)	.004	.000	
	N	397	397	397

La tabla de correlaciones confirma una relación moderada de signo positivo entre las tres variables lo que permite corroborar lo hipotetizado. Se procede, en consecuencia, a presentar las puntuaciones obtenidas en el *compromiso con las tareas artísticas* según la edad, el nivel académico y el sexo.

La tabla 23 muestra la comparación de las medias del *compromiso con la tarea* según los grupos de edad, primero por dimensiones, esto es, estrategias de autorregulación o el grado de planificación de las ejecuciones artísticas de los alumnos y alumnas; e interacciones relativas a las tareas artísticas que es el nivel demostrado por el alumnado para responder cuestiones, explicar contenidos, y compartir ideas sobre Educación Artística con sus compañeros de clase. También aparece en la misma tabla la comparación de la puntuación total del *compromiso* como suma de ambas escalas según los grupos de edad. En el tramo 10-12 años son 256 individuos, lo que supone un 42.2%; 239 sujetos en los de 13-14 años (39.4%) y 111 en los de 15-17 años (18.3%).

TABLA 23
Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según los grupos de edad

COMPROMISO CON LA TAREA	EDAD	M	DT	F	p
Estrategias de autorregulación	10-12 años	23.1	4.3	31.8	.000
	13-14 años	21.4	4.1		
	15-17 años	19.4	4.4		
	TOTAL	21.7	4.4		
Interacción relativa a la tarea	10-12 años	17.8	3.8	28.7	.000
	13-14 años	16.1	3.6		
	15-17 años	14.7	3.8		
	TOTAL	16.6	3.9		
Global	10-12 años	40.9	7.0	40.2	.000
	13-14 años	37.5	6.7		
	15-17 años	34.1	7.0		
	TOTAL	38.3	7.3		

El *compromiso con las tareas artísticas* tanto en las dimensiones como en la puntuación global muestra diferencias estadísticamente significativas respecto de los grupos de edad (cf. tabla 23): en estrategias de autorregulación ($F(2, 603) = 31.8, p < 0.001$); en interacción relativa a la tarea ($F(2, 603) = 28.7, p < 0.001$) y en *compromiso* global ($F(2, 603) = 40.2, p < 0.001$).

TABLA 24
Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según los grupos de edad

COMPROMISO CON LA TAREA	EDAD	EDAD	p
Estrategias de autorregulación	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.000
Interacción relativa a la tarea	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.004
Compromiso global	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.000

La subsiguiente comprobación a posteriori de la tabla 24, confirma las diferencias estadísticamente significativas de cada grupo de edad con cada uno de los otros dos, según el *compromiso con las tareas artísticas*, tanto por cada una de las dimensiones como respecto del compromiso global.

Se presenta, en la tabla 25, el *compromiso con las tareas artísticas*, en sus dos escalas y en global, según el nivel académico. En esta ocasión son 248 individuos en tercer ciclo de Primaria, 204 en primer ciclo de Secundaria y 154 en segundo ciclo de Secundaria y que representan el 40.9%, el 33.7% y el 25.4% del total respectivamente.

De modo idéntico a lo ocurrido con la edad, se muestra una relación negativa del nivel académico con el *compromiso con las tareas artísticas*, por dimensiones y en la puntuación global, que resulta estadísticamente significativo (cf. tabla 25): en *estrategias de autorregulación* ($F(2, 603) = 27.7, p < 0.001$); en *interacción relativa a la tarea* ($F(2, 603) = 30.1, p < 0.001$) y en *compromiso* global con la tarea ($F(2, 603) = 38.2, p < 0.001$).

TABLA 25

Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según el nivel académico

COMPROMISO CON LA TAREA	NIVEL ACADÉMICO	M	DT	F	p
Estrategias de autorregulación	3° ciclo Primaria	23.0	4.4	27.7	.000
	1° ciclo Secundaria	21.7	4.2		
	2° ciclo Secundaria	19.8	4.0		
	TOTAL	21.7	4.4		
Interacción relativa a la tarea	3° ciclo Primaria	17.8	3.9	30.1	.000
	1° ciclo Secundaria	16.4	3.5		
	2° ciclo Secundaria	14.8	3.7		
	TOTAL	16.6	3.9		
Global	3° ciclo Primaria	40.8	7.2	38.2	.000
	1° ciclo Secundaria	38.1	6.8		
	2° ciclo Secundaria	34.6	6.7		
	TOTAL	38.3	7.3		

TABLA 26

Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según el nivel académico

COMPROMISO CON LA TAREA	NIVEL ACADÉMICO	NIVEL ACADÉMICO	p
Estrategias de autorregulación	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.005
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.000
Interacción relativa a la tarea	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.000
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.000
Global	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.000
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.000

Las previamente apuntadas diferencias por niveles académicos respecto del *compromiso con la tarea* son corroboradas mediante la prueba post hoc de Games-Howell, que muestra que dichas diferencias se producen de modo significativo entre cada nivel académico con cada uno de los otros dos (cf. tabla 26).

La comparación del *compromiso con la tarea* según el sexo debe ser a continuación el siguiente aspecto a analizar para lo que se procede a comparar las puntuaciones en estas dos variables (cf. tabla 27). Los sujetos son 287 hombres y 319 mujeres, un 47.4% y un 52.6% del total respectivamente.

TABLA 27

Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según el sexo

COMPROMISO CON LA TAREA	SEXO	M	DT	F	p
Estrategias de autorregulación	Hombre	21.2	4.6	9.4	.002
	Mujer	22.3	4.2		
	TOTAL	21.7	4.4		
Interacción relativa a la tarea	Hombre	16.3	4.0	3.1	.080
	Mujer	16.8	3.8		
	TOTAL	16.6	3.9		
Global	Hombre	37.4	7.6	7.8	.005
	Mujer	39.1	7.0		
	TOTAL	38.3	7.3		

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres según la primera de las dimensiones del compromiso, *estrategias de autorregulación* ($F(1, 604) = 9.4, p < 0.001$) y según el compromiso global con la tarea ($F(1, 604) = 7.8, p < 0.001$) mientras que según la *interacción relativa a la tarea* las diferencias por sexo no son estadísticamente significativas (cf. tabla 27).

A continuación se procede a comparar las puntuaciones medias en el *compromiso con las tareas artísticas* según la calificación artística académica para lo que se establecen, mediante la técnica de los conglomerados, cuatro grupos según la nota final obtenida en la asignatura que el programa informático crea aleatoriamente y que son identificados como calificación baja, media-baja, media alta y alta, siendo el número de sujetos en cada uno de ellos igual a 47, el 7.8%; 264, el 43.6%; 241, el 39.8% y 54, el 8.9% respectivamente y siendo la nota media de cada conglomerado la que se señala en la tabla 28.

TABLA 28

Nota media de los conglomerados de calificación en Educación Artística

CALIFICACIÓN			
Baja	Media-baja	Media-alta	Alta
1.3	5.8	7.6	9.3

TABLA 29

Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según la calificación

COMPROMISO CON LA TAREA	CALIFICACIÓN	M	DT	F	p
Estrategias de autorregulación	Baja	18.6	4.7	18.0	.000
	Media-baja	21.1	4.5		
	Media-alta	22.6	4.0		
	Alta	23.7	3.7		
	TOTAL	21.7	4.4		
Interacción relativa a la tarea	Baja	14.8	3.5	11.3	.000
	Media-baja	16.0	4.1		
	Media-alta	17.0	3.5		
	Alta	18.5	3.9		
	TOTAL	16.6	3.9		
Global	Baja	33.4	7.0	18.9	.000
	Media-baja	37.1	7.6		
	Media-alta	39.7	6.5		
	Alta	42.2	6.5		
	TOTAL	38.3	7.3		

El *compromiso con las tareas artísticas* en el aula presenta diferencias, en la tabla 29, que son estadísticamente significativas según los grupos de calificación en Educación Artística: en *estrategias de autorregulación* ($F(3, 602) = 18.0, p < 0.001$); en *interacción relativa a la tarea* ($F(3, 602) = 11.3, p < 0.001$) y en *compromiso global con la tarea* ($F(3, 602) = 18.9, p < 0.001$).

Se hace necesario precisar estas diferencias entre los grupos de calificación en la asignatura de Educación Artística mediante la prueba a posteriori que compara cada uno de los grupos de la calificación con cada uno de los otros según las dimensiones del *compromiso*

con la tarea artística (*estrategias de autorregulación e interacción relativa a la tarea*) y según el compromiso global con las tareas.

TABLA 30

Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según la calificación

COMPROMISO CON LA TAREA	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN	p
Estrategias de autorregulación	Baja	Media-baja	.006
		Media-alta	.000
		Alta	.000
	Media-baja	Media-alta	.000
		Alta	.000
	Media-alta	Alta	.218
Interacción relativa a la tarea	Baja	Media-baja	.141
		Media-alta	.001
		Alta	.000
	Media-baja	Media-alta	.013
		Alta	.000
	Media-alta	Alta	.056
Global	Baja	Media-baja	.007
		Media-alta	.000
		Alta	.000
	Media-baja	Media-alta	.000
		Alta	.000
	Media-alta	Alta	.047

La apuntada diferencia estadísticamente significativa entre *compromiso hacia las tareas artísticas* según los grupos de calificación en Educación Artística de la tabla 29, viene a ser en parte corroborada por la prueba a posteriori de Games-Howell de la tabla 30, donde se confirman todas las diferencias entre grupos de calificación exceptuando las obtenidas de comparar la calificación baja con la media-baja en la dimensión de *interacción relativa a la tarea* y las obtenidas de comparar la calificación media alta con la alta en *estrategias de autorregulación* y en la *interacción relativa a la tarea*. Cada uno de los grupos de calificación presenta diferencias con cada uno de los otros en lo referente a la puntuación media global en *compromiso con las tareas artísticas*.

Se ha de comparar a continuación el *compromiso* con el otro indicador del rendimiento artístico escolar, la *comprensión artística*. Al igual que en la calificación artística, también aquí se requiere del programa informático la creación de grupos de comprensión, tres en este caso, comprensión baja, media y alta, según los niveles de comprensión ingenuo, principiante y aprendiz hipotetizados. Los sujetos de comprensión baja son 129, los de comprensión media 196 y los de comprensión alta 72 y representan el 32.5%, el 49.4% y el 18.1%, respectivamente. La puntuación media de cada uno de los grupos de *comprensión artística* aparece en la tabla 31.

TABLA 31
Puntuación media de los conglomerados de comprensión artística

COMPRENSIÓN		
Baja	Media	Alta
6	9	13

La tabla 32 presenta la comparación entre las medias del compromiso de los estudiantes con las tareas artísticas según los grupos de la comprensión artística: comprensión baja, media y alta.

En dicha tabla 32, las dimensiones del *compromiso con las tareas artísticas* y el compromiso global discriminan de manera estadísticamente significativa a los grupos de comprensión artística (baja, media y alta): en estrategias de autorregulación ($F(2, 394) = 3.4, p < 0.05$); en interacción relativa a la tarea ($F(2, 394) = 3.5, p < 0.05$) y en *compromiso* global con la tarea ($F(2, 394) = 4.5, p < 0.05$) lo que debe ser concretado mediante las comparaciones entre cada uno de los grupos de comprensión artística con cada uno de los otros grupos tal como aparece en la tabla 33.

TABLA 32

Comparaciones del compromiso con las tareas artísticas según la comprensión artística

COMPROMISO CON LA TAREA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	M.	DT	F	p
Estrategias de autorregulación	Baja	21.3	4.8	3.4	.034
	Media	21.8	4.2		
	Alta	23.0	3.6		
	TOTAL	21.8	4.4		
Interacción relativa a la tarea	Baja	16.0	4.2	3.5	.030
	Media	16.6	4.0		
	Alta	17.5	3.2		
	TOTAL	16.6	3.9		
Global	Baja	37.3	8.0	4.5	.011
	Media	38.4	7.1		
	Alta	40.5	5.8		
	TOTAL	38.4	7.3		

TABLA 33

Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según la comprensión artística

COMPROMISO CON LA TAREA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	p
Estrategias de autorregulación	Baja	Media	.665
		Alta	.019
	Media	Alta	.059
Interacción relativa a la tarea	Baja	Media	.364
		Alta	.011
	Media	Alta	.141
Global	Baja	Media	.427
		Alta	.004
	Media	Alta	.038

La prueba de Games-Howell especifica dónde residen las diferencias estadísticamente significativas: entre el nivel bajo y el alto de *comprensión artística* en sus dos dimensiones, así como en el total del *compromiso*, estableciéndose en este último caso una diferencia también estadísticamente significativa entre comprensión media y comprensión alta (cf. tabla 33).

2.2. Actitudes del alumnado hacia la Educación Artística en el aula

Se entiende por actitud la predisposición aprendida a la acción y el entramado estable de creencias y cogniciones dotado de carga afectiva en favor o en contra de cada objeto concreto que forma parte del dominio afectivo del individuo (Morales, 2006). En el presente estudio se ha empleado la Escala de Actitudes hacia el Arte experimentado en la escuela (Pavlou y Kambouri, 2007) cuyas cuatro escalas pretenden medir el disfrute, la confianza, la utilidad y el apoyo del docente percibidos por el alumnado.

Respecto de las características psicométricas de los cuestionarios adaptados para medir dichas *actitudes* en esta tesis, cuatro factores explican, en euskara y castellano, el 48.4 y 48.2 % de la varianza total respectivamente, pero en la matriz de componentes rotados no todos los ítems presentan cargas diferenciadas en uno u otro factor: los ítems 2, 14, 15, 20, 21, 23, 25 y 31 en la escala de castellano y el 2, 6, 7, 12, 13, 22, 25 y 27 en la de euskara, si bien la consistencia interna es elevada con alfas de .91 en castellano y .93 en euskara. La fiabilidad por dimensiones es: de la escala *disfrute*, .84 en euskara y .85 en castellano; la de *confianza* .74 en euskara y .66 en castellano; la de *utilidad* .87 en euskara y .84 en castellano y la de *apoyo*, .68 en euskara y .66 en castellano.

Al igual que se ha hecho con el *compromiso*, se buscan las puntuaciones obtenidas en *Actitudes hacia la Educación Artística*, tanto por dimensiones como por la actitud total en relación a edad, nivel académico y sexo. Son 256 sujetos de 10-12 años, 42.2%, 239 de 13-14 años, 39.4% y 111 de 15-17 años, 18.3% del total.

TABLA 34

Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según los grupos de edad

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDAD	M	DT	F	p
Disfrute	10-12 años	34.8	7.7	13.9	.000
	13-14 años	31.9	7.8		
	15-17 años	30.7	8.0		
	TOTAL	32.9	8.0		
Confianza	10-12 años	28.3	5.7	16.9	.000
	13-14 años	25.8	5.5		
	15-17 años	25.3	5.4		
	TOTAL	26.8	5.7		
Utilidad	10-12 años	37.2	8.3	14.7	.000
	13-14 años	33.8	9.0		
	15-17 años	32.7	8.1		
	TOTAL	35.0	8.7		
Apoyo	10-12 años	25.3	5.6	5.5	.004
	13-14 años	23.6	5.6		
	15-17 años	24.3	5.1		
	TOTAL	24.4	5.6		
Global	10-12 años	125.6	22.8	17.8	.000
	13-14 años	115.1	23.4		
	15-17 años	113.1	21.6		
	TOTAL	119.2	23.5		

Las puntuaciones de las *Actitudes hacia la Educación Artística* disciernen de forma estadísticamente significativa los grupos de edad en todas sus dimensiones y en la actitud global hacia la Educación Artística en la escuela, según muestra la tabla 34. Así, en la dimensión *disfrute* ($F(2, 603) = 13.9, p < 0.001$); en la de *confianza* ($F(2, 603) = 16.9, p < 0.001$); en la de *utilidad*, ($F(2, 603) = 14.7, p < 0.001$); en la de *apoyo* del profesor ($F(2, 603) = 5.5, p < 0.005$) y en la de actitud global ($F(2, 603) = 17.8, p < 0.001$), procediendo a continuación a la prueba post hoc que deberá confirmar estas diferencias para todas las posibles comparaciones una a una (cf. Tabla 35).

TABLA 35

Comparaciones post hoc de actitudes hacia la Educación Artística según los grupos de edad

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDAD	EDAD	p
Disfrute	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.423
Confianza	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.717
Utilidad	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.526
Apoyo	10-12 años	13-14 años	.004
		15-17 años	.223
	13-14 años	15-17 años	.536
Global	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.705

La comprobación a posteriori mediante la prueba de Games-Howell (cf. Tabla 35) afina la afirmación de diferencias entre grupos de edad pues éstas no resultan estadísticamente significativas entre los dos grupos de mayor edad (13-14 y 15-17 años) en ninguna de las dimensiones de la actitud ni en la medida de actitud global, al tiempo que sí lo son entre los de 10-12 años y el resto, exceptuando la dimensión de *apoyo* que sólo presenta diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de los más jóvenes (10-12 y 13-14 años).

Se expone a continuación, en la tabla 36, el correspondiente análisis de las *Actitudes hacia la Educación Artística* según el nivel académico. Son 248, 204 y 154 sujetos en Educación Primaria, primer ciclo de Secundaria y segundo ciclo de Secundaria respectivamente, representando cada uno el 40.9%, el 33.7% y el 25.4% del total.

TABLA 36

Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según el nivel académico

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	NIVEL ACADÉMICO	M	DT	F	p
Disfrute	3° ciclo Primaria	34.9	7.7	19.0	.000
	1° ciclo Secundaria	32.7	7.5		
	2° ciclo Secundaria	30.0	8.2		
	TOTAL	32.9	8.0		
Confianza	3° ciclo Primaria	28.3	5.7	22.4	.000
	1° ciclo Secundaria	26.7	5.2		
	2° ciclo Secundaria	24.5	5.6		
	TOTAL	26.8	5.7		
Utilidad	3° ciclo Primaria	37.3	8.4	21.9	.000
	1° ciclo Secundaria	35.0	8.7		
	2° ciclo Secundaria	31.5	8.3		
	TOTAL	35.0	8.7		
Apoyo	3° ciclo Primaria	25.3	5.7	14.5	.000
	1° ciclo Secundaria	24.9	5.0		
	2° ciclo Secundaria	22.4	5.6		
	TOTAL	24.4	5.6		
Global	3° ciclo Primaria	125.8	23.0	28.3	.000
	1° ciclo Secundaria	119.2	21.6		
	2° ciclo Secundaria	108.5	22.8		
	TOTAL	119.2	23.5		

Igual que ocurría con los grupos de edad, el nivel académico también presenta diferencias que son estadísticamente significativas (cf. tabla 36) en todas las dimensiones de las *actitudes hacia la Educación Artística* y en las actitudes globales: *disfrute* ($F(2, 603) = 19.0, p < 0.001$); *confianza* ($F(2, 603) = 22.4, p < 0.001$); *utilidad* ($F(2, 603) = 21.9, p < 0.001$); *apoyo* ($F(2, 603) = 14.5, p < 0.001$) y actitud global ($F(2, 603) = 28.3, p < 0.001$) con lo que es necesario comparar dos a dos los niveles académicos en la siguiente prueba post hoc para precisar dichas diferencias.

TABLA 37

Comparaciones post hoc de las actitudes hacia la Educación Artística según el nivel académico

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	NIVEL ACADÉMICO	NIVEL ACADÉMICO	p
Disfrute	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.007
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.004
Confianza	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.005
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.001
Utilidad	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.012
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.001
Apoyo	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.632
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.000
Global	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.005
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.000

Todas las dimensiones y la puntuación global de las *Actitudes hacia la Educación Artística* en el aula presentan las previamente apuntadas diferencias estadísticamente significativas según el nivel académico del alumnado, salvo los alumnos de Primaria respecto a los del primer ciclo de Secundaria en la dimensión apoyo percibido del docente (cf. tabla 37).

Se procede a continuación (cf. tabla 38) a comparar las medias de las *actitudes hacia la Educación Artística* por dimensiones (*disfrute, confianza, utilidad y apoyo*) así como actitud global según los sujetos sean hombres o mujeres para ver si se establecen diferencias que resulten estadísticamente significativas, estando la muestra formada 287 hombres, que constituyen el 47.4% del total y 319 mujeres, que son el 52.6%.

TABLA 38

Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según el sexo

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	SEXO	M	DT	F	p
Disfrute	Hombre	31.1	8.1	28.0	.000
	Mujer	34.5	7.6		
	TOTAL	32.9	8.0		
Confianza	Hombre	25.8	6.0	17.3	.000
	Mujer	27.7	5.3		
	TOTAL	26.8	5.7		
Utilidad	Hombre	33.6	8.9	15.7	.000
	Mujer	36.4	8.4		
	TOTAL	35.0	8.7		
Apoyo	Hombre	23.9	5.7	5.7	.018
	Mujer	24.9	5.4		
	TOTAL	24.4	5.6		
Global	Hombre	114.4	24.0	23.7	.000
	Mujer	123.5	22.2		
	TOTAL	119.2	23.5		

La tabla 38 muestra diferencias significativas desde el punto de vista estadístico según sean los sujetos de la muestra hombres o mujeres para las cuatro dimensiones y para la actitud global de las *actitudes hacia la Educación Artística en la escuela*: *disfrute*, $F(1, 604) = 28.0$, $p < 0.001$; *confianza*, $F(1, 604) = 17.3$, $p < 0.001$; *utilidad*, $F(1, 604) = 15.7$, $p < 0.001$; *apoyo*, $F(1, 604) = 5.7$, $p < 0.005$ y actitud global, $F(1, 604) = 23.7$, $p < 0.001$.

Una vez comparadas las medias de las *actitudes hacia la Educación Artística en la escuela* con las tres variables demográficas tenidas en cuenta, se procede a determinar la relación entre *actitudes*, calificación y comprensión a partir de la tabla de correlaciones bivariadas entre sí que se muestra en la tabla 39.

TABLA 39

Correlaciones entre las actitudes hacia la Educación Artística, las calificaciones en Educación Artística y la comprensión artística

		ACTITUDES	CALIFICACIÓN	COMPRENSIÓN
ACTITUDES	Correlación de Pearson	1		
	Sig. (bilateral)			
	N	606		
CALIFICACIÓN	Correlación de Pearson	.325**	1	
	Sig. (bilateral)	.000		
	N	606	606	
COMPRENSIÓN	Correlación de Pearson	.146**	.244**	1
	Sig. (bilateral)	.004	.000	
	N	397	397	397

Se puede observar, en la tabla 39, una correlación estadísticamente significativa y de signo positivo entre la calificación en el área, la *comprensión artística* y las *Actitudes hacia la Educación Artística* en la escuela que debe ser refrendada a continuación mediante el análisis de las varianzas de las *actitudes* respecto de cada una de las otras dos variables, calificación y comprensión para lo cual se procede a comparar las medias de las actitudes primero con los cuatro grupos de calificación en la asignatura (calificación baja, media-baja, media-alta y alta) y, posteriormente, con los tres grupos de comprensión artística (comprensión baja, media y alta).

La tabla 40 presenta la primera de esas comparaciones, las *actitudes hacia la Educación Artística* en la escuela según los grupos de la calificación (calificación baja, media-baja, media-alta y alta) por dimensiones y respecto de la puntuación total de *actitudes*. Los grupos de calificación lo forman 47 individuos en calificación baja, el 7.8%; 264 en calificación medio-baja, el 43.6%; 241 en calificación medio-alta, el 39.8% y, por último, el grupo de calificación alta, constituido por 54 sujetos que suponen el 8.9% del total.

TABLA 40

Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística según la calificación

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	CALIFICACIÓN	M.	DT	F	p
Disfrute	Baja	27.3	6.5	21.1	.000
	Media-baja	31.6	8.6		
	Media-alta	34.4	7.0		
	Alta	37.6	5.9		
	TOTAL	32.9	8.0		
Confianza	Baja	23.3	4.8	19.3	.000
	Media-baja	25.9	6.0		
	Media-alta	27.5	5.1		
	Alta	30.8	4.7		
	TOTAL	26.8	5.7		
Utilidad	Baja	29.9	7.8	15.9	.000
	Media-baja	33.9	9.3		
	Media-alta	36.2	7.9		
	Alta	40.3	6.7		
	TOTAL	35.0	8.7		
Apoyo	Baja	22.0	5.2	4.9	.002
	Media-baja	24.5	5.8		
	Media-alta	24.5	5.3		
	Alta	26.2	5.1		
	TOTAL	24.4	5.6		
Global	Baja	102.5	18.8	21.2	.000
	Media-baja	115.9	25.0		
	Media-alta	122.5	20.8		
	Alta	134.8	17.6		
	TOTAL	119.2	23.5		

Todas las dimensiones así como la dimensión global de las *actitudes hacia la Educación Artística* permiten establecer diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos de calificación en la asignatura de enseñanza artística. Así aparece en la tabla 40 con *disfrute* ($F(3, 602) = 21.1, p < 0.001$); *confianza* ($F(3, 602) = 19.3, p < 0.001$); *utilidad* ($F(3, 602) = 15.9, p < 0.001$); *apoyo* ($F(3, 602) = 4.9, p < 0.005$) y actitud global ($F(3, 602) = 21.2, p < 0.001$). Se procede nuevamente a especificar las diferencias en la prueba a posteriori de la tabla 41.

TABLA 41

Comparaciones post hoc de las actitudes hacia la Educación Artística según la calificación

ACTITUDES	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN	p
Disfrute	Baja	Media-baja	.001
		Media-alta	.000
		Alta	.000
	Media-baja	Alta	.000
	Media-alta	Media-baja	.000
		Alta	.004
Confianza	Baja	Media-baja	.000
		Media-alta	.008
		Alta	.000
	Media-baja	Alta	.000
	Media-alta	Media-baja	.008
		Alta	.000
Utilidad	Baja	Media-baja	.000
		Media-alta	.014
		Alta	.000
	Media-baja	Alta	.000
	Media-alta	Media-baja	.015
		Alta	.001
Apoyo	Baja	Media-baja	.022
		Media-alta	.020
		Alta	.001
	Media-baja	Alta	.143
	Media-alta	Media-baja	1.0
		Alta	.125
Global	Baja	Media-baja	.000
		Media-alta	.000
		Alta	.000
	Media-baja	Alta	.000
	Media-alta	Media-baja	.007
		Alta	.000

En la correspondiente tabla de comparaciones post hoc se manifiesta que sí existen las indicadas diferencias estadísticamente significativas de *Actitud hacia la Educación Artística* según sea la calificación en el área en todos los emparejamientos entre grupos de calificación

salvo en la dimensión apoyo donde dichas diferencias no son estadísticamente significativas entre calificación media baja y calificación alta, entre media alta y media baja, y entre media-alta y alta (cf. tabla 41).

Tal como se ha procedido con las *actitudes* respecto de la *calificación* en el área, se plantea entonces analizar la evolución de las puntuaciones obtenidas en *comprensión artística* respecto de las mencionadas actitudes. Nuevamente se recurre a los conglomerados para establecer tres niveles de comprensión: baja, con 129 individuos, 32.5%; comprensión media con 196, 49.4%; y alta con 72, 18.1% . En la tabla 42 se muestran las comparaciones entre las medias obtenidas en las dimensiones y en el total de *actitudes hacia la Educación Artística* según la *comprensión artística* sea ésta baja, media o alta.

TABLA 42
Comparaciones de las actitudes hacia la Educación Artística en la escuela según la comprensión artística

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	M	DT	F	p
Disfrute	Baja	31.4	8.8	4.9	.008
	Media	33.4	7.6		
	Alta	35.0	7.2		
	TOTAL	33.0	8.0		
Confianza	Baja	26.0	5.9	3.2	.041
	Media	27.3	5.8		
	Alta	28.1	5.8		
	TOTAL	27.0	5.8		
Utilidad	Baja	33.5	9.8	6.1	.002
	Media	35.4	8.5		
	Alta	37.9	6.5		
	TOTAL	35.2	8.7		
Apoyo	Baja	24.6	6.2	0.1	.864
	Media	24.7	5.3		
	Alta	24.3	5.1		
	TOTAL	24.6	5.6		
Global	Baja	115.5	25.5	4.3	.015
	Media	120.8	22.8		
	Alta	125.2	20.7		
	TOTAL	119.9	23.5		

Las medias de las dimensiones, excepto la de *apoyo*, y las de la global de *actitudes hacia la Educación Artística* indican, en la tabla 42, diferencias según sea el grado de comprensión artística: *disfrute* ($F(2, 394) = 4.9, p < 0.01$); *confianza* ($F(2, 394) = 3.2, p < 0.05$); *utilidad* ($F(2, 394) = 6.1, p < 0.005$) y actitud global ($F(2, 394) = 4.3, p < 0.05$).

TABLA 43

Comparaciones post hoc de las actitudes hacia la Educación Artística en la escuela según la comprensión artística

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	P
Disfrute	Baja	Media	.110
		Alta	.007
	Media	Alta	.251
Confianza	Baja	Media	.149
		Alta	.048
	Media	Alta	.575
Utilidad	Baja	Media	.154
		Alta	.001
	Media	Alta	.035
Apoyo	Baja	Media	.973
		Alta	.943
	Media	Alta	.831
Global	Baja	Media	.142
		Alta	.011
	Media	Alta	.285

En las comparaciones dos a dos de la tabla 43 aparecen diferencias estadísticamente significativas entre la comprensión baja y la alta para todas las dimensiones y para el global de las *Actitudes hacia la Educación Artística*, exceptuando la dimensión de *apoyo* percibido del docente. Las relaciones entre *comprensión artística* media y alta en ningún caso son estadísticamente significativas.

En definitiva, las *actitudes* del alumnado preadolescente hacia la enseñanza artística en la escuela están relacionadas positivamente con la calificación en la asignatura y con la *comprensión artística*, esto es, con el rendimiento académico en la asignatura que era lo que se postulaba en la tercera hipótesis con lo que ésta puede ser refrendada por los resultados.

3. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL ALUMNADO Y RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las variables psicológicas del alumnado tomadas en consideración para el presente estudio son las conocidas como *teorías implícitas de la propia inteligencia* (Dweck, 2000), la *orientación a metas* de los aprendices en contextos educativos (Dweck y Elliot, 1983) y la dimensión social del autoconcepto (González y Goñi, 2005) que son primeramente puestas en relación con edad, nivel académico y sexo, posteriormente entre si y, en un tercer punto, con el rendimiento académico, esto es, calificación en el área y *comprensión artística*.

3.1. Las teorías implícitas de la inteligencia y las variables demográficas

Las *teorías implícitas sobre la inteligencia* se definen como las concepciones que los individuos muestran sobre la propia capacidad intelectual y que puede ser de dos tipos: por una parte la concepción *incremental* de la inteligencia consistente en una percepción de ésta como rasgo capaz de ser implementado a partir del esfuerzo personal y por otra, la concepción de la propia inteligencia como entidad fija que no puede desarrollarse más allá de la cantidad que se posee, condicionando ambas, en contextos educativos, las metas y el rendimiento académico del alumnado.

Para medir dichas teorías implícitas se ha empleado la antes mencionada escala de las *teorías implícitas de la inteligencia* (ETII) de Da Fonseca, Cury, Bailly y Rufo (2004) en una traducción castellana y otra en vascuence realizadas para esta tesis y que, en dos escalas de tres ítems cada una, mide las teorías de la inteligencia *estable* e *incremental* respectivamente.

La presente escala de teorías implícitas muestra en la de castellano dos factores explicando el 53.5% de la varianza total y en la de euskara, a igual número de factores, el 52.6%. En ambas la matriz de componentes rotados agrupa los ítems en torno a las dos escalas teorizadas: la teoría de la identidad de la propia inteligencia y la teoría incremental de la inteligencia. La fiabilidad para las escalas de castellano y euskara es de alfas de Cronbach de .28 y .18 respectivamente mientras que si se observan las dimensiones incremental y estable por separado arrojan en euskara alfa de .63 la primera y .40 la segunda y en castellano .62 la incremental y .40 la de entidad.

Se muestran, en un primer momento, las relaciones de las *teorías implícitas de la inteligencia* con edad, nivel académico y sexo para, a continuación, relacionarlas con el

rendimiento académico, considerado como *calificación* en la asignatura de Arte y como *comprensión artística*. Los grupos de edad están formados por 256 sujetos de 10-12 años que constituyen el 42.2%; por 239 individuos de 13-14 años, el 39.4%; y por 111 estudiantes de 15-17 años, el 18.3%.

TABLA 44
Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según los grupos de edad

TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	EDAD	M	DT	F	p
Inteligencia incremental	10-12 años	11.4	2.5	29.8	.000
	13-14 años	10.2	2.6		
	15-17 años	9.3	2.7		
	TOTAL	10.6	2.7		
Inteligencia estable	10-12 años	7.2	2.5	6.1	.002
	13-14 años	7.5	2.4		
	15-17 años	8.2	2.5		
	TOTAL	7.5	2.5		

Ambas dimensiones de las *teorías implícitas de la inteligencia*, la inteligencia entendida como capacidad *incrementable* y la que considera la capacidad intelectual como *estable*, discriminan los grupos de edad de manera estadísticamente significativa: $F(2, 603) = 29.8, p < 0.001$, en cuanto a la primera dimensión y $F(2, 603) = 6.1, p < 0.005$, en cuanto a la segunda (cf. tabla 44).

TABLA 45
Comparaciones post hoc de las teorías implícitas de la inteligencia según los grupos de edad

TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	EDAD	EDAD	p
Inteligencia incremental	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.017
Inteligencia estable	10-12 años	13-14 años	.425
		15-17 años	.002
	13-14 años	15-17 años	.039

La prueba a posteriori de la tabla 45 muestra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad y para todas las combinaciones posibles si se exceptúa los individuos del grupo de 10-12 años respecto de los de 13-14 en la dimensión de inteligencia estable.

Se procede a comparar, en la tabla 46, las *teorías implícitas de la inteligencia* con el nivel académico. Son 248, 204 y 154 individuos en cada nivel, esto es, 40.9%, 33.7% y 25.4%, respectivamente.

TABLA 46

Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según el nivel académico

TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	NIVEL ACADÉMICO	M	DT	F	p
Inteligencia incremental	3° ciclo Primaria	11.5	2.5	37.7	.000
	1° ciclo Secundaria	10.3	2.7		
	2° ciclo Secundaria	9.3	2.5		
	TOTAL	10.6	2.7		
Inteligencia estable	3° ciclo Primaria	7.2	2.5	5.3	.005
	1° ciclo Secundaria	7.5	2.5		
	2° ciclo Secundaria	8.0	2.4		
	TOTAL	7.5	2.5		

Tal como ha ocurrido con los grupos de edad, también los grupos del nivel académico presentan diferencias que son estadísticamente significativas según ambas dimensiones de la inteligencia (cf. tabla 46): la *inteligencia incremental* ($F(2, 603) = 37.7, p < 0.001$), y la *inteligencia estable* ($F(2, 603) = 5.3, p < 0.01$) lo que debe ser refrendado por la prueba post hoc de Games-Howell que se muestra en la tabla 47.

TABLA 47

Comparaciones post hoc de las teorías implícitas de la inteligencia según el nivel académico

TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	NIVEL ACADÉMICO	NIVEL ACADÉMICO	p
Inteligencia incremental	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.000
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.001
Inteligencia estable	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.378
		2° ciclo Secundaria	.003
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.120

La prueba a posteriori de la tabla 47 confirma las diferencias estadísticamente significativas apuntadas en la comparación previa de las medias de las dimensiones de las teorías implícitas de la inteligencia según el nivel académico de los sujetos en lo referente a la dimensión *incremental* de la inteligencia. La dimensión *inteligencia estable* únicamente establece diferencias estadísticamente significativas según el nivel académico entre los dos grupos extremos: tercer ciclo de Educación Primaria y segundo ciclo de Educación Secundaria.

TABLA 48

Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según el sexo

TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	SEXO	M	DT	F	p
Inteligencia incremental	Hombre	10.4	3.0	0.8	.377
	Mujer	10.6	2.4		
	TOTAL	10.6	2.7		
Inteligencia estable	Hombre	7.5	2.6	0.0	.912
	Mujer	7.5	2.4		
	TOTAL	7.5	2.5		

Son 287 hombres, 47.4% del total y 319 mujeres, el 52.6% que, en ningún caso presentan diferencias estadísticamente significativas entre sí respecto de las concepciones sobre la propia capacidad intelectual, ni en lo que respecta a la dimensión *inteligencia incremental* ni en lo que respecta a la dimensión *inteligencia estable* (cf. tabla 48).

3.2. La orientación a metas y las variables demográficas

La orientación a metas se define como los propósitos de los individuos para iniciar y desarrollar conductas dirigidas al logro y comprende, además de la propia meta, la naturaleza de las razones y propósitos para hacer una tarea (Pintrich y Schunk, 2006). Dichas metas pueden ser de *desempeño*, en las que el estudiante busca superar la ejecución de otros en la realización de una tarea, de *evitación del desempeño*, que llevan al sujeto a no realizar una tarea para evitar aparecer incompetente ante sus compañeros (Elliot y Harackiewicz, 1996), o de *maestría*, en las que se pretende la expertización en un campo y la búsqueda de estrategias para aprender.

El instrumento empleado para medir el tipo de meta es la escala para medir las tareas de logro (EMBA), de Da Fonseca, Cury, Bailly y Rufo (2004), traducido del francés al castellano y al euskara y que tiene tres ítems destinados a medir las metas de maestría, tres para las de desempeño y tres para las de evitación del desempeño.

Las características psicométricas del instrumento en el presente trabajo suponen en el cuestionario en castellano que tres factores explican el 65.9% de la varianza total y en la versión en euskara el 70.7%, distribuyéndose en ambos la matriz de componentes rotados según las tres dimensiones hipotéticas: metas de maestría, metas de desempeño y metas de evitación del desempeño.

La fiabilidad como consistencia interna arroja un alfa de .72 para la escala de castellano y .77 para la de euskara y si se observan las dimensiones maestría, desempeño y evitación de desempeño por separado arrojan, en euskara, alfas de .76 la primera y la segunda y .83 la tercera mientras que, en castellano, .78 para maestría, .71 para desempeño y .67 para evitación de desempeño.

Se procede a relacionar la *orientación a metas* con edad, nivel académico y sexo. Los grupos de edad, que muestra la tabla 49, se distribuyen como sigue: 256 sujetos entre 10 y 12 años (42.2%), 239 de 13 y 14 años (39.4%) y 211 entre 15 y 17 años (18.3%).

TABLA 49
Comparaciones de la orientación a metas según los grupos de edad

ORIENTACIÓN A METAS	EDAD	M	DT	F	p
Metas de maestría	10-12 años	14.0	1.8	16.0	.000
	13-14 años	13.3	1.9		
	15-17 años	13.0	2.1		
	TOTAL	13.6	2.0		
Metas de desempeño	10-12 años	8.0	3.3	7.0	.001
	13-14 años	7.0	2.9		
	15-17 años	7.5	3.0		
	TOTAL	7.5	3.1		
Metas de evitación de desempeño	10-12 años	8.6	3.7	1.9	.149
	13-14 años	8.0	3.5		
	15-17 años	8.0	3.4		
	TOTAL	8.2	3.6		
Global	10-12 años	30.6	6.2	10.4	.000
	13-14 años	28.3	6.1		
	15-17 años	28.4	6.0		
	TOTAL	29.3	6.2		

Según la tabla 49, las denominadas *metas de maestría* establecen diferencias estadísticamente significativas entre sujetos por grupo de edad ($F(2, 603) = 16.0, p < 0.001$), las metas de desempeño muestran asimismo diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 603) = 7.0, p < 0.005$), lo mismo que la suma total de *orientación a metas* ($F(2, 603) = 10.4, p < 0.001$) mientras que las *metas de evitación de desempeño* no discriminan a los grupos de edad. Se procede a continuación en la tabla 50 con la prueba a posteriori de Games-Howell para determinar las diferencias apuntadas.

TABLA 50

Comparaciones post hoc de la orientación a metas según los grupos de edad

ORIENTACIÓN A METAS	EDAD	EDAD	p
Metas de maestría	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.318
Metas de desempeño	10-12 años	13-14 años	.001
		15-17 años	.220
	13-14 años	15-17 años	.378
Metas de evitación de desempeño	10-12 años	13-14 años	.184
		15-17 años	.310
	13-14 años	15-17 años	1.0
Global	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.004
	13-14 años	15-17 años	.988

La prueba de Games-Howell de la tabla 50 muestra la irregular disposición de la varianza en todas las dimensiones y en la puntuación global de la *orientación a metas*. En cuanto a las *metas de maestría* son estadísticamente significativas las diferencias del grupo de 10-12 años con cada uno de los otros grupos de edad, idénticamente a lo que sucede con la puntuación global. Las otras dos dimensiones de la *orientación a metas* sólo presentan diferencias reseñables estadísticamente de los estudiantes de 10-12 años respecto de los de 13-14 años en las *metas de desempeño*, no existiendo ninguna otra diferencia significativa para el resto de posibles combinaciones.

Se ofrece a continuación la tabla 51 con la comparación entre la *orientación a metas* y el nivel académico con una muestra de 248 estudiantes de Educación Primaria que conforman el 40.9% de los 606 totales; 204 alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria que suponen el 33.7%; y 154 en el segundo ciclo de Secundaria, que son el 25.4% del total.

TABLA 51

Comparaciones de la orientación a metas según el nivel académico

ORIENTACIÓN A METAS	NIVEL ACADÉMICO	M	DT	F	p
Metas de maestría	3° ciclo Primaria	14.1	1.8	17.2	.000
	1° ciclo Secundaria	13.4	2.0		
	2° ciclo Secundaria	12.9	1.9		
	TOTAL	13.6	2.0		
Metas de desempeño	3° ciclo Primaria	8.1	3.3	7.3	.001
	1° ciclo Secundaria	7.1	2.9		
	2° ciclo Secundaria	7.1	2.9		
	TOTAL	7.5	3.1		
Metas de evitación de desempeño	3° ciclo Primaria	8.6	3.7	5.6	.004
	1° ciclo Secundaria	8.3	3.5		
	2° ciclo Secundaria	7.4	3.3		
	TOTAL	8.2	3.6		
Global	3° ciclo Primaria	30.8	6.2	14.5	.000
	1° ciclo Secundaria	28.9	6.1		
	2° ciclo Secundaria	27.5	5.8		
	TOTAL	29.3	6.2		

Según la tabla 51, la *orientación a metas* discrimina, tanto en sus dimensiones como en el global a los grupos del nivel académico: $F(2, 603) = 17.2, p < 0.001$ en *metas de maestría*; $F(2, 603) = 7.3, p < 0.005$ en *metas de desempeño*; $F(2, 603) = 5.6, p < 0.005$ en *metas de evitación de desempeño* y $F(2, 603) = 14.5, p < 0.001$ en la puntuación global de metas, aplicando en la tabla 52 la prueba post hoc para especificar las señaladas diferencias.

Las consiguientes comparaciones de cada nivel académico con cada uno de los otros dos (cf. tabla 52) señalan diferencias estadísticamente significativas entre el tercer ciclo de Primaria y cada uno de los dos ciclos de Secundaria para todas las dimensiones de la *orientación a metas* y para la puntuación global de metas, excepto en las *metas de evitación de desempeño* donde las puntuaciones de Educación Primaria no se diferencian de modo reseñable con las del primer ciclo de Educación Secundaria mientras que entre los dos ciclos de Educación Secundaria no existen diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los tipos de meta ni para el global, exceptuando las mencionada *metas de evitación de desempeño*.

TABLA 52

Comparaciones post hoc de la orientación a metas según el nivel académico

ORIENTACIÓN A METAS	NIVEL ACADÉMICO	NIVEL ACADÉMICO	P
Metas de maestría	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.001
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.067
Metas de desempeño	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.003
		2° ciclo Secundaria	.006
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.999
Metas de evitación de desempeño	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.667
		2° ciclo Secundaria	.002
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.036
Global	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.004
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.077

TABLA 53

Comparaciones de la orientación a metas según el sexo

ORIENTACIÓN A METAS	SEXO	M	DT	F	p
Metas de maestría	Hombre	13.4	2.2	3.8	.051
	Mujer	13.7	1.7		
	TOTAL	13.6	2.0		
Metas de desempeño	Hombre	8.2	3.1	27.3	.000
	Mujer	6.9	2.9		
	TOTAL	7.5	3.1		
Metas de evitación de desempeño	Hombre	8.5	3.6	3.1	.080
	Mujer	8.0	3.5		
	TOTAL	8.2	3.6		
Global	Hombre	28.6	6.1	8.6	.003
	Mujer	29.3	6.2		
	TOTAL	30.1	6.3		

La tabla 53 muestra la puntuación por tipo de meta de los estudiantes según sean estos hombres o mujeres, siendo los primeros 287 sujetos y las segundas 319, es decir, 47.4% y 52.6% del total, respectivamente.

En dicha tabla 53 se muestra que son las denominadas *metas de desempeño* ($F(1, 604) = 27.3, p < 0.001$) y la suma global de metas ($F(1, 604) = 8.6, p < 0.005$) las únicas que permiten discernir a hombres y mujeres de modo estadísticamente significativo, mientras que ni las *metas de maestría* ni las *metas de evitación de desempeño* permiten establecer diferencias por el sexo

3.3. El autoconcepto social y las variables demográficas

El *autoconcepto social* son los aspectos que cada persona tiene en cuenta al valorar el grado de desarrollo de uno mismo como miembro de un grupo (Goñi y Fernández, 2007) y se organiza en dos subdimensiones: *responsabilidad social* o percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social y *competencia social* o autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales y que integraría la propia competencia junto a la aceptación social o percepción de la buena acogida por otras personas.

Se ha empleado para su medición el Cuestionario de *Autoconcepto Social* (AUSO), de Goñi y Fernández (2008) que considera el *autoconcepto social* según las dos dimensiones planteadas y que, en el presente estudio, se explican mediante dos factores en la escala de *autoconcepto social* de castellano con el 38.3% de la varianza total y en euskara, el 37.4%, si bien todos los indicadores, ítems 5, 8 y 12 en castellano y 2, 4, 6, 12 en euskara, no saturan de forma clara en uno u otro factor. El alfa de Cronbach es .66 en castellano, con posibilidad de aumentar hasta .68 eliminando el ítem 10, .73 en euskara y, por dimensiones, responsabilidad social tiene un alfa de .38 en euskara y de .51 en castellano mientras que competencia social presenta alfa .70 en castellano y .66 en euskara.

Se procede, como hasta ahora, a la comparación de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de *autoconcepto social* con las variables demográficas contempladas: edad, nivel académico y sexo.

Los grupos de edad en relación al *autoconcepto social* (cf. tabla 54) están formados por 256 individuos de 10-12 años, 239 de 13-14 años y 111 individuos de 15-17 años, esto es, el 42.2, el 39.4 y el 18.3% del total respectivamente.

TABLA 54
Comparaciones del autoconcepto social según los grupos de edad

AUTOCONCEPTO SOCIAL	EDAD	M	DT	F	p
Responsabilidad social	10-12 años	23.0	3.9	10.8	.000
	13-14 años	21.6	3.5		
	15-17 años	21.5	3.3		
	TOTAL	22.2	3.7		
Competencia social	10-12 años	22.3	4.1	5.3	.005
	13-14 años	21.4	3.2		
	15-17 años	21.1	3.6		
	TOTAL	21.7	3.7		
Autoconcepto Social general	10-12 años	45.2	6.5	11.7	.000
	13-14 años	43.0	5.5		
	15-17 años	42.6	5.5		
	TOTAL	43.9	6.1		

Según aparece en la tabla 54, la dimensión *responsabilidad social* ($F(2, 603) = 10.8, p < 0.001$), la dimensión *competencia social* ($F(2, 603) = 5.3, p < 0.01$) y el denominado autoconcepto social general ($F(2, 603) = 11.7, p < 0.001$) discriminan de modo estadísticamente significativo los grupos de edad, lo que pretende ser corroborado por la prueba de Games-Howell de la tabla 55.

TABLA 55

Comparaciones post hoc del autoconcepto social según los grupos de edad

AUTOCONCEPTO SOCIAL	EDAD	EDAD	p
Responsabilidad social	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.001
	13-14 años	15-17 años	.908
Competencia social	10-12 años	13-14 años	.022
		15-17 años	.019
	13-14 años	15-17 años	.757
Autoconcepto Social general	10-12 años	13-14 años	.000
		15-17 años	.000
	13-14 años	15-17 años	.762

Las diferencias en el *autoconcepto social* según los grupos de edad resultan estadísticamente significativas entre los de 10-12 años y cada uno de los otros dos grupos (13-14 y 15-17 años) en las dos dimensiones y en el *autoconcepto social* general, mientras que en ningún caso se establecen diferencias reseñables del grupo de 13-14 años con los del grupo de 15-17 años (cf. tabla 55).

TABLA 56

Comparaciones del autoconcepto social según el nivel académico

AUTOCONCEPTO SOCIAL	NIVEL ACADÉMICO	M	DT	F	p
Responsabilidad social	3° ciclo Primaria	22.8	3.9	8.9	.000
	1° ciclo Secundaria	22.1	3.6		
	2° ciclo Secundaria	21.2	3.2		
	TOTAL	22.2	3.7		
Competencia social	3° ciclo Primaria	22.3	4.2	6.2	.002
	1° ciclo Secundaria	21.4	3.5		
	2° ciclo Secundaria	21.1	3.0		
	TOTAL	21.7	3.7		
Autoconcepto Social general	3° ciclo Primaria	45.1	6.7	10.9	.000
	1° ciclo Secundaria	43.5	5.7		
	2° ciclo Secundaria	42.3	5.1		
	TOTAL	43.9	6.1		

La tabla 56 muestra las diferencias estadísticamente significativas que el *autoconcepto social* establece respecto de los grupos de nivel académico, tanto en su dimensión de *responsabilidad social* ($F(2, 603) = 8.9, p < 0.001$) como en su dimensión de *competencia social* ($F(2, 603) = 6.2, p < 0.005$), así como en el autoconcepto social general ($F(2, 603) = 10.9, p < 0.001$) para una muestra compuesta de 248 sujetos de Educación Primaria, 40.9%; 204 sujetos del primer ciclo de Educación Secundaria, 33.7% y 154 sujetos, 25.4%, del segundo ciclo de Secundaria. Es preciso determinar las apuntadas diferencias mediante la comparación de cada grupo de nivel académico con cada uno de los otros dos grupos lo que se presenta en la tabla 57.

TABLA 57

Comparaciones post hoc del autoconcepto social según el nivel académico

AUTOCONCEPTO SOCIAL	NIVEL ACADÉMICO	NIVEL ACADÉMICO	P
Responsabilidad social	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.143
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.036
Competencia social	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.033
		2° ciclo Secundaria	.002
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.621
Autoconcepto Social general	3° ciclo Primaria	1° ciclo Secundaria	.018
		2° ciclo Secundaria	.000
	1° ciclo Secundaria	2° ciclo Secundaria	.087

En la comparación a posteriori de la tabla 57 se matizan las previas diferencias. Así, éstas son siempre estadísticamente significativas entre el tercer ciclo de Educación Primaria y el segundo ciclo de Educación Secundaria, siendo las diferencias entre el tercer ciclo de Primaria y el primero de Secundaria estadísticamente reseñables en la dimensión de *competencia social* y en el *autoconcepto social* general y siendo la relación entre los dos grupos de Educación Secundaria importante sólo en la dimensión de *responsabilidad social* donde sí se diferencian de modo estadísticamente significativo.

TABLA 58

Comparaciones del autoconcepto social según el sexo

AUTOCONCEPTO SOCIAL	SEXO	M	DT	F	p
Responsabilidad social	Hombre	21.6	3.7	14.4	.000
	Mujer	22.7	3.6		
	TOTAL	22.2	3.7		
Competencia social	Hombre	21.7	3.9	0.0	.909
	Mujer	21.7	3.5		
	TOTAL	21.7	3.7		
Autoconcepto Social general	Hombre	43.3	6.3	4.9	.027
	Mujer	44.4	5.8		
	TOTAL	43.9	6.1		

La tabla 58 muestra las diferencias estadísticamente significativas que el *autoconcepto social* establece entre hombres y mujeres en la escala de *responsabilidad social*, que es la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social ($F(1, 604) = 14.4, p < 0.001$) y en la del *autoconcepto social* general ($F(1, 604) = 4.9, p < 0.05$) mientras que la escala de *competencia social*, es decir, la percepción de las propias capacidades para desenvolverse en situaciones sociales, no permite rechazar la hipótesis de igualdad entre hombres y mujeres que son 287 ellos y 319 ellas, 47.4% y 52.6% del total, respectivamente.

Una vez comparadas las tres variables de tipo demográfico, edad, nivel académico y sexo con las características psicológicas de las *teorías implícitas de la inteligencia*, la *orientación a metas* y el *autoconcepto social*, se procede a establecer las correlaciones de éstas entre sí (cf. tabla 59) para posteriormente relacionarlas con la *calificación* en la asignatura de Arte y con la *comprensión artística*.

3.4. Relación entre las características psicológicas

Con objeto de observar las relaciones entre las variables psicológicas tomadas en consideración se organiza la tabla 59 que debe mostrar posibles correlaciones entre las concepciones de cada individuo sobre la propia inteligencia, el tipo de meta académica adoptado por los estudiantes y la auto percepción dentro de un colectivo.

TABLA 59
Relación entre las teorías implícitas de la inteligencia, la orientación a metas y el autoconcepto social

		TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	ORIENTACIÓN METAS	AUTOCONCEPTO SOCIAL
TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	Correlación de Pearson	1		
	Sig. (bilateral)			
	N	606		
ORIENTACIÓN METAS	Correlación de Pearson	.260**	1	
	Sig. (bilateral)	.000		
	N	606	606	
AUTOCONCEPTO SOCIAL	Correlación de Pearson	-.017	.094*	1
	Sig. (bilateral)	.681	.021	
	N	606	606	606

Se observan, en la precedente tabla 59, las correlaciones de signo positivo que se producen entre las *teorías implícitas de la inteligencia* y la *orientación a metas*, así como entre dicha *orientación a metas* y el *autoconcepto social* y que resultan ser de carácter estadísticamente significativo, si bien se considera necesario especificar dichas relaciones entre variables psicológicas atendiendo a las dimensiones de cada una de ellas: la inteligencia incremental y la inteligencia estable de las *teorías sobre la propia inteligencia*; las metas de maestría, las metas de desempeño y las metas de evitación de desempeño de la *orientación a metas* y la responsabilidad social y la competencia social del *autoconcepto social*, lo que se presenta en la tabla 60.

TABLA 60
Relación por dimensiones entre las teorías implícitas de la inteligencia, la orientación a metas y el autoconcepto social

		Inteligencia incremental	Inteligencia estable	Metas de maestría	Metas de desempeño	Metas evitación de desempeño	Responsabilidad social	Competencia social
Inteligencia incremental	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	606						
Inteligencia estable	Correlación de Pearson	-.197**	1					
	Sig. (bilateral)	.000						
	N	606	606					
Metas de maestría	Correlación de Pearson	.285**	-.081*	1				
	Sig. (bilateral)	.000	.045					
	N	606	606	606				
Metas de desempeño	Correlación de Pearson	.248**	.077	.219**	1			
	Sig. (bilateral)	.000	.059	.000				
	N	606	606	606	606			
Metas evitación de desempeño	Correlación de Pearson	.116**	.052	.119**	.394**	1		
	Sig. (bilateral)	.004	.205	.003	.000			
	N	606	606	606	606	606		
Responsabilidad social	Correlación de Pearson	.141**	-.248**	.286**	-.058	-.005	1	
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.156	.903		
	N	606	606	606	606	606	606	
Competencia social	Correlación de Pearson	.102*	-.055	.236**	.096*	-.045	.342**	1
	Sig. (bilateral)	.012	.180	.000	.018	.271	.000	
	N	606	606	606	606	606	606	606

Las correlaciones entre variables psicoinstruccionales por dimensiones muestran, para el tipo de inteligencia, correlación estadísticamente significativa y de signo negativo entre sus dos dimensiones, para la *orientación a metas*, también estadísticamente significativa aunque de signo positivo entre sus tres dimensiones, igual que para el *autoconcepto social* que también presenta esa relación estadísticamente significativa y positiva entre sus dos dimensiones.

Por otro lado, inteligencia *incremental* correlaciona positiva, moderada y significativamente desde el punto de vista estadístico con las dimensiones de la *orientación a metas* si bien la inteligencia como *entidad* lo hace ligeramente y en sentido negativo únicamente con las metas de maestría.

Respecto de las dimensiones del autoconcepto, la inteligencia *incremental* correlaciona de modo estadísticamente significativo, positiva y moderadamente con la *responsabilidad social* y de modo estadísticamente significativo y positivo con *competencia social* mientras que la inteligencia como entidad fija sólo correlaciona moderada, negativa y de modo estadísticamente significativo con la *responsabilidad social*.

Por último, las *metas de maestría* correlacionan positiva, moderada y de modo estadísticamente significativo con el *autoconcepto social* en la *responsabilidad social* y en la *competencia social*, las *metas de desempeño* únicamente con la segunda y las metas de evitación de desempeño no lo hacen con ninguna de las dos dimensiones del *autoconcepto social*.

3.5. Relación entre las características psicológicas y el rendimiento académico

Según la cuarta hipótesis, la calificación en Educación Plástica y Visual así como el grado de *comprensión artística* guardan relación positiva con la concepción de la propia inteligencia como capacidad modificable y aumentable, con la adopción de *metas de dominio* o maestría y con el *autoconcepto social*, para lo que se procede a presentar las relaciones entre calificación y las tres variables mencionadas por un lado y entre *comprensión artística* y dichas variables por otro.

Para las comparativas de calificación y de comprensión con las variables psicoinstruccionales se emplea nuevamente la técnica de los conglomerados por la que el programa informático crea, aleatoriamente, cuatro grupos de sujetos según la nota obtenida en la asignatura: calificación baja, calificación media-baja, calificación media-alta y calificación alta y tres grupos en la *comprensión artística*, comprensión baja, comprensión media y comprensión alta.

3.5.1. Las teorías implícitas de la inteligencia y el rendimiento académico

Se muestra, en la tabla 61, la comparación de las medias por dimensiones de las *teorías implícitas de la inteligencia* según los grupos de calificación para una muestra de sujetos formada por 47 de calificación baja, el 7.8% del total; 264 de calificación media-baja, 43.6% del total; 241, 39.8%, de calificación media-alta y 54 sujetos de calificación alta, 8.9% del total.

TABLA 61
Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según la calificación en Educación Artística

TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	CALIFICACIÓN	M	DT	F	p
Inteligencia incremental	Baja	9.9	2.9	3.1	.027
	Media-baja	10.4	2.8		
	Media-alta	10.7	2.5		
	Alta	11.3	2.5		
	Total	10.6	2.7		
Inteligencia estable	Baja	7.9	2.5	2.2	.093
	Media-baja	7.7	2.6		
	Media-alta	7.2	2.3		
	Alta	7.7	2.6		
	Total	7.5	2.5		

Se observa en la tabla 61, relativa a las dos concepciones de la inteligencia según la calificación en Arte, que únicamente se establecen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos alumnos con una concepción incremental de la inteligencia ($F(3, 602) = 3.1, p < 0.05$), mientras que la concepción de la inteligencia como entidad estable no permite rechazar la hipótesis de igualdad entre grupos de calificación, si bien es necesario aplicar la correspondiente prueba a posteriori (cf. tabla 62) para determinar las diferencias apuntadas.

TABLA 62

Comparaciones post hoc de las teorías implícitas de la inteligencia según la calificación en Educación Artística

TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN	p
Inteligencia incremental	Baja	Media-baja	.760
		Media-alta	.303
		Alta	.052
	Media-baja	Media-alta	.469
		Alta	.067
	Media-alta	Alta	.371
Inteligencia estable	Baja	Media-baja	.947
		Media-alta	.299
		Alta	.984
	Media-baja	Media-alta	.131
		Alta	1.0
	Media-alta	Alta	.536

La prueba de Games-Howell de la tabla 62 no permite, en ningún caso, refrendar las diferencias señaladas por el previo análisis de la varianza de las *teorías implícitas de la inteligencia* en su dimensión de inteligencia incremental, al tiempo que se confirma la hipótesis de igualdad entre grupos de calificación considerando la inteligencia como entidad estable por lo que la cuarta hipótesis no puede, en este apartado, ser corroborada por los resultados.

Tal como se han comparado las calificaciones con las dos escalas de las *teorías implícitas de la inteligencia*, se hace lo propio de éstas con el otro indicador del rendimiento, la *comprensión artística* (cf. tabla 63). En este caso, la muestra se divide en 129 sujetos de comprensión baja, 196 de comprensión media y 72 de comprensión alta; 32.5%, 49.4% y 18.1%, respectivamente, del total de 397 individuos que han contestado íntegramente al cuestionario de comprensión artística.

TABLA 63

Comparaciones de las teorías implícitas de la inteligencia según la comprensión artística

TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	M	DT	F	p
Inteligencia incremental	Baja	10.6	3.1	0.5	.589
	Media	10.3	2.6		
	Alta	10.3	2.7		
	TOTAL	10.4	2.8		
Inteligencia estable	Baja	7.5	2.6	0.5	.590
	Media	7.4	2.4		
	Alta	7.1	2.6		
	TOTAL	7.4	2.5		

La *comprensión artística* no establece, en la tabla 63, diferencias estadísticamente significativas respecto de ninguna de las dos dimensiones de la inteligencia, algo que no resulta congruente con la hipótesis cuarta que pretendía relacionar *comprensión artística* e inteligencia incremental.

3.5.2. La orientación a metas y el rendimiento académico

Se presenta a continuación la evolución de las puntuaciones de las calificaciones en el área según la meta adoptada por el alumnado sea de maestría, de desempeño, de evitación de desempeño o global y se buscan posibles diferencias entre grupos de *calificación* (cf. tabla 64), estando repartidos los 606 sujetos de la muestra entre los 47 estudiantes de calificación baja; los 264 de calificación media-baja; los 241 de calificación media-alta y los 54 de calificación alta, esto es, 7.8%, 43.6%, 39.8% y 8.9% del total, respectivamente.

TABLA 64
Comparaciones de la orientación a metas según la calificación en Educación Artística

ORIENTACIÓN METAS	CALIFICACIÓN	M	DT	F	p
Metas de maestría	Baja	12.6	2.6	6.2	.000
	Media-baja	13.5	2.1		
	Media-alta	13.8	1.6		
	Alta	13.9	1.4		
	TOTAL	13.6	2.0		
Metas de desempeño	Baja	7.4	2.9	0.6	.648
	Media-baja	7.7	3.2		
	Media-alta	7.4	2.9		
	Alta	7.5	3.5		
	TOTAL	7.5	3.1		
Metas de evitación de desempeño	Baja	8.2	3.0	0.6	.640
	Media-baja	8.3	3.5		
	Media-alta	8.3	3.7		
	Alta	7.6	3.7		
	TOTAL	8.2	3.6		
Global	Baja	28.2	4.9	0.7	.575
	Media-baja	29.5	6.4		
	Media-alta	29.4	6.2		
	Alta	29.0	7.0		
	TOTAL	29.3	6.2		

Según la tabla 64, únicamente las metas de maestría, también conocidas como las metas de aprendizaje pues los individuos que las adoptan pretenden incrementar el conocimiento en una materia mediante el esfuerzo continuado, establecen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la *calificación* en la asignatura de Arte ($F(3, 602) = 6.2, p < 0.001$), algo que se postula en la cuarta hipótesis, mientras que los que adoptan metas de desempeño, los que lo hacen con las de evitación de desempeño, así como la puntuación global en orientación a metas no permiten rechazar la hipótesis de igualdad para grupos de *calificación*. Las encontradas diferencias deben ser, sin embargo especificadas a partir de la prueba de Games-Howell a posteriori, que compara cada grupo de *calificación* con cada uno del resto y que se muestra en la tabla 65.

TABLA 65

Comparaciones post hoc de la orientación a metas según la calificación en Educación Artística

ORIENTACIÓN METAS	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN	p
Metas de maestría	Baja	Media-baja	.117
		Media-alta	.013
		Alta	.012
	Media-baja	Alta	.260
	Media-alta	Media-baja	.190
		Alta	.976
Metas de desempeño	Baja	Media-baja	.899
		Media-alta	1.0
		Alta	.998
	Media-baja	Alta	.975
	Media-alta	Media-baja	.594
		Alta	.995
Metas de evitación de desempeño	Baja	Media-baja	.998
		Media-alta	1.0
		Alta	.813
	Media-baja	Alta	.597
	Media-alta	Media-baja	.999
		Alta	.664
Global	Baja	Media-baja	.382
		Media-alta	.422
		Alta	.893
	Media-baja	Alta	.968
	Media-alta	Media-baja	1.0
		Alta	.977

A partir de la tabla 65, es posible precisar las diferencias apuntadas en el análisis anterior de la varianza que discriminaba a los grupos de la *calificación* en el área según las metas de maestría. Dichas diferencias sólo resultan estadísticamente significativas entre el grupo de calificación baja y los grupos de calificación media-alta y calificación alta respectivamente con lo que la cuarta hipótesis puede ser, en este punto, parcialmente confirmada por los resultados.

Ninguna otra de las comparaciones entre grupos de calificación presenta diferencias reseñables ni en las metas de desempeño, ni en las metas de evitación de desempeño ni en la puntuación global de metas.

Al igual de lo realizado para las *teorías implícitas sobre la inteligencia*, se compara, en la tabla 66, la *comprensión artística* con la *orientación a metas* del alumnado. Los 397 individuos tenidos en cuenta en la *comprensión artística* se reparten entre 129 sujetos de comprensión artística baja, 32.5%, 196 sujetos de comprensión media, 49.4%, y 72 sujetos, 18.1%, de comprensión alta.

TABLA 66
Comparaciones de la orientación a metas según la comprensión artística

ORIENTACIÓN METAS	COMPRENSIÓN	M	DT	F	p
Metas de maestría	Baja	13.3	2.2	3.0	.052
	Media	13.8	1.5		
	Alta	13.8	1.6		
	TOTAL	13.6	1.8		
Metas de desempeño	Baja	8.2	3.2	3.5	.031
	Media	7.5	3.2		
	Alta	7.0	2.7		
	TOTAL	7.7	3.1		
Metas de evitación de desempeño	Baja	8.4	3.7	1.0	.385
	Media	8.5	3.6		
	Alta	7.8	3.5		
	TOTAL	8.3	3.6		
Global	Baja	29.9	6.5	1.2	.303
	Media	29.8	6.2		
	Alta	28.6	5.7		
	TOTAL	29.6	6.3		

La tabla 66 sólo permite establecer diferencias entre grupos de *comprensión artística* según las metas adoptadas si éstas son de desempeño ($F(2, 394) = 3.5, p < 0.05$), siendo imposible para el resto de las metas el rechazar la hipótesis de igualdad entre los grupos de comprensión. Se procede, en la tabla 67, a concretar la significación mediante la correspondiente prueba de Games-Howell.

TABLA 67
Comparaciones post hoc de la orientación a metas según la comprensión artística

ORIENTACIÓN METAS	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	P
Metas de maestría	Baja	Media	.088
		Alta	.235
	Media	Alta	.991
Metas de desempeño	Baja	Media	.188
		Alta	.017
	Media	Alta	.362
Metas de evitación de desempeño	Baja	Media	.946
		Alta	.539
	Media	Alta	.339
Global	Baja	Media	.999
		Alta	.319
	Media	Alta	.271

La significación señalada en el ANOVA previo para las metas de desempeño sólo se confirma entre los grupos de comprensión baja y alta. Ninguna otra de las posibles combinaciones entre niveles de comprensión establece diferencias estadísticamente reseñables con lo que la cuarta hipótesis no es, en este extremo, congruente con los datos.

3.5.3. El autoconcepto social y el rendimiento académico

Tal y como se ha procedido con las otras dos características psicológicas objeto de estudio, las teorías de cada estudiante sobre la propia inteligencia y el tipo de meta adoptado por el alumnado, se analizan las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de *autoconcepto social* en relación a la *calificación* en Educación Artística y en relación a la *comprensión artística*.

Se muestran en la tabla 68 las puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoconcepto social según los grupos de la *calificación* en Educación Artística. La muestra se compone de 47 sujetos de calificación baja, 7.8% del total; 264 de calificación media-baja, 43.6%; 241 de calificación media-alta, 39.8% y 54 de calificación alta, 8.9%.

TABLA 68
Comparaciones del autoconcepto social según la calificación en Educación Artística

AUTOCONCEPTO SOCIAL	CALIFICACIÓN	M	DT	F	p
Responsabilidad social	Baja	20.2	3.2	9.5	.000
	Media-baja	21.7	3.8		
	Media-alta	22.8	3.4		
	Alta	22.9	3.7		
	TOTAL	22.2	3.7		
Competencia social	Baja	20.2	4.3	4.7	.003
	Media-baja	21.5	3.9		
	Media-alta	22.0	3.3		
	Alta	22.6	4.0		
	TOTAL	21.7	3.7		
Autoconcepto social general	Baja	40.4	6.1	10.1	.000
	Media-baja	43.2	6.2		
	Media-alta	44.9	5.4		
	Alta	45.5	6.6		
	TOTAL	43.9	6.1		

En este caso y tal como muestra la tabla 68, el *autoconcepto social* permite rechazar la hipótesis de igualdad entre los grupos de calificación baja, calificación media-baja, calificación media-alta y calificación alta para las dos dimensiones de dicho *autoconcepto social*: responsabilidad ($F(3, 602) = 9.5, p < 0.001$) y competencia sociales ($F(3, 602) = 4.7, p < 0.005$), así como también permite establecer diferencias entre los grupos de *calificación* para el autoconcepto social general ($F(3, 602) = 10.1, p < 0.001$), todo ello en consonancia con lo planteado en la hipótesis cuarta, algo que debe ser, sin embargo, confirmado mediante la prueba de Games-Howell a posteriori que se muestra en la tabla 69.

Según la prueba post hoc de la mencionada tabla 69, la dimensión del *autoconcepto social* responsabilidad social discrimina de modo estadísticamente significativo al grupo de calificación baja respecto de los otros tres (calificación media-baja, calificación media-alta y calificación alta) así como al grupo de calificación media-alta respecto del grupo de calificación media-baja.

Por su parte, la escala de competencia social establece diferencias entre el grupo de calificación baja y los grupos de calificación media-alta y alta, respectivamente mientras que el autoconcepto social general establece diferencias estadísticamente significativas de todos y cada uno de los grupos de calificación con cada uno de los otros grupos, excepto la relación del grupo de calificación media-baja con el de calificación alta por un lado y la relación del grupo de calificación media-alta con el de calificación alta, que no resultan reseñables, por el otro con lo que, en este punto, la cuarta hipótesis únicamente puede ser parcialmente corroborada.

TABLA 69
Comparaciones post hoc del autoconcepto social según la calificación en Educación Artística

AUTOCONCEPTO SOCIAL	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN	p
Responsabilidad social	Baja	Media-baja	.026
		Media-alta	.000
		Alta	.001
	Media-baja	Alta	.134
	Media-alta	Media-baja	.004
		Alta	.997
Competencia social	Baja	Media-baja	.181
		Media-alta	.029
		Alta	.021
	Media-baja	Alta	.288
	Media-alta	Media-baja	.363
		Alta	.792
Autoconcepto social general	Baja	Media-baja	.021
		Media-alta	.000
		Alta	.000
	Media-baja	Alta	.098
	Media-alta	Media-baja	.010
		Alta	.906

Se procede en la tabla 70 a la comparación de las puntuaciones en *autoconcepto social* según los grupos de *comprensión artística*: comprensión baja, comprensión media y comprensión alta, con una muestra total formada únicamente en este caso por aquellos sujetos que han respondido al total de las cinco preguntas tabuladas para medir la comprensión, 397 individuos, que se reparten entre 129 de comprensión baja, 32.5%; 196 de comprensión media, 49.4% y 72 de comprensión alta, 18.1%.

TABLA 70
Comparaciones del autoconcepto social según la comprensión artística

AUTOCONCEPTO SOCIAL	COMPRENSIÓN	M	DT	F	p
Responsabilidad social	Baja	21.5	3.8	5.1	.006
	Media	22.4	3.6		
	Alta	23.2	3.7		
	TOTAL	22.2	3.7		
Competencia social	Baja	21.7	4.1	1.3	.265
	Media	21.6	3.4		
	Alta	22.4	3.3		
	TOTAL	21.8	3.6		
Autoconcepto social general	Baja	43.2	6.4	3.8	.024
	Media	44.0	5.7		
	Alta	45.6	5.9		
	TOTAL	44.0	6.0		

Según la tabla 70, la escala de responsabilidad social ($F(2, 394) = 5.1, p < 0.01$) y el autoconcepto social general ($F(2, 394) = 3.8, p < 0.05$) establecen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la comprensión artística mientras que la otra de las escalas del autoconcepto social, la competencia social, no permite rechazar la hipótesis de igualdad entre grupos de la *comprensión artística*, algo que no resulta congruente con lo planteado en la cuarta hipótesis, si bien, se hace necesaria la prueba a posteriori para determinar dichas diferencias (cf. tabla 71).

TABLA 71

Comparaciones post hoc del autoconcepto social según la comprensión artística

AUTOCONCEPTO SOCIAL	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	p
Responsabilidad social	Baja	Media	.083
		Alta	.008
	Media	Alta	.289
Competencia social	Baja	Media	.992
		Alta	.348
	Media	Alta	.199
Autoconcepto social general	Baja	Media	.434
		Alta	.022
	Media	Alta	.137

Las previamente indicadas diferencias estadísticamente significativas entre grupos de la *comprensión artística* para la dimensión de responsabilidad social, se confirman en la tabla 71 entre el grupo de comprensión baja y los de comprensión media y comprensión alta, respectivamente, mientras que las diferencias entre grupos de comprensión para el autoconcepto social general sólo resultan estadísticamente significativas entre el grupo de comprensión artística baja y el grupo de comprensión artística alta.

Capítulo 6

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Síntesis de los resultados

2. Aportaciones al conocimiento

3. Limitaciones del presente trabajo

4. Perspectivas de investigación

En este capítulo se someten a discusión los resultados obtenidos, en función de los objetivos planteados en esta investigación. En primer lugar, se ofrece una síntesis de los resultados contrastándolos con las hipótesis planteadas y verificando el cumplimiento de dichos objetivos. A continuación se comentan las principales aportaciones al conocimiento científico del presente trabajo: sobre el rendimiento del alumnado de educación básica en el área de Educación Artística; sobre las percepciones de si mismos en relación al entorno escolar; y sobre sus actuaciones y desempeños artísticos. Se sopesan seguidamente las limitaciones de esta tesis y se concluye el capítulo indicando posibles vías abiertas o perspectivas de trabajo que se intuyen en el campo de la Educación Artística.

1. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

Como primer objetivo, esta tesis pretendía ofrecer una descripción del rendimiento académico del alumnado preadolescente en la enseñanza artística escolar.

La calificación global del alumnado adolescente en el área de Educación Artística se sitúa por encima del aprobado. Los escolares de edades comprendidas entre 10 y 12 años, los pertenecientes al tercer ciclo de Educación Primaria y las mujeres son quienes se encuentran sobre la nota media del conjunto mientras el resto puntúa por debajo. Las diferencias de calificación en Educación Artística por grupos de edad son estadísticamente significativas en todos los casos; las diferencias de calificación por grupos de nivel académico sólo lo son entre el grupo de Educación Primaria y cada uno de los dos grupos de Educación Secundaria. Las diferencias entre hombres y mujeres en la nota son estadísticamente significativas en favor de ellas que obtienen mejores calificaciones en la asignatura de arte.

Se han comparado los datos de la presente investigación con los resultados obtenidos en el conjunto de la Comunidad Autónoma Vasca en la asignatura de Educación Artística en el curso escolar 2008-09 (Gobierno Vasco, 2010). En esta tesis son 551 los sujetos que aprueban la asignatura, el 91% del total. Por niveles académicos, superan el aprobado el 99.6% del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, el 85.3% de los del primer ciclo de Educación Secundaria y el 84.4% de los estudiantes de tercero y cuarto de Secundaria.

Las cifras oficiales de la Inspección del Departamento de Educación del Gobierno Vasco para el curso escolar 2008/09 muestran un porcentaje de aprobados inferior al de esta investigación entre los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria (el 98%), mientras que el porcentaje del alumnado de Educación Secundaria que supera la asignatura es superior: 94.5% y 94% en primer ciclo y segundo ciclo de Secundaria, respectivamente.

De otro lado, se han comprobado relaciones significativas (cf. tabla 17) entre ambos indicadores del rendimiento académico en la educación artística (calificación en el área y comprensión artística), observándose que las notas obtenidas en la asignatura de arte indican (cf. tablas 18, 19, 20 y 21) diferencias reseñables entre los grupos de calificación extremos (calificación baja y calificación alta), según los ámbitos definidos para la comprensión (histórico, social, estético, pedagógico y biográfico).

Las posibles explicaciones de esta constatación llevan a plantearse qué es lo que realmente se enseña en las aulas de arte: es posible que se incida en clase, más de lo imaginado, en esos aspectos reflexivos e interpretativos en torno a las diversas muestras de la cultura visual, si bien también es posible que el mencionado establecimiento de significados sobre los fenómenos visuales cotidianos surja del propio entorno social del adolescente y no guarde una relación directa con lo aprendido en el aula de arte.

El segundo objetivo de esta tesis era analizar el *compromiso* del alumnado preadolescente con las actividades artísticas en el aula y sus *actitudes* hacia la enseñanza artística.

El *compromiso con las tareas artísticas* del alumnado (su capacidad de compartir el conocimiento en el área y su grado de adhesión con ella), manifiesta una relación inversa con la edad; los alumnos van perdiendo entusiasmo en el aula de Plástica a medida que se hacen mayores (cf. tabla 23 y 24) y acceden a un nuevo curso (cf. tablas 25 y 26). De otro lado, son las chicas las que mantienen mayores niveles de apego a la asignatura (cf. tabla 27).

Ahora bien, la calificación obtenida resulta estar relacionada positivamente con el *compromiso*, dado que las más bajas notas obtienen su correlato en bajas puntuaciones en el cuestionario sobre *compromiso* (cf. tablas 29 y 30), algo que fue hipotetizado en su momento. Queda por establecer, sin embargo, si esta relación es unidireccional o recíproca y si resulta mediada por otro tipo de variables.

Otro indicador del rendimiento analizado, la *comprensión artística*, presenta una relación estadísticamente significativa con el grado de *compromiso hacia las tareas artísticas*. Es el alumnado con bajos niveles de *comprensión artística* el que presenta los menores niveles de *compromiso* hacia las tareas en el aula de educación artística y viceversa, tanto en lo que se refiere a las estrategias de autorregulación (capacidad para administrar el conocimiento en el área) como en lo que concierne a la interacción relativa a la tarea (capacidad para compartir ideas sobre la Educación Plástica y Visual) y en el compromiso hacia la tarea global (cf. tablas 32 y 33).

Por ello, la interacción del alumnado preadolescente con la materia objeto de estudio, la Educación Artística, y su implicación en el aula de Plástica, guardan una relación positiva y significativa con resultados académicos óptimos y con elevados grados de *comprensión artística*. Resulta pertinente indagar, con vista a posteriores estudios, la naturaleza y la consistencia de las mencionadas relaciones.

De modo similar, en las *actitudes* en el aula también se aprecian diferencias: son los más jóvenes (cf. tablas 34 y 35) y las chicas (cf. tabla 38) quienes más disfrutan con la enseñanza artística en el aula, los que muestran mayores niveles de *confianza* en sus propias destrezas artísticas, los que perciben la *utilidad* de aquello que producen en el aula de arte y los que sienten más cercano el *apoyo* del docente en esa constante adquisición de habilidades artísticas. En cambio, los peor calificados (cf. tablas 40 y 41) y los de menor nivel comprensivo (cf. tablas 42 y 43) son los que tienen además unas *actitudes* más negativas hacia la asignatura: no disfrutan con el trabajo en clase de Educación Plástica y Visual, no muestran confianza en las propias capacidades artísticas, no perciben la utilidad de los trabajos producidos en clase y no sienten de cerca el apoyo del docente durante los desempeños artísticos.

El tercer objetivo de esta tesis consistía en identificar relaciones entre el rendimiento académico en la Educación Artística y características psicoinstruccionales del alumnado tales como las concepciones sobre la propia inteligencia, las metas de rendimiento y el autoconcepto social.

La idea de que la propia capacidad intelectual es un rasgo moldeable y mejorable disminuye progresivamente en los grupos de más edad estudiados al tiempo que se incrementa la creencia de que la inteligencia es una característica fija que no se puede transformar o incrementar. Otros resultados concuerdan con los aquí obtenidos (Leondari y Gialamas, 2002). De otro lado, los datos de este trabajo permiten señalar que las *teorías implícitas de la inteligencia* no se asocian a niveles altos de *rendimiento académico*, algo indicado en la investigación previa (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007), pues ninguna de las dos escalas de las *teorías implícitas de la inteligencia* establece diferencias estadísticamente significativas ni en calificación en la asignatura ni en la medida de *comprensión artística*.

Respecto de las *metas* adoptadas por los estudiantes, son los más jóvenes quienes en mayor medida se adhieren a las *metas de aprendizaje*, por las que pretenden superar las dificultades académicas y adquirir conocimiento sin buscar referencias en el entorno; en este tipo de metas son los del grupo de menor edad quienes establecen diferencias estadísticamente significativas con los otros dos grupos de edad, algo que también sucede en la puntuación global de metas.

Las diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las *metas de desempeño*, por las que los estudiantes buscan medirse con el resto de compañeros para aparecer competentes ante los demás, sólo tienen lugar entre los dos grupos de menor edad (10-12 y 13-14 años). Ahora bien, no es significativa entre los grupos de edad en las *metas de evitación de desempeño*, que resultan de evitar determinadas ejecuciones en clase con vistas a ocultar al resto de compañeros incompetencia o incapacidad para desarrollar una tarea (cf. tablas 49 y 50).

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de Educación Primaria y el de Secundaria en las metas de maestría, en las metas de desempeño y en la medida global de las metas (cf. tablas 51 y 52). Ambas comprobaciones, las que relacionan tipos de metas con edad y con nivel académico, vienen a confirmar lo que señala la investigación previa (Leondari y Gialamas, 2002).

Estudios previos señalan diferencias en cuanto al tipo de meta asociadas al sexo: mayor orientación de los chicos a las metas de desempeño frente a una mayor adopción de las metas de aprendizaje por parte de las chicas (Castillo, Balaguer y Duda, 2001). Esto queda parcialmente corroborado por los resultados de esta tesis ya que los hombres y las mujeres se diferencian, de forma estadísticamente significativa, en lo referente a las metas de desempeño, siendo ellos quienes más adoptan las metas orientadas a la ejecución; ahora bien, no se han comprobado diferencias estadísticamente significativas por sexo ni en las *metas de maestría*, ni en las de *evitación de desempeño* ni en la medida global de las metas (cf. tabla 53).

La relación de las *metas de maestría* con el *rendimiento académico* ha sido establecida en algún trabajo reciente (Rhee, Zusho y Pintrich, 2005), si bien las evidencias empíricas que relacionan las metas de logro con el *rendimiento* muestran a un tiempo inconsistencias e irregularidades debido a las distintas metodologías empleadas para medirlas y debido también a las diferencias en la conceptualización y operacionalización del constructo (Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall y Pekrun, 2008). A este respecto, esta tesis ha permitido establecer diferencias significativas en las *metas de maestría* entre los grupos de calificación baja y los grupos de calificación media-alta y alta, respectivamente, lo que supone una precisión de lo anteriormente comprobado (cf. tablas 64 y 65).

La relación entre las metas de desempeño y las de evitación de éste presenta relaciones consistentes con el *rendimiento académico* en la investigación previa (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002). Los datos de esta tesis matizan estos antecedentes dado que ni en la escala de desempeño ni en la de evitación de desempeño se establecen diferencias que resulten estadísticamente significativas entre los grupos de calificación en el área de Educación Artística; ahora bien, sí se observan diferencias relevantes entre el grupo de comprensión artística baja y el grupo de comprensión artística alta en relación a las metas de desempeño, lo que, de alguna manera apoya la investigación previa en este sentido (cf. tablas 66 y 67).

Estos resultados de las relaciones entre los tipos de metas y el rendimiento académicos permiten conjeturar que las actividades en clase de Plástica están principalmente orientadas al desarrollo de destrezas individuales, siendo la propia ejecución artística considerada labor particular de cada estudiante. En este sentido, resulta comprensible que el desarrollo de las propias destrezas suponga un objetivo importante para los aprendices sin buscar la superación de los compañeros de clase en el ejercicio de las tareas artísticas. Las actividades orientadas a la comprensión artística, sin embargo, planteadas en términos de interpretación de los fenómenos plásticos y visuales del entorno, orientan a los estudiantes más en la búsqueda de la competencia comprensiva en comparación con los restantes alumnos.

En el *autoconcepto social*, la edad y el sexo de los sujetos han permitido establecer diferencias estadísticamente significativas en trabajos recientes (Fernández, 2010) donde los adolescentes más jóvenes y las mujeres obtienen mejores medidas de autoconcepto social, algo que se matiza en los resultados de esta tesis. Se establecen diferencias, que resultan estadísticamente significativas, entre el grupo de menos edad y cada uno de los otros dos grupos, en las dos dimensiones del autoconcepto social y en el autoconcepto social general (cf. tablas 54 y 55). Respecto de los grupos de nivel académico, se producen diferencias reseñables que se distribuyen irregularmente en las dimensiones del autoconcepto social y en el autoconcepto social general. En *responsabilidad social* se aprecian diferencias reseñables de los dos grupos de Educación Secundaria entre sí y del grupo de Educación Primaria con el del segundo ciclo de Educación Secundaria; en la dimensión *competencia social* y el autoconcepto social general se establecen diferencias entre el grupo de Educación Primaria y cada uno de los dos grupos de Educación Secundaria (cf. tablas 56 y 57). Las chicas y los chicos se diferencian significativamente, en favor de ellas, en lo relativo a la *responsabilidad social* y en el autoconcepto social general, no en la dimensión *competencia social*

La relación del *autoconcepto social* con el *rendimiento académico* aparece en la investigación previa sobre ambos constructos (González-Pienda, Núñez, Glez.-Pumariega y García, 1997) y, si bien no presentan la misma estrecha relación en poblaciones adultas que en niños, supone un rasgo determinante de la motivación y una guía de la conducta de aprendizaje (Mateos y Amador, 2000).

En esta tesis se confirma la existencia de relaciones entre el *autoconcepto social* y el *rendimiento* académico en lo referido a las *calificaciones*, ya que tanto en la dimensión del *autoconcepto social* denominada *responsabilidad social* como en el *autoconcepto social general* se establecen diferencias, que son significativas, del grupo de calificación baja con cada uno de los otros grupos de calificación, así como del grupo de calificación media-baja con los de calificación media-alta (cf. tablas 68 y 69). En la dimensión de *competencia social* se establecen diferencias relevantes entre el grupo de calificación baja y los de calificación media-alta y los de calificación alta.

En relación a las diferencias en el *autoconcepto social* según la *comprensión artística*, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de comprensión baja y el de comprensión alta en la dimensión de *responsabilidad social* y en el *autoconcepto social general* (cf. tablas 70 y 71).

2. APORTACIONES AL CONOCIMIENTO

El primer objetivo de esta tesis era ofrecer una descripción de los resultados académicos alcanzados por alumnado preadolescente en la enseñanza artística escolar y, desde este punto de vista, el presente trabajo ofrece detalladamente las cifras del *rendimiento académico* de un grupo representativo de jóvenes de entre 10 y 17 años en las asignaturas de Educación Artística y de Educación Plástica y Visual, señalando las calificaciones obtenidas y sin olvidar aspectos que, como ocurre con la comprensión de los fenómenos artísticos, suelen quedar ocultos tras las cifras del boletín trimestral de notas y tras los porcentajes generales sobre alumnado que promociona o no de curso ofrecidos por las instituciones educativas de turno.

Se presenta aquí una detallada evolución de la nota media en la asignatura y de la comprensión artística según las variables demográficas, edad, nivel académico y sexo para a continuación poner en relación ambos indicadores del *rendimiento académico*, *calificación* y *comprensión*, descubriendo en este punto correlaciones estadísticamente significativas de signo positivo entre ambas (cf. tablas 17, 18 y 19).

Una cuestión que aquí se esboza como objeto posterior de investigación es el modo de calificar esta materia en relación a las otras del currículo, si se califica con más o menos exigencia que otras y qué importancia tiene aprobar o suspender la asignatura de Educación

Plástica y Visual. Los datos que ofrece este estudio precisan de la necesaria continuidad en estudios transversales que comparen competencias generales que debe desarrollar el alumnado de la educación básica en todas las asignaturas del currículo y ver de qué manera cada materia complementa a las otras en la adquisición de dichas competencias.

De otro lado, se ha comprobado que las calificaciones académicas se corresponden irregularmente con una medida de la comprensión de la materia. Esto induce a cuestionarse aquello que se evalúa en la asignatura de arte y a preguntarse qué es lo que debe ser evaluado. Esta disociación entre destrezas manuales y competencias interpretativas complejas puede originar dichas diferencias entre calificación y comprensión artística.

El segundo objetivo era analizar el *compromiso* del alumnado preadolescente con las actividades artísticas en el aula y sus *actitudes* hacia la enseñanza artística.

El *compromiso* con las tareas académicas ha sido relacionado con el *logro académico* mediando entre *metas de maestría y logro* en la clase de matemáticas (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007) o también como predictor del *rendimiento* en clase (Ladd y Dinella, 2009). Este estudio extiende la indagación al área de Educación Artística comprobando que esta variable presenta, por un lado, relaciones estadísticamente significativas de signo negativo con la edad y con el nivel académico del alumnado (cf. tablas 23, 24, 25 y 26), al tiempo que aparece como una variable relacionada positiva y significativamente desde el punto de vista estadístico con la *calificación* académica (cf. tablas 29 y 30), es decir, las notas altas obtenidas por los estudiantes en la asignatura se corresponden con mejores niveles de compromiso con las tareas artísticas. Asimismo, las dos dimensiones del *compromiso con las tareas artísticas* y la medida global del compromiso establecen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos extremos de *comprensión artística*, comprensión baja y comprensión alta (cf. tablas 32 y 33).

De otro lado, se considera que las *actitudes* son predictoras del *logro académico* (Chiesi y Primi, 2009). En el caso de actitud hacia determinadas materias, existe antecedente de investigación reciente (Caleon y Subramaniam, 2008) sobre la actitud hacia las ciencias naturales, habiéndose hallado que el disfrute con la ciencia, la preferencia por carreras científicas y la apreciación de las implicaciones sociales de la ciencia se relacionan con rendimientos académicos óptimos en esas materias.

En el ámbito de la Educación Artística se contaba con un antecedente investigador (Pavlou y Kambouri, 2007) cuyo cuestionario para medir las *actitudes* del alumnado de Educación Primaria hacia la enseñanza del arte en el aula ha servido como referencia para el presente estudio, habiendo sido posible establecer relaciones estadísticamente significativas y de signo negativo de las *actitudes hacia la educación artística* en las escuela con edad, nivel académico y sexo (cf. tablas 34, 35, 36, 37 y 38). La relación mencionada entre *actitudes* y *logro* puede ser confirmada para el área de Arte por los resultados aquí obtenidos y en lo que se refiere a *calificación* final, la cual asciende a la par que lo hacen las *actitudes hacia la educación artística* (cf. tablas 40 y 41). En el caso de la *comprensión artística*, los datos establecen diferencias irregulares pero estadísticamente significativas entre los grupos de comprensión según las distintas dimensiones de las actitudes (cf. tablas 42 y 43).

Las relaciones significativas encontradas entre *calificación*, *comprensión artística* y *actitudes hacia la enseñanza artística* (cf. tabla 39), así como las señaladas diferencias relevantes entre grupos de calificación y entre grupos de comprensión artística según las dimensiones de las actitudes, permiten subrayar la importancia que tienen en la consecución académica del alumnado la percepción de disfrute con las tareas artísticas, la de utilidad de lo realizado en clase, la de confianza con las propias habilidades artísticas y la del apoyo del docente.

El tercer objetivo era identificar relaciones entre el *rendimiento académico* en la Educación Artística y diversas características psicoinstruccionales del alumnado: teorías implícitas de la inteligencia, metas de logro y autoconcepto social.

Existen estudios sobre la relación entre el *logro académico* y *concepciones de la propia inteligencia* (Gonida, Kiosseoglou y Leondari, 2006; Leondari y Gialamas, 2002) con las que se establece el carácter mediacional de dichas concepciones para explicar el rendimiento en clase. En cambio, los resultados de esta tesis discrepan en este aspecto ya que esas concepciones no permiten rechazar la hipótesis nula de igualdad entre grupos para la *calificación* ni para la *comprensión* en el área de Plástica tal y como alguna investigación previa había demostrado (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007).

A partir de estos datos, es posible cuestionar si existe alguna relación entre las percepciones de cada uno sobre las propias capacidades intelectuales y el rendimiento en clase de Educación Plástica y Visual. Una posible explicación es que sigue predominando la idea de que las asignaturas artísticas deben orientarse al desarrollo de destrezas manuales sin atisbo de reflexión sobre los procesos en el aula de arte ni sobre los fenómenos visuales del entorno que originan estos procesos.

La relación constatada en esta tesis entre el tipo de meta adoptado por el alumnado de Educación Artística y su *rendimiento académico* permite extrapolar parcialmente a la Educación Artística los resultados previos que relacionan las *metas de maestría* con dicho rendimiento (Rhee, Zusho y Pintrich, 2005). Bien es cierto que son las *metas de desempeño* las que establecen diferencias relevantes entre los grupos de la *comprensión artística*, asociada también al rendimiento en la asignatura, algo que algún otro trabajo previo también había señalado (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002).

El *autoconcepto social*, que presenta en la investigación previa relación con el *rendimiento académico* (González-Pienda, Núñez, Glez.-Pumariega y García, 1997) ha sido puesto en relación en esta tesis con el *rendimiento académico* en el área de Educación Artística y sí ha sido posible establecer diferencias estadísticamente significativas respecto de la *calificación* y de la *comprensión artística* (cf. tablas 68, 69, 70 y 71) sobre todo en la dimensión *responsabilidad social* y, en menor medida, con la de *competencia social*. Esto es una aportación destacable de esta tesis ya que se señala la importancia de dimensiones menos estudiadas en ámbitos académicos del autoconcepto pero que a la vista de los resultados obtenidos aparecen relevantes en la determinación del rendimiento en la escuela.

3. LIMITACIONES DEL PRESENTE TRABAJO

Tanto el número como las características personales edad, nivel académico, sexo y origen permiten obtener un retrato bastante ajustado del panorama de la Educación Artística en el entorno más inmediato, provincia de Álava, y posiblemente, teniendo en cuenta lo homogéneo del sistema educativo vasco, en la comunidad autónoma del País Vasco. Es problemático, sin embargo, pretender ampliar el ámbito de representatividad de los resultados del trabajo presente.

En relación a las características del alumnado asociadas al rendimiento en clase de Arte, el *compromiso* hacia las tareas escolares tiene un desarrollo teórico importante en otras áreas curriculares de mayor tradición investigadora (Geers, Wellman y Lassiter, 2009; Patrick, Ryan, y Kaplan, 2007; Walker, Greene y Mansell, 2006), pero en lo relativo a la Enseñanza Artística no existe recorrido previo, con lo cual ha sido inevitable la adecuación del propio concepto teórico y su aplicación a las tareas artísticas, con lo que los resultados obtenidos en relación al compromiso del alumnado con las tareas de clase de arte deben tener en cuenta esta novedad y la posibilidad de revisar lo realizado.

En cuanto a las características psicoinstruccionales que intervienen en el desempeño académico del alumnado de Arte, se han adoptado algunas de las más consideradas en la investigación previa; sin embargo, emplea terminologías distintas para conceptos aparentemente idénticos. Las *teorías implícitas de la inteligencia* (Dweck, 2000; Dweck y Leggett, 1988) han sido asimismo identificadas con las autoteorías sobre la inteligencia o con el autoconcepto académico (Kornilova, Kornilov y Chumakova, 2009). Las *metas de maestría* (Ames y Archer, 1988) también se conocen como metas de aprendizaje (Dweck, 2000) y se identifican asimismo con las metas orientadas al ego (Nicholls, 1984) mientras que las *metas de desempeño*, también se conocen como metas orientadas al rendimiento (Dweck y Leggett, 1988), metas orientadas a la habilidad (Ames y Archer, 1988) o metas relativas a la tarea (Nicholls, 1984).

En el caso concreto de las metas académicas se ha partido del modelo teórico (Elliot y Harackiewicz, 1996) que plantea tres tipos de metas (de aprendizaje, de desempeño y de evitación de desempeño) al que algunos estudios posteriores (Pintrich, 2000a) han añadido las metas de evitación de aprendizaje.

Estas últimas, que están orientadas al no dominio en un área de conocimiento, resultan aún bastante indefinidas respecto de los otros tres tipos de metas (Valle et al., 2009), por lo que no se han considerado en relación a la Educación Artística.

Esta multiplicidad terminológica dificulta la identificación de los factores que determinan la actuación de los estudiantes en clase de Arte, lo que se une al escaso o nulo interés que las características psicoinstruccionales han suscitado en las investigaciones sobre las Artes Visuales y sobre el rendimiento académico en la asignatura, investigaciones que se

ocupan de describir realidades a partir del estudio de casos individuales o de pequeñas muestras de individuos (Gutiérrez, 2005). Por tanto, ha sido preciso en esta tesis partir de modelos teóricos utilizados en otras áreas o en la investigación previa sobre modelos generales de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 1991) que se han extrapolado a la realidad concreta de la enseñanza artística.

Los aspectos ambientales sólo han sido considerados en esta tesis de modo tangencial a partir de la percepción del alumnado de su propia contribución al buen funcionamiento del colectivo y de su propia capacidad para afrontar diversas situaciones grupales, si bien se consideran interesantes con vista a posteriores trabajos el tener en cuenta otra serie de características analizadas en previas investigaciones desde este punto de vista social como son las características del aula, cuyas metas generales mediatizan las metas de cada alumno y sus resultados académicos (Lau y Nie, 2008; Murayama y Elliot, 2009), o la influencia del profesor, de los compañeros y del clima en el aula en el rendimiento académico (Urdu y Schoenfelder, 2006).

La comprensión de contenidos académicos es estudiada de modo general en la investigación previa en relación a la asimilación, memorización y posterior reproducción de información numérica y lingüística (Gabrelian, Blumberg, Hogan, 2009; Logan, Medford y Hughes, 2010; Schroeders, Wilhelm y Bucholtz, 2010). En lo referente al área de Educación Artística, se investiga la *comprensión artística* en términos vagos de identificación de significados personales y culturales asignados por los espectadores a los fenómenos artísticos (Bernardo y Franz, 2008) sin ofrecer una definición teórica ajustada del constructo, por lo que resulta arduo el punto de partida para intentar cuantificarla y establecer diferencias entre los sujetos.

En relación con lo anterior, es notoria la carencia de instrumentos de medida específicos de la disciplina artística. Ha sido necesario utilizar aquellos cuestionarios empleados en otros contextos y realizar las correspondientes adaptaciones que no siempre han mantenido las propiedades psicométricas de los originales.

4. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Supone un reto la realización de investigaciones sobre la Educación Artística por lo parco del panorama investigador. La descripción y cuantificación detallada del rendimiento académico de los jóvenes, tan demandada por instituciones y poderes públicos y privados en lo que se refiere a disciplinas matemáticas y lingüísticas, resultan inexistentes en lo concerniente a la Educación Artística, por lo que se considera imprescindible la profundización en trabajos que puedan realmente descubrir cuáles son las competencias que un currículo artístico debería ayudar a desarrollar en la población adolescente.

Los factores motivacionales del aprendizaje resultan decisivos en la conformación y orientación que toman las ejecuciones del alumnado en clase. Además del *compromiso hacia las tareas*, artísticas en este caso y las *actitudes hacia la enseñanza artística*, queda por establecer otra serie de características que pudieran tener relevancia a la hora de explicar aquello que mueve a los aprendices en el aula de Educación Plástica y Visual. Así, características como las creencias de habilidad y las expectativas de resultados (Wigfield y Eccles, 2000), las creencias epistemológicas (Braten y Strømsø, 2004) o las estrategias de autorregulación (Ning y Downing, 2010) pueden indicar nuevas perspectivas de investigación en la Educación Artística.

En este sentido, el empleo simultáneo que realizan los estudiantes de distintas metas de logro, que la investigación sobre el tema ha relacionado positivamente con el rendimiento académico y con el desarrollo de habilidades de autorregulación (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Nuñez y González-Pienda, 2001), plantea interesantes perspectivas de estudio en el ámbito de la enseñanza artística, al igual que la profundización en la investigación sobre el autoconcepto en relación a la enseñanza obligatoria de Arte que presenta unos inicios prometedores.

Las características personales que han sido aquí objeto de estudio, las *teorías implícitas de la propia inteligencia*, la *orientación a metas* y el *autoconcepto social* han proporcionado irregulares resultados en su relación con las calificaciones en el área de arte y con la comprensión artística, si bien ha supuesto un comienzo necesario en la dirección de incorporar la investigación en Artes Visuales a los debates sobre desempeños académicos.

Se considera necesaria la incorporación de nuevos elementos de carácter ambiental y social que complementen los de tipo más individual que han sido tomados en consideración, las características del aula (Lau y Nie, 2008; Murayama y Elliot, 2009) o la influencia del profesor y de los compañeros (Urdañ y Schoenfelder, 2006), entre otros.

En definitiva y, a modo de conclusión, se plantea necesaria la orientación investigadora del área de Educación Artística hacia el empleo de métodos complejos de análisis que, como las ecuaciones estructurales (Bentler, 1980; Jöreskog, 1993), permitan identificar las distintas variables relevantes en los desempeños artísticos, la relación de estas variables y la fuerza que las une y poder así establecer un modelo teórico que explique, de la forma más ajustada posible, la realidad del aula de la educación artística en sus niveles no universitarios y la realidad de unos adolescentes con inquietudes dispares a las que la escuela no siempre atiende.

ANEXOS

Versiones en castellano y en euskara de los cuestionarios utilizados

1. Escala de las teorías implícitas de la inteligencia (TEIMP)

1. Adimenaren teoria inplizituen eskala (TEIMP)

2. Escala para la medición de las metas de logro (MELOG)

2. Betetze helburuen neurketarako eskala (MELOG)

3. Cuestionario de Autoconcepto social (AUSO)

3. Gizarte autokontzeptuaren galdera sorta (AUSO)

4. Escala de compromiso con las tareas artísticas (COMPROTA)

4. Arte zereginetikiko konpromisoaren eskala (COMPROTA)

5. Escala de actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela (ASAES)

5. Eskolako arte hezkuntzarekiko jarreraren eskala (ASAES)

6. Cuestionario para la comprensión de las imágenes (COMPIMA)

6. Irudien ulerkuntzarako galdera sorta (COMPIMA)

CUESTIONARIOS

Hoja a rellenar por el alumnado:

-Mediante los siguientes cuestionarios pretendemos averiguar lo que piensas sobre una serie de aspectos relacionados con la enseñanza en la escuela.

-No estés demasiado tiempo pensando la respuesta, *es importante no dejar respuestas en blanco.*

-Responde lo mejor que puedas.

-Muchas gracias por tu colaboración.

Número de la lista de clase

Edad: años

Curso escolar: 200..... / 200.....

Chico

Nivel académico y letra: curso de Educación Primaria

Chica.....

..... curso de Educación Secundaria

..... curso de Bachillerato

Centro escolar:

Municipio / Población:

GALDERA-SORTAK

Ikasleak betetzeko orria:

-Galdera sorta hauen bidez eskolako hezkuntzaren zenbait alderdiri buruz zer pentsatzen duzun jakin nahi dugu.

-Ez egon denbora luzean erantzuna pentsatzen, *garrantzitsua da erantzun guztiak betetzea.*

-Ahal duzun hoberen erantzun ezazu.

-Eskerrik asko zure laguntzagatik.

Ikasgelako zerrendako zenbakia

Adina: urte

Ikasturtea: 200..... / 200.....

Neska

Mutila.....

Ikasmaila eta letra: Lehen Hezkuntzako maila

Bigarren Hezkuntzako maila

Batxilergoko maila

Ikastetxea:

Udalerria:

1- Escala de las teorías implícitas de la inteligencia (TEIMP)

Expresa tu valoración de las siguientes frases, marcando un cuadrado en cada una, según esta escala:

1= Nada de acuerdo 2= Poco de acuerdo 3= Medianamente de acuerdo
4= Bastante de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

¿Para tí, qué quiere decir ser inteligente?

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Hay que trabajar mucho para ser inteligente..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 2. El nivel de inteligencia cambia poco aunque nos esforcemos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 3. Para ser inteligente, hay que aprender mucho..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 4. Para ser inteligente, hay que tener ciertas cualidades desde el nacimiento..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 5. Tu nivel de inteligencia mejora obligatoriamente trabajando..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 6. Es difícil cambiar tu nivel de inteligencia..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

2- Escala para la medición de las metas de logro (MELOG)

Expresa tu valoración de las siguientes frases, marcando un cuadrado en cada una, según esta escala:

1= Nada de acuerdo 2= Poco de acuerdo 3= Medianamente de acuerdo
4= Bastante de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Intento ser mejor que los otros y las otras estudiantes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 2. Quiero evitar mostrar que soy peor que el resto de alumnos y alumnas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 3. Quiero progresar lo más posible..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 4. Quiero probar que soy más fuerte que el resto de alumnos y alumnas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 5. Quiero evitar mostrar que soy malo en comparación con los otros y las otras estudiantes.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 6. Quiero mejorar lo más posible..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 7. Quiero hacerlo mejor que los otros y las otras estudiantes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 8. Quiero evitar mostrar que soy menos fuerte que el resto de alumnos y alumnas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 9. Quiero mejorar mis capacidades al máximo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

1- Adimenaren teoria inplizituen eskala (TEIMP)

Adierazi esaldi bakoitzari buruzko balorazioa, bakoitzean karratu bana markatuz, eskala honen arabera:

1= Ez nago batere ados 2= Ez nago ados 3= Hala-nola
4= Nahiko ados nago 5= Erabat ados nago

Zure ustez, zer esan nahi du adimentsua izateak?

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Adimentsua izateko lan asko egin behar da..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 2. Adimen maila gutxi aldatzen da ahaleginak egin arren..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 3. Adimentsua izateko, asko ikasi behar da..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 4. Adimentsua izateko, jaiotzetik zenbait ezaugarri eduki behar dira..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 5. Zure adimen maila derrigorrez hobetzen da lan egiten baduzu..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 6. Zaila da zure adimen maila aldatzen..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

2- Betetze helburuen neurketarako eskala (MELOG)

Adierazi esaldi bakoitzari buruzko balorazioa, bakoitzean karratu bana markatuz, eskala honen arabera:

1= Ez nago batere ados 2= Ez nago ados 3= Hala-nola
4= Nahiko ados nago 5= Erabat ados nago

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Beste ikasleak baino hobea izaten saiatzen naiz..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ez dut agerian utzi nahi beste ikasleak baino txarragoa naizela..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 3. Aurrera egin nahi dut ahalik eta gehien..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 4. Beste ikasleak baino gogorragoa naizela frogatu nahi dut..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ez dut agerian utzi nahi beste ikasleen aldean txarra naizela..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 6. Ahalik eta gehien hobetu nahi dut..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 7. Beste ikasleek baino hobeto egin nahi dut..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ez dut agerian utzi nahi beste ikasleak baino ahulagoa naizela..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 9. Nire gaitasunak ahalik eta gehien hobetu nahi ditut..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

3- Cuestionario del autoconcepto social (AUSO)

Expresa tu valoración de las siguientes frases, marcando un cuadrado en cada una, según esta escala:

1= Nada de acuerdo 2= Poco de acuerdo 3= Medianamente de acuerdo
4= Bastante de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

- 1. Siento que no apporto nada a la sociedad..... 1 2 3 4 5

- 2. Suelo recibir el reconocimiento por lo que hago en los grupos..... 1 2 3 4 5

- 3. Me desentiendo bastante de los problemas de los demás ciudadanos/as
(suelo pasar de los problemas de mis colegas)..... 1 2 3 4 5

- 4. Cuando realizo actividades en grupo se reconoce mi papel..... 1 2 3 4 5

- 5. Me siento implicado/a con la sociedad..... 1 2 3 4 5

- 6. Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo..... 1 2 3 4 5

- 7. Tengo mucho éxito en mis relaciones con la gente..... 1 2 3 4 5

- 8. Colaboro para mejorar la sociedad..... 1 2 3 4 5

- 9. Caigo bien a la gente..... 1 2 3 4 5

- 10. No respeto suficientemente las normas de convivencia..... 1 2 3 4 5

- 11. Cumpló adecuadamente las obligaciones que tengo como ciudadano/a..... 1 2 3 4 5

- 12. Sé desenvolverme en situaciones sociales complicadas..... 1 2 3 4 5

3- Gizarte autokontzeptuaren galdera sorta (AUSO)

Adierazi esaldi bakoitzari buruzko balorazioa, bakoitzean karratu bana markatuz, eskala honen arabera:

1= Ez nago batere ados 2= Ez nago ados 3= Hala-nola
4= Nahiko ados nago 5= Erabat ados nago

1. Gizarteari ez diodala ezer ematen sentitzen dut..... 1 2 3 4 5

2. Taldeetan egiten dudanagatik eskerrona jasotzen dut..... 1 2 3 4 5

3. Gainontzeko hiritarren arazoek ez naute gehiegi arduratzen
(nire adiskideen arazoan aurrean paso egiten dut)..... 1 2 3 4 5

4. Taldekako jardueretan nik egindakoa aintzat hartzen da..... 1 2 3 4 5

5. Gizartearekin inplikaturik sentitzen naiz..... 1 2 3 4 5

6. Talde batean nagoela onartua sentitzen naiz..... 1 2 3 4 5

7. Jendearekiko harremanetan arrakasta handia izaten dut..... 1 2 3 4 5

8. Gizartea hobetzeko laguntzen dut..... 1 2 3 4 5

9. Jendeak gogokoa nau..... 1 2 3 4 5

10. Bizikidetzaren arauak ez ditut behar bezala aintzat hartzen..... 1 2 3 4 5

11. Hiritarra naizen aldetik nire betebeharrak egoki betetzen ditut..... 1 2 3 4 5

12. Gizarte egoera korapilatsuetan badakit moldatzen..... 1 2 3 4 5

4- Escala del compromiso con las tareas artísticas (COMPROTA)

Número de la lista de clase

Expresa tu valoración de las siguientes frases, marcando un cuadrado en cada una, según esta escala:

1= Nada de acuerdo 2= Poco de acuerdo 3= Medianamente de acuerdo
4= Bastante de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

1-Cuando encuentro dificultades durante un ejercicio de plástica,
vuelvo atrás para resolver el problema..... 1 2 3 4 5

2-Durante la clase de plástica explico al resto de estudiantes cómo hacer los ejercicios..... 1 2 3 4 5

3-Cuando otros estudiantes me distraen en clase de plástica,
a menudo encuentro la manera de mantenerme concentrado..... 1 2 3 4 5

4-Ayudo al resto de estudiantes con los ejercicios de plástica cuando no sé qué hacer..... 1 2 3 4 5

5-Cuando me doy cuenta de que no he escuchado a mi profesor /a,
intento concentrarme más todavía..... 1 2 3 4 5

6-En plástica comparto mis ideas y materiales con los otros estudiantes..... 1 2 3 4 5

7-Antes de comenzar mi trabajo de plástica, pienso sobre las cosas que voy a necesitar..... 1 2 3 4 5

8-En clase de plástica, ayudo al resto de estudiantes a aprender..... 1 2 3 4 5

9-Cuando estoy trabajando en un ejercicio de plástica,
pienso en si entiendo lo que estoy haciendo..... 1 2 3 4 5

10-Contesto en clase las preguntas sobre plástica..... 1 2 3 4 5

11-Cuando termino mi trabajo de plástica, lo reviso para ver si está hecho correctamente..... 1 2 3 4 5

4- Arte zereginetikiko konpromisoaren eskala (COMPROTA)

Ikasgelako zerrendako zenbakia

Adierazi esaldi bakoitzari buruzko balorazioa, bakoitzean karratu bana markatuz, eskala honen arabera:

1= Ez nago batere ados 2= Ez nago ados 3= Hala-nola
4= Nahiko ados nago 5= Erabat ados nago

1-Plastikako zeregin batean zailtasunak topatzen ditudanean, atzera egiten dut arazoa konpontzeko.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

2-Plastikako klaseetan, ariketak nola egin behar diren azaltzen diet beste ikasleei.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

3-Plastikako klaseetan beste ikaskideek distraitzen nautenean, sarritan aurkitzen dut kontzentratuta jarraitzeko modua.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

4-Zer egin ez dakidanean beste ikasleei lagundu egiten diet plastikako ariketak egiten.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

5-Irakasleari ondo entzun ez diodala konturatzen naizenean, oraindik kontzentratuago egoten saiatzen naiz.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

6-Plastikan nire ideia eta materialak konpartitu egiten ditut beste ikasleekin.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

7-Plastikako nire lanean hasi aurretik, zer gauza behar izango dudana pentsatzen dut.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

8-Plastikako klaseetan gainontzeko ikasleei lagundu egiten diet ikasten.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

9-Plastikako lanen bat egiten nabilenean, ea egiten ari naizena ulertu egiten dudana pentsatzen dut.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

10-Gelan plastikari buruzko galderak erantzun egiten ditut.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

11-Plastikako nire lana bukatzen dudanean, ea ondo egina dagoen gainbegiratzeko.....

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

5- Escala de actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela (ASAES) I

Expresa tu valoración de las siguientes frases, marcando un cuadrado en cada una, según esta escala:

1= Nada de acuerdo 2= Poco de acuerdo 3= Medianamente de acuerdo
4= Bastante de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Me gustan las clases de plástica..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 2. No me gusta dibujar..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 3. El arte es útil para mí porque aprendo cómo utilizar diferentes materiales..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 4. En la clase de plástica frecuentemente cuento los minutos que faltan para que se acabe..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 5. El arte en la escuela es útil porque cuando nos hagamos mayores podremos tenerlo como hobby..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 6. Generalmente soy capaz de hacer lo que el profesor de Plástica quiere que haga..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 7. No me gustan las clases de plástica porque no podemos elegir ni el tema ni los materiales..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 8. Lo que se aprende en las clases de arte no es útil en la vida diaria..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 9. Las clases de plástica son agradables porque tienes oportunidades de elegir cómo hacer algo o qué hacer..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 10. Me gusta participar en concursos de arte..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 11. El arte no me será de mucha utilidad cuando me haga mayor..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 12. Me aburro en las clases de arte..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 13. Soy bueno/buena haciendo trabajos cuidadosos y detallistas en las clases de arte..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 14. Para mí el arte es relajante..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 15. El arte no me aporta ningún conocimiento..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 16. Generalmente estoy satisfecho con mis trabajos artísticos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 17. Saber cómo dibujar no es importante..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

5- Eskolako arte hezkuntzarekiko jarreren eskala (ASAES) I

Adierazi esaldi bakoitzari buruzko balorazioa, bakoitzean karratu bana markatuz, eskala honen arabera:

1= Ez nago batere ados 2= Ez nago ados 3= Hala-nola
4= Nahiko ados nago 5= Erabat ados nago

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Plastikak eskolak gustatzen zaizkit..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ez zait marraztea gustatzen..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 3. Arteak baliagarria da niretzat material desberdinak erabiltzen ikasten dudalako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 4. Plastikak eskoletan bukatu arteko minutuak sarritan zenbatzen ditut..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 5. Arteak ikastetxean baliagarria da handitzerakoan hobby gisa izan dezakegulako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 6. Plastikako irakasleak eskatzen didana egiteko gai naiz sarritan..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 7. Plastikak eskolak ez zaizkit gustatzen ezin ditugulako gaia eta materialak aukeratu..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 8. Plastikak eskoletan ikasten duzuna ez da baliagarri zure eguneroko bizitzan..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 9. Plastikak eskolak atseginak dira zer egin edo nola egin aukera dezakezulako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 10. Arte lehiaketetan parte hartzea gustatzen zait..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 11. Arteak ez dit asko balio izango handitzen naizenean..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 12. Plastikak eskoletan aspertzen naiz..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 13. Arte eskoletan ona naiz lan arduratsu eta zehatzak egiten..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 14. Niretzat arteak lasaigarria da..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 15. Arteak ez dit inolako ezagutzarik ematen..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 16. Nire artelanekin pozik egoten naiz..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 17. Ez da garrantzitsua marrazten jakitea..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

5- Escala de actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela (ASAES) II

Expresa tu valoración de las siguientes frases, marcando un cuadrado en cada una, según esta escala:

1= Nada de acuerdo 2= Poco de acuerdo 3= Medianamente de acuerdo
4= Bastante de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18. La mayoría del trabajo artístico que hago en la escuela es para mí una pérdida de tiempo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 19. El arte es difícil porque necesitas ser muy cuidadoso y necesitas prestar atención a los detalles..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 20. El arte es útil porque puedo usar mi imaginación..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 21. Me resulta fácil expresar mis ideas, pensamientos y/o sentimientos en imágenes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 22. No me gusta el arte porque me ensucio..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 23. Para mí el arte es útil porque aprendo a dibujar..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 24. El arte me resulta difícil porque necesito concentrarme mucho..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 25. Me gusta dibujar en la escuela..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 26. La asignatura de arte es útil para mí porque aprendo a expresar mis sentimientos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 27. Mi profesor/profesora no parece tener tiempo para prestarme atención individual..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 28. Durante las clases de arte mi profesor/profesora intenta hacerme trabajar lo mejor que puedo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 29. El/La profesor/profesora da un montón de ideas y sugerencias..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 30. El/La profesor/profesora me ayuda cuando tengo dificultades..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 31. Las clases de arte son duras..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 32. El/La profesor/profesora escucha atentamente lo que decimos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 33. El/La profesor/profesora explica bien tanto el tema como el procedimiento..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 34. El/La profesor/profesora utiliza parte del tiempo de la clase de arte para hacer otra asignatura..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

5- Eskolako arte hezkuntzarekiko jarreraren eskala (ASAES) II

Adierazi esaldi bakoitzari buruzko balorazioa, bakoitzean karratu bana markatuz, eskala honen arabera:

1= Ez nago batere ados 2= Ez nago ados 3= Hala-nola
4= Nahiko ados nago 5= Erabat ados nago

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18. Ikastetxean egiten dudan artelan gehiena denbora galtzea da niretzat..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 19. Artea gogorra da oso arduratsua izan behar duzulako eta xehetasunei kasu egin behar zaielako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 20. Artea baliagarria da nire irudimena erabil dezakedalako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 21. Irudien bidez erraz adieraz ditzaket nire ideia, pentsamendu edota sentimenduak..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 22. Ez dut artearekin ondo pasatzen zikintzen naizelako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 23. Artea baliagarria da niretzat marrazten ikasten dudalako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 24. Artea zaila topatzen dut benetan kontzentratu behar naizelako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 25. Eskolan marraztea gustatzen zait..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 26. Plastika ikasgaia baliagarria da niretzat nire sentimenduak adierazten ikasten dudalako..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 27. Nire irakasleak ez dirudi banakako atentzioa emateko denbora duenik..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 28. Plastika eskoletan nire irakaslea nire lana onena izan dadin saiatzen da..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 29. Irakasleak iradokizun eta ideia pilo bat eskaintzen ditu..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 30. Irakasleak laguntzen dit zailtasunak ditudanean..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 31. Plastika eskolak gogorrak dira..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 32. Plastika irakasleak arduraz entzuten du guk esateko daukaguna..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 33. Irakasleak gaia eta prozedura ondo azaltzen ditu..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |
| 34. Irakasleak arte eskoletako denbora zati bat beste ikasgai bat egiteko erabiltzen du..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

6- Cuestionario para la comprensión de las imágenes (COMPIMA) I

Número de la lista de clase.....



1-¿En qué continente situarías el suceso representado?

¿En qué país?

¿En qué ciudad?

2-¿En qué época situarías el suceso representado?.....

¿En qué siglo?.....

¿En qué año?.....

3-¿Quién crees que ha hecho esta imagen?.....

4-¿Para qué crees que han hecho esta imagen?.....

5-¿Para quién crees que han hecho esta imagen?.....

6-¿Qué técnica han utilizado para hacer esta imagen?.....

7-¿Qué sucede en la imagen?.....

8-¿Quiénes son los que aparecen en la imagen?.....

9-¿Qué cuenta esta imagen?.....

10-¿Con qué valores o ideas abstractas relacionarías esta imagen?.....

11-¿Colocarías esta imagen en un museo?(SI / NO) ¿Por qué?

6- Irudien ulerkuntzarako galdera sorta (COMPIMA) I

Ikasgelako zerrendako zenbakia.....



1-Zer kontinentetan kokatuko zenuke gertakaria?

Zer herrialdetan?

Zer hiritan?

2-Zer garaitan kokatuko zenuke irudikatutakoa?.....

Zer mendetan?.....

Zer urtetan?.....

3-Nork, zure ustez, egin du irudi hau?

4-Zertarako, zure ustez, egin dute irudi hau?

5-Norentzat, zure ustez, egin dute irudia?.....

6-Zer teknika erabili da irudi hau egiteko?.....

7-Zer gertatzen da irudian?

8-Nortzuk dira irudian agertzen direnak?

9-Zer kontatzen du irudi honek?

10-Zer balore edo ideia abstrakturekin erlazioatuko zenuke irudi hau?.....

11-Irudi hau museo batean jarriko zenuke? (BAI / EZ) Zergatik?

6- Cuestionario para la comprensión de las imágenes (COMPIMA) II

12-¿Con qué asignaturas de la escuela relacionarías esta imagen?.....

.....

13-¿Para qué podría servirte esta imagen?

.....

14-¿Son los personajes de la imagen personas como tú?(SI / NO).....¿Por qué?.....

.....

15-¿Te gustan los personajes de la imagen?(SI / NO) ¿Por qué?

.....

16-¿Dirías que son personajes de ficción?(SI / NO).....¿Por qué?.....

.....

17-¿Colocarías la imagen en tu habitación?(SI / NO).....¿Por qué?.....

.....

18-¿Pondrías la imagen en una camiseta?(SI / NO) ¿Por qué?.....

.....

19-¿Piensas que son importantes los personajes que aparecen?(SI / NO) ¿Por qué?.....

.....

20-¿Piensas que son poderosos los personajes que aparecen?(SI / NO)¿Por qué?.....

.....

21-¿Piensas que son bellos los personajes?(SI / NO)..... ¿Por qué?.....

.....

22-¿Crees que son elegantes?(SI / NO).....¿Por qué?.....

.....

6- Irudien ulerkuntzarako galdera sorta (COMPIMA) II

12-Eskolako zer ikasgairekin erlazionatuko zenuke irudia?.....

.....

13-Zertarako balio dizu irudiak?

14-Irudiko pertsonaiak zu bezalako pertsonak dira? (BAI / EZ)Zergatik?

.....

15-Irudiko pertsonaiak gustuko dituzu? (BAI / EZ) Zergatik?

.....

16-Fikziozko pertsonaiak direla esango zenuke? (BAI / EZ).....Zergatik?.....

.....

17-Zure gelan jarriko zenuke? (BAI / EZ).....Zergatik?

.....

18-Kamiseta batean jarriko zenuke?(BAI / EZ) Zergatik?.....

.....

19-Zure ustez, irudiko pertsonaiak inportanteak dira?(BAI / EZ) Zergatik?.....

.....

20-Zure ustez, irudiko pertsonaiak boteretsuak dira?(BAI / EZ)Zergatik?.....

.....

21-Zure ustez, irudiko pertsonaiak ederrak dira?(BAI / EZ)..... Zergatik?.....

.....

22-Zure ustez, irudiko pertsonaiak dotoreak dira?(BAI / EZ).....Zergatik?.....

.....

REFERENCIAS

- Abd-El-Fattah, S. (2006). The implicit theories of intelligence: A review of Carol Dweck's motivation process model. *International Education Journal*, 7(4), 35-24.
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: UPNA.
- Alpers, S. (1987). *El arte de describir: El arte holandés en el siglo XVII*. Hermann Blume. Madrid, 1983.
- Alpers, S., Apter, E., Armstrong, C., Buck-Morss, S., Conley, T., Crary, J., et al. (1996). Visual Culture Questionnaire. *October*, 77, 25-70.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 3(80), 260-267.
- Aparicio, F. (1991). *Tratamiento informático de encuestas*. Madrid: Ra-Ma.
- Arañó, J. (1987). *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*. Madrid: Complutense.
- Arnau, J. (1979). *Psicología experimental*. México: Trillas.
- Aron, A., y Aron, E. (2001). *Estadística para psicología*. Buenos Aires: Pearson.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Bahe, J. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: the teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 247-254.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, M., y Dweck, C. (1985). *The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior*. Manuscrito sin publicar. Universidad de Harvard.
- Barca, A. (1998). Los métodos de investigación en la psicología de la instrucción. En, J. Beltrán, y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. (pp. 87-143). Madrid: Síntesis.
- Barcia, M. (2006). La creatividad en los alumnos de educación infantil. Incidencia del contexto familiar. *Creatividad y Sociedad*, 9, 43-52.
- Barkan, M. (1962). Transition in Art Education. *Art Education*, 15(7), 12-18.
- Barron, K., y Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Baxandall, M. (1978). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Gustavo Gili: Barcelona, 1972.

- Belmont, J. (1989). Cognitive strategies and strategic learning. *American Psychologist*, 44(2), 142-148.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1998). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción. En J. Beltrán, y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. (pp. 19-86). Madrid: Síntesis.
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58, 75-87.
- Bentler, P. (1980). Multivariate analysis with latent variables: causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bernardo, V., y Franz, T. *Un instrumento de mediación para una comprensión crítica del arte: Guernika (re)visitada*. Recuperado el 16 de junio de 2008 desde, http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Valeska%20Bernardo%20Rangel%20e%20Teresinha%20Sueli%20Franz.pdf
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., y Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Boix, V., y Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? En M.S. Wiske, (Comp.), *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 215-256). Barcelona: Paidós.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Braten, I., y Strømsø, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371-388.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., y Saks, Z. (2006). Personality and school performance: incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131-142.
- Bresler, L. (Ed.) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Brooke, S. (1995). Art therapy: an approach to working with sexual abuse survivors. *The Arts in Psychotherapy*, 22(5), 447-466.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Mc Graw Hill.
- Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. México. UTEHA.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.

- Bunge, M. (2001). *La investigación científica*. México: Siglo XXI.
- Byrne, B., y Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson et al. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Caleon, I, y Subramaniam, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore. *Journal of Research in Science Teaching*. 45(8), 940-954.
- Carpintero E., Cabezas, D., González, C. y Fernández, P. (2003). Análisis de las teorías implícitas de la inteligencia en alumnos de educación primaria. *EduPsykhé*, 2(1), 81-105.
- Carroll, J. (1993). *Cognitive abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Case, R. (1978). A developmentally based theory and technology of instruction. *Review of Educational Research*, 48, 439-463.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Catterall, J., y Peppler, K. (2007). Learning in the visual arts and the world views of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 543–560.
- Chamorro-Premuzic, T., y Furnham A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
- Chiesi, F., y Primi, C. (2009). A model of psychology students' achievement in quantitative disciplines. *Giornale Italiano di Psicologia*. 36(1), 161-181.
- Collier, J. (1986). *Visual anthropology: photography as a research method*. Nueva York: Holt, Rinehart y Wilson, 1967.
- Colom, R., Escorial, S., Chun Shih, P., y Privado, J. (2007). Fluid intelligence, memory span, and temperament difficulties predict academic performance of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1503–1514.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Crede, M., y Kuncel, N. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.

- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cruickshank, I., y Mason, R. (2003). Using photography in Art Education research: a reflexive inquiry. *Journal of Art and Design Education*, 22(1), 5-22.
- Crum, J. (2007). Educating the art teacher: investigating artistic endeavours by students at home. *Art Education*, 60(4), 39-44.
- Cruz, J. (2009). *La escultura pública en las comunidades autónomas vasca y navarra como medio para la educación estética (1975-2000)*. Tesis Doctoral sin publicar. UPV / EHU.
- Cuenca, A. (1987). *La enseñanza del dibujo en las escuelas de magisterio (1839-1986)*. Madrid: Complutense.
- Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R., Newall, N., y Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584–608.
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díaz de Rada, V. (1999). *Técnicas de análisis de datos para investigadores sociales. Aplicaciones prácticas con SPSS para Windows*. Madrid: Ra-Ma.
- Diener, C., y Dweck, C. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Digman, J. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teaching Education*, 28, 15-55.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: developments, definitions, and directions for Art Education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Dupeyrat, C., y Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43–59.
- Durik, A., y Harackiewicz, J. (2003). Achievement goals and intrinsic motivation: coherence, concordance, and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology* 39, 378-385.

- Dweck, C. (2000). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Dweck, C., Chiu, C., y Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285.
- Dweck, C., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Dweck, C., y Reppucci, N. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Eccles, J. (1983). *Expectancies, values and academic behaviors*. En J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eckhoff, A. (2008). The Importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: the exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early-Childhood Education Journal*, 35(5), 463-472.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós, 1999.
- 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*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E., y Day, M. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Nahwah (New Jersey): National Art Education Association y Lawrence Erlbaum.
- Elliot, A. (1985). Education action research. En J. Nisbet, y S. Nisbet (Eds.), *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A., y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A., y Mc Gregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personal and Social Psychology*, 76, 628-44.
- Elliott, E., y Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

- Escaño, C. (2005). Posibilidades y realidades de Internet en la educación artística. Propuesta para la posmodernidad: un entorno virtual común y universitario orientado a la educación artística y su investigación. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 373-394). Granada: Universidad.
- Fernández, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones*. Tesis Doctoral sin publicar. UPV / EHU.
- Fernández, A., y Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacáicoa, J. Uriarte, y A. Amez (Eds.), *Psicología del desarrollo y desarrollo social* (pp. 357-368). Badajoz: Psicoex.
- Fernández, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 437-440.
- Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L., y Dishaw, M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time and student achievement: an overview. En C. Denham y A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- Flanders, N. (1960). *Teacher influences, pupil attitudes and achievement*. Ann Arbor: Universidad de Michigan.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-16.
- Franz, T. (2002). *Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 27-47.
- Freedman, K. (2000). Cultura visual e identidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 59-61.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Gabrelian, N., Blumberg, F., y Hogan, T. (2009). The effects of appeal on children's comprehension and recall of content in educational television programs. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30, 161-168.
- Gagné, R., y Rohwer, W. (1969). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 34, 261-295.
- Gairín, J. (1987). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: PPU.
- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: an introduction to Arts-Propel. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (Comp.) (2000). *El proyecto Spectrum*. (3 tomos). Madrid: MECD y Morata.
- Geers, A., Wellman, J., y Lassiter, D. (2009). Dispositional optimism and engagement: the moderating influence of goal prioritization. *Journal of Personality & Social Psychology*, 96(4), 913-932.
- Gelfand, H. (1985). The interface between laboratory and naturalistic cognition. En T. Schlechter, y M. Toglia (Eds.), *New directions in cognitive science*. Norwood, NJ: Ablex.
- Genovard, C., y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Goetz, T., y Dweck, C. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 246-255.
- Gonida, E., Kiosseoglou, G., y Leondari, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: Testing alternative models. *American Journal of Psychology*, 119(2), 223-238.
- González, O., y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, y J. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- González-Pienda, J., Núñez J., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Pienda, J. (1998). El estudiante: variables personales. En J. Beltrán, y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 147-191). Madrid: Síntesis.
- Goñi, A. (1996). Las actitudes. En A. Goñi (Ed.), *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 187-205). Madrid: Fundamentos.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Coord.), *Autoconcepto físico. Psicología y educación* (pp. 23-58). Madrid: Pirámide.
- Goñi, J. (2004). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro.

- Gobierno Vasco (2010). *Inspección de Educación. Plan general. Resultados escolares curso 2008/09*. Recuperado el 19 de abril de 2010, desde http://www.hezkuntza.ejgv.r43-euskadi.net/inspcont/eu/contenidos/informacion/resultado_inspeccion_educacion/eu_escolar/resultado_escolar.html
- Greene, B., y Miller, R. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181–192.
- Greer, W. (1984). La educación artística como disciplina: aproximación al arte como una materia de estudio. *Revista de Arte y Educación*, 1, 115-128, 1987.
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A., y Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644–653.
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalística. En J. Gimeno, y A. Pérez (Dirs.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad.
- Gutiérrez, R. (2008). ¿Especialistas o generalistas? La formación artística del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En L. Martínez, R. Gutiérrez, y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística* (pp. 25-36). Málaga: Universidad.
- Hamilton, S. (1983). The social side of schooling. Ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal*, 83(4), 313-334.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., y Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–45.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Hernández, F. (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: MCEP.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández, F. (2008). Para problematizar la agenda de la Educación Artística. En L. Martínez, R. Gutiérrez, y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística* (pp. 37-41). Málaga: Universidad.
- Hernández, M., y Ullán, A. (1989). La expresión plástica como recurso didáctico en el aprendizaje de la aritmética. *Icónica*, 14, 47-50.
- Hernández, M. (1998). *Criterio estético y juicio artístico en los escritos de los artistas y la estética experimental*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad.
- Hernández, M. (2005). Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en Educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 175-200). Granada: Universidad.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Herrera, M. (1980). *El museo en la educación. Su origen, evolución e importancia en la cultura moderna*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Hetland, L., Hammerness, K., Unger, C., y Wilson, D. (1999) *¿Cómo demuestran los alumnos que comprenden?* En M. Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 257-297). Barcelona: Paidós.
- Housen, A., Yenawine, P., y Miller, N. (1992). *MOMA school program. Evaluation study report III*. New York: The Museum of Modern Art.
- Housen, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99-132.
- Houser, N. (1991). A collaborative processing model for art education. *Art Education*, 44(2), 33-37.
- Huerta, R. (2005). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 421-448). Granada: Universidad.
- Hussong, A. Zucker, R., Wong, M., Fitzgerald, H., y Puttler, L. (2005). Social Competence in Children of Alcoholic Parents Over Time. *Developmental Psychology*, 41(5), 747-759.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7.
- Irrsae Piemont, (1994a). *Educació Artística. Actualizació científica*. Vic: Eumo.
- Irrsae Piemont, (1994b). *Educació Artística. Propostes didàctiques*. Vic: Eumo.
- Jeffers, C. (2003). Gallery as nexus. *Art Education*, 56(1), 19-25.

- Jiménez de Aberasturi, E. (2009). *Entre tres voces, tiempos y espacios: la construcción de la identidad y desarrollo como docente e investigadora en el contexto universitario de la educación en artes visuales*. Tesis doctoral sin publicar. UPV / EHU.
- Jöreskog, K. (1993). Testing structural equations models. En K. Bollen y J. Lang (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 294-316). Newbury Park, CA: Sage.
- Kerlinger, F. (1973). *Foundations of behavioural research*. Nueva York. Holt (Trad. Cast.: *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana, 1975).
- Kidder, L. (1981). *Selltiz, wrightsmen and cook's research methods in social relations*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Kornilova, T., Kornilov S., y Chumakova, M. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences, 19*, 596–608.
- Koroscik, S. (1990). Novice-expert differences in understanding and misunderstanding art and their implications for student assessment in art education. *Arts and Learning Research, 8*(1), 6-29.
- La Pierre, S., y Zimmerman, E. (1997). *Research methods and methodologies for art education*. Reston (Virginia): National Art education Association.
- Laborde, S., Dosseville, F., y Scelles, N. (2010). Trait emotional intelligence and preference for intuition and deliberation: respective influence on academic performance. *Personality and Individual Differences, 49*, 784–788.
- Ladd, G., y Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206.
- Lam, B., y Kember, D. (2004). Conceptions of teaching art held by Hong Kong secondary school art teachers. *International Journal of Art and Design in Education, 23*(3), 290–301.
- Landa, L. (1976). *Instructional regulation and control*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Educational Technology Press.
- Lau, S., y Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: a multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 15–29.

- Lazotti, L. (1981). *Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Leeson, P., Ciarrochi, J., y Heaven, P. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences* 45, 630–635.
- Leondari, A., y Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: impact on students' achievement behaviour. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279-291.
- Lidón, C., López, Z., y Rodrigo, J. (2003). Departamentos didácticos de centros de arte: educación artística en ámbitos alternativos. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 1, 165-176.
- Lidón, C. (2005). Educación artística y formación estética en museos, centros de arte y patrimonio. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 351-372). Granada: Universidad.
- Lizasoain, L., y Joaristi, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS versión 11*. Madrid: Thompson.
- Logan, S., Medford, E., y Hughes, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, doi:10.1016/j.lindif.2010.09.011.
- López, E., y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-240.
- López, M. (2005). Educación para la paz, interculturalidad y pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 449-466). Granada: Universidad.
- López-Bosch, M. (2003). Métodos estadísticos de evaluación de la actividad investigadora dentro del marco de las nuevas tecnologías y la educación artística: una propuesta de actuación. En J. Arañó, y A. Mañero (Eds.), *Actas Congreso Inars. La investigación en las Artes Plásticas y Visuales* (pp. 65-74). Sevilla: Universidad.
- Lyke, J., y Young, A. (2006). Cognition in context: students perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education*, 47(4), 477-490.
- Liotard, J. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

- Maeso, F. (1996). *La situación actual de la educación artística en la enseñanza secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía. Análisis cuantitativo de los conocimientos conceptuales y procedimentales de los alumnos y alumnas*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad.
- Marín, R. (2005). La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa”. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Granada: Universidad.
- Marsh, H., Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., y Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74, 403–456.
- Martin, A. (2008). Motivation and engagement in music and sport: testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of Personality* 76 (1), 135-170.
- Marx, R., y Winne, P. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109.
- Mateos, F., y Amador, L. (2000). La dimensión social del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. *Enseñanza*, 17-18, 99-114.
- Merrill, M. (1983). Component display theory. En C. Reigeluth (Ed.), *Instructional designs theories and models: an overview of their current status* (pp. 279-333). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Middleton, M., y Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373–391.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: MEC.
- Moenikia, M., y Zahed-Babelan, A. (2010). A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1537–1542.
- Mondfrans, A. (1977). Methods on inquiry in educational psychology. En D. Treffinger, J. Davis, y R. Ripple (Eds.), *Handbook on Teaching Educational Psychology*. New York: Academic Press.

- Morales, J. (2001). *La evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Recuperado el 18 de junio de 2008 de <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1027104-164012>
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morgan, M. (1995). *Art 4-11. Art in the early years of schooling*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Murayama, K., y Elliot, A. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 432-447.
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University of Denver.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: vol. 1. Student motivation* (pp. 39–73). New York: Academic Press.
- Ning, H., y Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: a longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences, 20*, 682–686.
- Nisbet, J., y Schuckmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987.
- Norusis, M. (2002). *SPSS 11.0 Guide to data analysis*. NJ: Prentice Hall.
- Nuere, S. (2004). Las nuevas tecnologías como actual recurso del educador artístico. En M. Merodio (Ed.), *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística* (pp. 109-135). Madrid: MEC.
- Oliveira, F. (2002). *Estudio comparativo de la enseñanza superior de pintura dentro de la Comunidad Europea: Francia, Reino Unido y España*. Madrid: Complutense.
- Ortega, A. (2008). Reflexiones en torno a la educación artística en la enseñanza obligatoria. En L. Martínez, R. Gutiérrez, y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 25-36). Málaga: Universidad.
- Ortí, A. (1989). La apertura o el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta, semidirigida y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social* (pp. 189-221). Madrid: Alianza.
- Padró, C. (2005). Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de conflicto. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 495-508). Granada: Universidad.

- Pardo, A., y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11: guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Parsons, M. (1987). *Cómo conocemos el arte*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Patrick, H., Ryan, A., y Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 83–98.
- Pavlou, V. (2006). Pre-adolescents' perceptions of competence, motivation and engagement in art activities. *Journal of Art and Design Education*, 25(2), 194-204.
- Pavlou, V., y Kambouri, M. (2007). Pupils' attitudes towards art teaching in primary school: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 282-301.
- Peixoto, F., y Carvalho, R. (2009). Students' perceptions of parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. En M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides, y P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: from global to local perspectives* (pp. 279-297). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Pereda, S. (1987). *Psicología experimental. Metodología*. Madrid: Pirámide.
- Perkins, D. (1991). *Smart schools*. Nueva York: Free Press.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Wiske (Comp.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92) Barcelona: Paidós.
- Phelps, R., y Maddison, C. (2008). ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs. *Australasian Journal of Educational Technology* 24(1), 1-14.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pintrich, P. (2000a). An achievement goal theory on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. (2000b). Multiple-goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P., y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and regulation in the collage classroom. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: goals and self-regulatory processes* (vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P., y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.

- Prawat, R. (1989). Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 1-41.
- Prieto, M., López, O., Bermejo, M., Renzulli, J., y Castejón, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14(2), 410-414.
- Reigeluth, C. (1979). In search of a better way to organize instruction: the elaboration theory. *Journal of Instructional Development*, 2, 8-15.
- Resnick, L. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 32, 659-704.
- Rhee, C., Zusho, A., y Pintrich, P. (2005). Multiple-goals, multiple hypotheses: Reexamining the 2X2 achievement goal framework in introductory chemistry and psychology classrooms. Póster presentado en el *American Educational Research Association Annual Meeting*, Montreal, QC.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Nuñez, J., y González-Pienda, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. En N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 14-26). Londres: Routledge.
- Rohde, T., y Thompson, L. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83-92.
- Royce, J. (1981). Teoría multifactorial sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.
- Royce, J. (1983). *Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En N. de Gabriel, y A. Viñao (Eds.), *La investigación histórico-educativa*. Barcelona: Ronsel.
- Sampson, E. (1978). Scientific paradigms and social values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1332-1343.
- Sarrazin, P., Famose, J., Biddle, S., Durand, M., y Cury, F. (1995). Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice. *Science et Motricité*, 26, 21-31.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J., Cury, F., Fox, K., y Durand, M. (1996). Goal orientation and conceptions of the nature of sport ability in children: a social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*; 35, 399-414.
- Scandura, J. (1977). *Problem solving: a structural / process approach with instructional implications*. Nueva York: Academic Press.

- Schroeders, U., Wilhelm, O., y Bucholtz, N. (2010). Reading, listening, and viewing comprehension in English as a foreign language: One or more constructs? *Intelligence*, 38, 562–573.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Short, F. (1995). Understanding domain knowledge for teaching: higher-order thinking in pre-service art teacher specialists. *Studies in Art Education*, 36(3), 154-169.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Mcmillan, 1969.
- Song, I., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Stankiewicz, M. (2000). Discipline and the future of art education. *Studies in Art Education*, 41(4), 301-313.
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80–90.
- Sternberg, R. (1985). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.
- Sternberg, R. (1990). Thinking styles: keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, 366-371.
- Stravopoulos, C. (1993). Alternative methodology for assessing student learning in visual arts: the diagnostic profile of art understanding. *Arts and Learning SIG Proceedings Journal*, 10(1), 16-32.
- Swami, V., Furnham, A., Maakip, I., Ahmad, M., Nawi, N., Voo, P., Christopher, A., y Garwood, J. (2008). Beliefs about meaning and measurement of intelligence: a cross-cultural comparison of American, British and Malaysian undergraduates. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 235-246.
- Tamariz, M. (2002). Aprendiendo a ver. Acercamiento al lenguaje artístico y el arte contemporáneo para alumnos de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 335-344.
- Tanilon, J., Segers, M., Vedder, P., y Tillema, H. (2009). Development and validation of an admission test designed to assess samples of performance on academic tasks. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 168–173.

- Tempelaar, D., Gijsselaers, W., Schim van der Loeff, S., y Nijhuis, J. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 105–131.
- Todman, J., y Dick, G. (1993). Primary children and teachers' attitudes to computers. *Computer Education*, 29 (2), 199-203.
- Trimis, E. y Savva, A. (2004). The in-depth studio approach: incorporating an art museum program into a pre-primary classroom. *Art Education*, 57(5), 20-24.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., y Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: a person-centred analysis. *Learning and Instruction* 18, 251-266.
- Ullán, A., y Hernández, M. (1993). Arte y Ciencias Sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 113-127.
- Urdan, T., y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Valle, A., Nuñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J., y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Nuñez, J., González-Pienda, J., y Rosario, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1696-2095.
- Vernon, P. (1982). *Inteligencia, herencia y ambiente*. México: El Manual Moderno.
- Villalba, S. (2005). Posiciones ético-educativas del docente de artes visuales: la politización del aula. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 509-524). Granada: Universidad.
- Villarroel, J. (2002). *La comprensión de las propiedades físicas de la materia*. Tesis Doctoral sin publicar. UPV / EHU.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Walker, C., Greene, B., y Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*, 1–12.
- Walker, J., y Chaplin, S. (1997). *Visual culture: an introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- West, A., Hailes, J., y Sammons, P. (1997). Children's attitudes to the National Curriculum at Key Stage 1. *British Educational Research Journal 23* (5), 597-613.
- Wexler, A. (2007). Museum culture and the inequities of display and representation. *Visual Arts Research, 64*(1), 25-33.
- Wigfield, A., y Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81.
- Wigfield, A., y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*, 1–35.
- Wilson, B., Hurwitz, A., y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. (1989). Educational psychology and the future of research in learning, instruction and teaching. En M. Wittrock, y F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.