



MAGISTER

www.elsevier.es/magister



REVISIÓN TEÓRICA

Del autoconcepto general al autoconcepto artístico



Inés López Manrique^{a,*}, Carmen González González de Mesa^b, Belén San Pedro Veledo^a
y Juan Carlos San Pedro Veledo^a

^a Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias, España

^b Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica de la Expresión Corporal, Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias, España

Recibido el 6 de noviembre de 2015; aceptado el 8 de junio de 2016

Disponible en Internet el 24 de agosto de 2016

PALABRAS CLAVE

Autoconcepto;
Educación artística;
Vispoel;
Autoestima;
Método cuantitativo

Resumen El autoconcepto es un aspecto interno de las personas que influye tanto en situaciones cotidianas de la vida como en cuestiones académicas. A lo largo del presente artículo se ha revisado la definición y los modelos principales del autoconcepto, para posteriormente detenerse en la novedosa propuesta de autoconcepto artístico de Vispoel, la cual encuadra en el modelo general de autoconcepto establecido por Shavelson, Huebner y Stanton (1976), que es susceptible de ser valorado por medio de un cuestionario diseñado a su medida denominado Inventario de Autopercepciones Artísticas. Vispoel (1993, 1995) opina que el autoconcepto artístico está compuesto por las autopercepciones que cada individuo tiene de sí mismo en las actividades artísticas, considerando que estas se encontrarían dentro de las Artes Visuales, la Música, la Danza y el Arte Dramático. Ha observado también que el autoconcepto artístico tiene un claro carácter multidimensional, pero en cambio el aspecto jerárquico sería moderado. Actualmente se siguen realizando investigaciones sobre el autoconcepto artístico.

© 2016 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Self-concept;
Art education;
Vispoel;
Self-esteem;
Quantitative method

From general self-concept to artistic self-concept, a new approach

Abstract Self-concept considered as a human internal characteristic has great influence on everyday life situations as well as on academic matters. In this paper we have gone through the definition and main models of self-concept, to stop later considering Vispoel's new idea of artistic self-concept categorized previously by Shavelson, Huebner and Stanton (1976), that can be valued by means of a questionnaire designed for this purpose called Arts Self-Perception

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: lopezines@uniovi.es (I. López Manrique).

Inventory. Vispoel (1993, 1995) thinks that artistic self-concept is compound of those self-perceptions people have of themselves in artistic activities, considering these activities included inside Visual Arts, Music, Dance and Dramatic Art. He has also observed that artistic self-concept has a clear multidimensional character but on the contrary a moderate hierarchical aspect. Nowadays investigations on artistic self-concept are going on.

© 2016 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

Es opinión compartida por estudiosos e investigadores del área de Educación Artística que la realización de prácticas artísticas puede tener influencia y vinculación con el autoconcepto de quienes las desarrollan. El efecto positivo del arte en las personas se ha resaltado en reflexiones e investigaciones de corte tanto cualitativo como cuantitativo; sería difícil citar a todos los autores, pero entre otros muchos hay que detenerse en las opiniones y experiencias de Dalley (1987); Calzado, Espada y Espada (2006); Cantos y Fernández (2012); Císcar (2008); Granados y Callejón (2010); Halverson (2009); López y Martínez (2006); Pascale y Ávila (2007); Rodríguez-Barquero (2009).

Lo cierto es que desde finales del siglo xx la Psicología ha venido destacando la importancia e influencia del autoconcepto y la autoestima en las personas, así como su influjo en todos los ámbitos vitales, entre los que se incluye el contexto educativo. El refuerzo del autoconcepto y la autoestima se suele proponer como objetivo en los programas de enseñanza, estando comprobado que existe una relación positiva entre el rendimiento y el autoconcepto del alumnado.

Esta influencia positiva también se ha observado en el ámbito de la Educación Artística por medio de estudios cualitativos y, en menor medida, a través de investigaciones cuantitativas que parten de los modelos multidimensionales de autoconcepto.

El objetivo de este trabajo ha sido revisar las características del Inventario de Autopercepciones Artísticas (ASPI), cuestiones poco estudiadas en Educación Artística. Para ello es necesario partir del marco de interés, que es la naturaleza del autoconcepto, para posteriormente revisar las iniciativas que plantea y conocer las autopercepciones de los sujetos respecto a sus habilidades artísticas, atendiendo en particular a las características y la evolución del cuestionario ASPI, diseñado específicamente para medir estos aspectos.

El autoconcepto y la autoestima. Revisión teórica

El autoconcepto está constituido por el conjunto de creencias que un individuo tiene de sí mismo; se trata de un tema que ha interesado desde hace siglos a diferentes campos del conocimiento. Así, desde la Filosofía, la Sociología, el Arte, la Literatura, la Historia, la Música, etc., se ha buscado el saber «cómo soy», «quién soy» y «qué soy», los cuales, en conjunto, componen el concepto del «mí mismo».

En el campo de la Psicología, el autoconcepto despierta un enorme interés; se han estudiado y elaborado múltiples modelos teóricos para intentar comprobar los numerosos procesos implicados. Actualmente existe un cuerpo de conocimiento sólido al que se ha llegado gracias al esfuerzo y la perseverancia de innumerables personas que, a lo largo de años, han realizado y difundido muchos trabajos de investigación.

El autoconcepto fue estudiado en la sociedad en general y también en la educación, en principio por psicólogos y pedagogos para conocer la relación entre el autoconcepto de los estudiantes y su rendimiento escolar.

En este momento el autoconcepto se puede definir como el conjunto de imágenes, pensamientos y características que el individuo tiene de sí mismo y está constituido por las ideas, las creencias, la imagen corporal, la identidad social, los valores y las habilidades que la persona cree que posee. Se debe diferenciar de la autoestima, que aun siendo un elemento integrante del autoconcepto, es un constructo diferente, pues se trata de los sentimientos positivos o negativos que el individuo experimenta sobre sí mismo; es decir, es el aprecio o estima personal en los diferentes momentos de la vida.

Aunque los orígenes del estudio del *self*, es decir el «mí mismo», podrían remontarse a los clásicos griegos, los autores contemporáneos le dedican a William James el honor de haber marcado los inicios del estudio del autoconcepto, siendo considerado el primer psicólogo científico.

Según Marsh y Hattie (1996), en la parte final del siglo XIX, en el año 1890, el psicólogo William James desarrolló una teoría sobre el autoconcepto y el estudio del *self*. Harter (1996) explica que la teoría de James se basa en 4 aspectos fundamentales: la distinción entre el yo y el *mí*; la naturaleza multifactorial y jerárquica del autoconcepto; el conflicto de los *MIS*; la definición de autoestima como la relación entre los éxitos y las pretensiones del individuo.

James (1890) distinguió dentro del *self* el yo y el *mí*. El yo lo definió como aquella parte de uno mismo que organiza e interpreta las experiencias de forma totalmente subjetiva, de tal forma que la singularidad de sus experiencias le lleva a la distinción de uno mismo como persona, mientras el *mí* se correspondería con la suma total de todo lo que un ser humano pueda llamar «sí mismo».

La jerarquía del autoconcepto tendría forma de pirámide según James. En la base estaría el *self* material (su cuerpo y sus posesiones); en el medio, el *self* social (las características que tienen en mente sobre él las personas que le conocen), y en la cúspide, el *self* espiritual (pensamientos, juicios morales, etc.), que sería lo más valioso y duradero.

Para James (1890) la autoestima era la relación entre éxitos y pretensiones del individuo, por lo que si los éxitos son mayores que las pretensiones, la autoestima sube, y si son menores, la autoestima baja.

González-Pienda, Nuñez, Porto, Santorum y Valle (1990) subrayan que James diferenció la autoestima del autoconcepto y esta importante aportación estuvo olvidada durante casi un siglo. Actualmente, los investigadores más representativos de esta cuestión, incluso los que creen que la autoestima es un elemento integrante del autoconcepto, están de acuerdo en que es necesario diferenciar ambos constructos.

En la segunda década del siglo xx, cuando surge con fuerza el Conductismo, que solo toma en observación parámetros observables y cuantificables, es decir, métodos objetivos (Farr, 1987), supuso una interrupción para el estudio del autoconcepto, ya que precisa de una experiencia interna y de una valoración subjetiva, produciéndose una intermitencia en su estudio. No obstante, durante el siglo xx se propusieron nuevas teorías en torno al autoconcepto; por lo extenso del tema solamente se comentarán las más representativas, aunque sean muchos los valiosos planteamientos que se han manifestado.

Por otro lado, Purkey (1970) definió el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de diferentes creencias que el individuo considera verdaderas, conteniendo cada creencia un valor diferente. Bandura (1977) publicó la teoría del aprendizaje social y resaltó en ella la importancia del autorrefuerzo, introduciendo 2 términos nuevos en el estudio del autoconcepto, como son la autorrecompensa y el autocastigo. Según este autor, el individuo se administra premios o castigos con lo que ha aprendido en la vida social y dependiendo de la valoración de su actuación. Por lo tanto, según esta teoría, el autoconcepto y la autoestima dependen de la frecuencia del autorrefuerzo (Musitu, Pastor y Román, 1980).

Otra tendencia en el campo de la Psicología de la segunda mitad del siglo xx es el Cognitivismo, siendo a partir de entonces cuando el autoconcepto se considera dentro de la Psicología cognitiva como una estructura de conocimiento que permite ordenar la información acerca de nosotros mismos; así, Markus (1977) enunció que el individuo se forma en su mente autoesquemas derivados de la experiencia pasada, que son utilizados para reconocer e interpretar la información contenida en la experiencia social del individuo. Es decir, se forman autoesquemas que identifican y seleccionan la información nueva.

Neisser (1976), otro seguidor del Cognitivismo, ha planteado que los autoesquemas son específicos de lo que está siendo percibido y modificable con las experiencias vividas, pudiendo ser cambiados y actualizados como base para realizar razonamientos y tomar decisiones.

Autoconcepto y autoestima

Shavelson y Bolus (1982) definen el autoconcepto como las percepciones que un sujeto va teniendo, que se fueron formando con la propia experiencia y por el ambiente, interviniendo también los refuerzos y los mecanismos de feed-back de las personas significativas y de los mecanismos cognitivos.

Es importante destacar que ha existido una relativa confusión de términos para definir el autoconcepto, siendo esta equivocación una práctica habitual hasta nuestros días. En este sentido, Wells y Marwell (1976), así como Shavelson, Huebner y Stanton (1976), señalan como palabras que se utilizan habitualmente para denominarlo: autovalía, autoconfianza, autoconciencia, self, sí mismo, amor propio, competencia, autoestructura, conciencia de sí, eficacia, etc.

En este sentido conviene recordar la opinión de Fleming y Courtney (1984) sobre la idea de que un constructo pierde su utilidad científica cuando la definición dada no es la correcta. Con respecto a la diferencia entre autoconcepto y autoestima, estos mismos autores consideran que autoconcepto es un término más global que autoestima, la cual está dentro del autoconcepto, aunque no quedaría diluida en él. Así, el autoconcepto es la idea que cada persona tiene de sí misma (la parte descriptiva) y la autoestima es la estima que la persona tiene de sí misma (la parte valorativa).

Otros investigadores, como Harter (1985) y también Grenwald, Bellezza y Banaji (1988), creen que la autoestima es un componente del autoconcepto ya que están íntimamente relacionados, siendo imprescindible recurrir a su interacción para comprender el comportamiento del individuo, aunque para otros autores esté más desligado. Parece, por tanto, que la autoestima es un elemento integrante del autoconcepto y un constructo diferente.

Características del autoconcepto

Avanzando con estas teorías, será a partir de la década de los años setenta del siglo xx cuando se produzca un cambio en la forma de entender el autoconcepto, pasando de una visión unidimensional a una perspectiva jerárquica y multidimensional.

Según Nuñez y González-Pienda (1994), el autoconcepto tiene un papel importante para el desarrollo de la personalidad. Un autoconcepto positivo es fundamental para la vida social y profesional del individuo y la base del buen funcionamiento de las personas. Es multidimensional como persona, como padre y madre, como hijo/a, como compañero/a, etc. Depende también de la edad y las experiencias, es decir, tiene dinamismo. Es jerárquico porque hay un autoconcepto general en la cima y por debajo estarán otros autoconceptos específicos, como el académico, el social, el físico y el emocional, que veremos más adelante. Existen en él cambios de información (feed-back informativo). Hay cognitivismo seleccionando y ordenando la información. Las autopercepciones que forman el autoconcepto están basadas en los roles o papeles que se hayan desempeñado en la vida, en los atributos personales y en las creencias y valores que se tengan.

El modelo de autoconcepto general y la aportación de Vispoel

Entre los numerosos modelos publicados el más relevante es el de Shavelson et al. (1976), tomado como referencia habitual. Según este diseño jerárquico y multidimensional, el autoconcepto general se dividiría en académico y no académico:

1. El académico está formado por los autoconceptos de Lengua y Matemáticas.
2. El no académico lo componen los autoconceptos Social, Físico y Emocional.

Este planteamiento ha sido el referente para la mayoría de los modelos posteriores en el estudio del autoconcepto y también para el modelo de autoconcepto artístico de [Vispoel \(1993, 1995\)](#).

Autoconcepto académico

En la búsqueda por definir un modelo de autoconcepto que valore la parte académica [Marsh y Shavelson \(1985\)](#), en un estudio realizado con alumnos preadolescentes, encuentran que los autoconceptos de Lengua y de Matemáticas no se relacionan entre sí, pero sin embargo ambos tienen relación con el autoconcepto académico general.

Posteriormente, [Marsh, Byrne y Shavelson \(1988\)](#), así como [Marsh \(1990\)](#), plantearon el mismo modelo incluyendo en la rama de Matemáticas las Ciencias Físicas, las Ciencias Biológicas, Económicas y Comercio, y en la rama de Lengua, la Geografía, la Historia e Idiomas.

Autoconcepto académico y rendimiento escolar

Se ha observado que el autoconcepto académico tiene relación directa con el rendimiento escolar; según un estudio de [González-Pienda \(1993\)](#) realizado con alumnos de edades entre los 6 y los 18 años, los estudiantes que tienen un buen rendimiento académico tienen un autoconcepto positivo, y los de bajo rendimiento, un autoconcepto más bajo. Esta relación es más fuerte cuando los alumnos avanzan en edad, pudiendo influir factores personales y ambientales, ya sean académicos o extraacadémicos. A este respecto, [García y Musitu \(2001\)](#) opinan que hay otros factores que también intervienen en el rendimiento académico, como son la responsabilidad, el grado de estima por parte de los compañeros, el grado de liderazgo y el ajuste psicosocial de la persona.

Autoconcepto no académico

Por otra parte, siguiendo el modelo de [Shavelson et al. \(1976\)](#), el autoconcepto no académico estaría formado por:

- Autoconcepto social.
- Autoconcepto físico.
- Autoconcepto emocional o personal.

Autoconcepto social

Generalmente el primer contacto que una persona tiene con otros seres humanos suele ser con los padres, por lo tanto, ellos serían los primeros que intervendrían en la formación del autoconcepto en el niño. Según [Sullivan \(1953\)](#), la persona más importante en la formación del autoconcepto es la madre, después el padre y los hermanos. Igualmente, [Gordon \(1968\)](#) considera que el autoconcepto social se comienza a formar en la más tierna infancia, mediante la socialización y particularmente con las personas significativas.

[Epstein \(1973\)](#) opina que el niño, para encajar en la sociedad, se ve obligado a cumplir los deseos de las personas que le rodean. A más atenciones y cariño, el niño tiene mejor autoconcepto. Así mismo, [Ziller \(1973\)](#) manifiesta la importancia que tienen los otros significativos en un sujeto, pues esa influencia de los familiares o amigos le moldea una personalidad que cree como suya, aunque realmente la fue adquiriendo por condicionantes externos.

En personas jóvenes, el autoconcepto tiene su formación en la familia y con los compañeros, siendo el aula académica un lugar importante de formación del autoconcepto social ([Song y Hattie, 1984](#)).

Del mismo modo, algunos autores definen el autoconcepto social como la autopercepción de las habilidades sociales que el individuo tiene en los diferentes ámbitos sociales. [Byrne y Shavelson \(1986\)](#) publicaron su modelo para la formación del autoconcepto social que estaría dividido en la parte académica (profesores y compañeros) y en la parte familiar (padres y hermanos).

Autoconcepto físico

Puede entenderse el autoconcepto físico como una representación mental de diferentes componentes físicos del individuo. Con el paso de los años, después del modelo de autoconcepto general planteado por [Shavelson et al. \(1976\)](#), se fueron estructurando otros modelos.

Respecto al autoconcepto físico, es importante el cuestionario realizado por [Fox y Corbin \(1989\)](#) denominado Physical Self-Perception Profile. Estos cuestionarios permiten medir el autoconcepto físico de las diferentes personas mediante numerosas preguntas. Otro estudio del autoconcepto físico con adolescentes y jóvenes de ambos sexos es el de [Rodríguez \(2008\)](#), en el que concluye que hay una relación entre buen autoconcepto físico y bienestar psicológico.

Autoconcepto emocional o personal

El autoconcepto emocional o personal es un juicio sobre nuestras cualidades personales. Se trata de un sentimiento de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros.

[Fitts \(1965\)](#) presentó un trabajo innovador, ya que al realizar su cuestionario para medir el autoconcepto creó una escala de lo personal no utilizada hasta entonces.

Según opinan [Goñi y Fernández \(2007\)](#), al autoconcepto emocional es más indicado llamarlo autoconcepto personal por referirse a los valores interiores de la persona y ser los aspectos más particulares del individuo, ya que el autoconcepto personal consta de: autorrealización, honradez, autonomía y emociones.

La aportación de Vispoel y el modelo de autoconcepto artístico

[Vispoel \(1995\)](#) cree que dentro del autoconcepto debería existir un apartado para el *autoconcepto artístico*, el cual estaría definido como las autopercepciones que tiene cada persona en las diferentes disciplinas del Arte, siendo estas las Artes Visuales, la Música, la Danza y el Arte Dramático. Vispoel también considera que se trataría de un modelo que no podría explicarse completamente por el modelo general de la teoría del autoconcepto. Esto significa una gran novedad y un refuerzo para la enseñanza de

las Artes, representando un paso significativo en la consideración de las Artes como parte integrante del autoconcepto susceptible de ser valorado cuantitativamente. Estas auto-percepciones se integrarían en el modelo de Shavelson et al. (1976) como componentes de un factor distinto del académico (Lengua y Matemáticas) y del no académico (Social, Físico y Emocional), aunque posteriormente Vispoel ha incluido las habilidades de la Danza en el autoconcepto físico y social.

Vispoel (1995) sostiene igualmente que la importancia de tener habilidades en áreas artísticas para la población general probablemente es muy variable, por lo que no habría que esperar correlaciones entre las facetas artísticas y no artísticas del autoconcepto.

En este sentido se planteó una investigación en la que fue comprobando la validez del modelo de autoconcepto artístico a partir de un total de 9 cuestionarios de valoración del mismo, aplicado a 831 alumnos. En dichos cuestionarios se tanteaba la correlación de los factores de maneras distintas y entre otras conclusiones afirmaba que el modelo era multidimensional pero no fuertemente jerárquico.

Del mismo modo, Vispoel (1995) explica que anteriormente se habían hecho estudios relativos a autoconcepto y faceta artística, como el de Marsh (1987) con 361 estudiantes australianos en los que se valoraba la autoestima, aspectos del autoconcepto académico, autoconcepto físico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto moral. En este análisis, Marsh añade nuevas facetas adicionales al modelo de Shavelson et al.; entre ellas, dentro del autoconcepto académico se proponen aspectos matemáticos, verbales, temas generales de la escuela, solución de problemas y, por último, también actividades creativas.

Marsh (1990) había planteado, en una investigación con 234 alumnos australianos en los que se valoraba la autopercepción de habilidades en 13 materias escolares, la división de estas en materias fundamentales (Informática, Ciencias, Lenguaje, Matemáticas, Lectura, Ciencias Sociales, Escritura, Habilidades Escolares) y materias que él consideraba no fundamentales (Educación Física, Arte, Música, Religión, Salud).

Vispoel (1995) subraya como una conclusión fundamental de Marsh que en ambos trabajos las áreas no se relacionaban entre sí, por lo que la jerarquía entre ellas era relativa y débil, lo que hace del autoconcepto académico un área más específica de lo que previamente se había reconocido. Esta es una afirmación importante porque implica que el autoconcepto artístico estaría separado de otros factores como el autoconcepto verbal y el matemático, estando ambos englobados en el académico.

El cuestionario multidimensional de autoconcepto artístico

En el ámbito de la Educación Artística algunos autores han señalado la falta de instrumentos de medida específicos dedicados al estudio en esta dimensión del autoconcepto y la motivación (Garaigordóbil y Pérez, 1997; Kardasch y Wright, 1987; Lekue, 2010), motivo por el cual debe considerarse muy destacable el ASPI, de carácter jerárquico y multidimensional, diseñado por Vispoel, que valora

específicamente las autopercepciones de los sujetos en diversas áreas artísticas.

Características del cuestionario multidimensional de autoconcepto artístico

Como ya hemos señalado, Vispoel había detectado la escasez de instrumentos psicométricos para valorar la autopercepción de las habilidades artísticas y con este fin diseñó y validó un instrumento de medida del *autoconcepto artístico* (ASPI) que aplicaría en adolescentes. El cuestionario de autopercepción artística era multidimensional y medía las percepciones de habilidad en 4 ámbitos: Artes Visuales, Danza, Música y Arte Dramático (Vispoel, 1993).

Los resultados respaldaron la validez en la construcción del cuestionario ASPI por varias razones:

- Los análisis de factores convencionales y confirmatorios identifican las 4 dimensiones del autoconcepto artístico que se habían marcado en el ASPI.
- Se considera muy elevada la consistencia interna de la subescala ASPI (alfa de Cronbach = 0,92).
- Entre los resultados del ASPI y los criterios externos se establecen correlaciones, formando un diseño lógico de relaciones. Se consideraron como criterios externos los intereses, las autoclasificaciones de capacidades, las dimensiones no artísticas del autoconcepto, los logros en asignaturas escolares y los cursos de grado comunicados.

Posteriormente, Vispoel (1993) desarrolló y validó un cuestionario para adultos, al que también se denominó ASPI. Para ello realizó 2 grupos (175 y 258 estudiantes, respectivamente); ambos grupos complementaron 3 cuestionarios de forma anónima, fuera de clase y con un plazo de una semana para devolverlos. En el cuestionario las especificaciones de contenidos para ambas versiones, adolescentes y adultos, son las mismas. Se valoran los 4 dominios artísticos citados anteriormente que se concentran en 11 apartados de contenido específico:

- Las habilidades de una persona comparadas con las de otras.
- Las habilidades en un área determinada comparadas con la habilidad en otras asignaturas.
- Nivel de comodidad y confianza en las tareas a desarrollar en un área concreta.
- El nivel de comodidad y confianza en tareas a desarrollar en compañía de otras personas.
- La tendencia a dar la bienvenida o evitar la participación en tareas.
- La velocidad o facilidad en el aprendizaje de tareas.
- Aprobación/desaprobación de frases evaluadoras en general sobre las habilidades de uno.
- Percepciones que uno tiene o falta de aptitud natural en el área.
- Percepciones de que la habilidad de uno o su falta es reconocida por otras personas.
- Percepciones sobre la acción en un área concreta.
- Proyecciones sobre el desarrollo de futuras áreas.

Con sus estudios Vispoel llega a demostrar que los adultos pueden distinguir con un sistema fiable las percepciones

de habilidades en Música, Danza, Arte Dramático y Artes Visuales. Los resultados enfatizan la especialidad del autoconcepto en cada área artística, recomendándose a los usuarios que se centren en los resultados de la escala ASPI individuales, más que en un total de resultados de autoconcepto artístico (Vispoel, 1993).

Este mismo autor propone el ASPI a los educadores, psicólogos e investigadores para:

- Medir las dimensiones del autoconcepto que habitualmente no miden los instrumentos de autoconcepto más conocidos.
- Estimar el cambio y el desarrollo en el autoconcepto artístico.
- Identificar y clasificar áreas de bajo autoconcepto artístico para proporcionarles una posible atención.
- Revisar la estructura del autoconcepto artístico en distintas poblaciones y compararlas.
- Ampliar modelos teóricos de autoconcepto para valorar en áreas artísticas.

El carácter jerárquico moderado del autoconcepto artístico

Una vez comprobado el aspecto multidimensional del autoconcepto artístico y dado que el mayor número de las investigaciones se están fijando en la multidimensionalidad del autoconcepto dejando apartada la jerarquía de este, McInerney, Yeung y Russell-Bowie (1999) se plantearon el estudio de su naturaleza jerárquica con estudiantes australianos y su percepción de 21 habilidades específicas en 4 ámbitos artísticos que formaban las 4 partes esenciales del programa de Educación Artística. En la investigación se observó la distinción entre factores de habilidad específica y factores de dominio específico, lo que sostenía la multidimensionalidad del autoconcepto, induciendo a pensar que en un ámbito específico como las artes, la estructura del autoconcepto tenderá a ser multidimensional y jerárquica. Se observó la habilidad de autoconceptos específicos en Música, Arte Dramático, Artes Visuales y Danza, así como la distinción entre habilidades múltiples, las cuales serían cantar, tocar instrumentos musicales, dibujar y pintar en las Artes Visuales, y actuar e improvisar en el Arte Dramático, la Danza Moderna y la Danza Folclórica. Finalmente, estos dominios específicos fueron más fuertes de lo esperado por McInerney et al. (1999), que comparaban el estudio a los de Marsh, Hey, Johnson y Perry (1997) realizados con atletas de élite.

Además, la investigación coincide con otros trabajos que demuestran que las autopercepciones a nivel más alto tienden a ser menos estables y más susceptibles de cambios situacionales y del medio. McInerney et al. (1999) opinan que la defensa de un autoconcepto jerárquico para las artes creativas no debilita la importancia de la multidimensionalidad de la estructura del autoconcepto de dichas artes.

Vispoel (1995) matiza que los resultados de diferentes investigaciones apoyan la teoría de la fuerte naturaleza multidimensional del autoconcepto, pero un carácter jerárquico moderado de acuerdo con las citadas investigaciones de Marsh, por lo que las jerarquías proporcionarán información

limitada sobre diversas áreas de dominio específico del autoconcepto.

Otros estudios vinculados con el autoconcepto artístico y el cuestionario multidimensional de autoconcepto artístico

Posteriormente, el cuestionario ASPI ha sido utilizado por otros investigadores como Marsh y Roche (1996) o Pipa y Peixoto (2011a y 2011b) para valorar el autoconcepto y la autoestima entre las artes representativas y no representativas en estudiantes de secundaria. En estos estudios se demostró que los estudiantes de artes representativas obtenían puntuaciones más elevadas en el autoconcepto de Artes Visuales, Música, Arte Dramático y Danza que los estudiantes de una escuela normal en los que los ámbitos artísticos del autoconcepto fueron inferiores, lo que se correspondía con las hipótesis enunciadas.

Discusión y conclusiones

Se explicó anteriormente que los estudios de corte cuantitativo han tenido menos presencia en Educación Artística que en otras áreas educativas como las científicas, lingüísticas y la Educación Física. Entre los trabajos de carácter correlacional que han valorado el autoconcepto cabe destacar los centrados en las relaciones entre creatividad y autoconcepto. Las investigaciones de Garaigordóbil y Pérez (1997) y Garaigordóbil (2001) con niños de Educación Primaria no hallaron relación entre la práctica artística y el autoconcepto; en cambio, Franco (2006), en estudios de niños de Educación Infantil, consideró que realizar programas psicoeducativos que utilizan herramientas para el desarrollo de la creatividad tiene efectos beneficiosos sobre esta y el autoconcepto. En esta línea de trabajo, Lekue (2010, 2013a, 2013b) investigó las características psicoinstruccionales de preadolescentes y su rendimiento en la Educación Artística, observando relación entre calificaciones, rendimiento académico y comprensión artística con autoconcepto social, así como una relación significativa entre las metas de maestría y el autoconcepto social, y de la misma manera entre la responsabilidad social y la competencia social.

En las Artes Escénicas y en la Música se ha hallado una relación entre la práctica de estas actividades y el autoconcepto. Granda Vera, Cortijo Cantos y Alemany Arrebola (2012) validaron una escala de autoconcepto musical con alumnos de Conservatorio Profesional de Música, concluyendo que existía una relación entre autoconcepto positivo y realización de actividad musical. Rodríguez y Araya (2009) concluyen que realizar programas de expresión corporal propicia la asimilación del trabajo en equipo, una mejora de la confianza hacia otras personas y mantener estados de ánimo positivos.

Además de estas investigaciones de carácter correlacional, el cuestionario ASPI presenta una aportación excepcional al panorama de la investigación en Educación Artística, pero plantea algunos inconvenientes en su concepto y utilización, principalmente el no considerar el autoconcepto artístico al mismo nivel que otras disciplinas académicas, no incluyéndolo en el autoconcepto académico cuando las artes forman parte del currículo escolar y

son evaluadas curricularmente. Otro de ellos es la división estricta que se realiza entre las disciplinas artísticas Música, Danza, Arte Dramático y Artes Visuales, algo que llamó la atención de McInerney et al. (1999) quien para paliar estas divisiones realizó su propuesta de habilidades específicas. En el momento actual los límites entre las disciplinas no son tan exactos; por ejemplo, en las Artes Visuales se incluyen igualmente, entre otras, el dibujo, la pintura, la estampación, el arte audiovisual y la instalación o la performance que combinan imágenes fijas y en movimiento, sonido, expresión corporal y aspectos escénicos. Se ha observado que en caso de trabajar con el cuestionario ASPI, en el contexto español, al no existir una equivalencia con la organización de asignaturas sería necesaria una readaptación de las áreas, algo que también afecta al apartado de la Danza, ya que en el entorno académico la materia de Educación Física suele integrar la Danza y la Expresión Corporal. Por último, surge otra paradoja: Lekue (2010, 2013a, 2013b) observó relación entre la Educación Artística y el autoconcepto social, Vispoel incluye las habilidades de la Danza en el autoconcepto físico y social, pero el Arte Dramático no es atendido respecto a esta cuestión. Cabe preguntarse si ante estos precedentes, al ser el Arte un producto cultural donde se establece una relación de emisor-receptor entre la persona que realiza la actividad artística y la que observa o recibe la producción artística, podría existir una conexión directa entre actividad artística y autoconcepto social, aunque a veces la práctica de actividad artística es una acción únicamente para el deleite personal. Para concluir, podemos afirmar el interés manifiesto por integrar las artes en estos modelos y cuestionarios al mismo nivel que el resto de las disciplinas académicas.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Byrne, B. y Shavelson, R. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173–186.
- Calzado, Z., Espada, L. y Espada, R. (2006). Arteterapia. Tres talleres de Expresión Plástica. En actas del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual ante el reto social, cultura y territorialidad. Sevilla.
- Cantos, F. J. y Fernández, V. (2012). Aproximación a la formación artística de personas Mayres en el ámbito de la educación no formal y su relación con la calidad de vida. II Congreso Internacional sobre aprendizaje permanente Cuadernos Digitales [consultado 4 Ago 1012]. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_76/nr_831/a_11200/11200.pdf
- Císcar, C. (2008). Arte y deporte, un equipo sólido. In *Plusmarca, arte y deporte*. Valencia: IVAM.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405–416.
- Farr, R. M. (1987). The science of mental life: A social psychology perspective. *Bulletin of the British Psychological Society*, 40, 1–17.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counselors Recordings and Tests.
- Fleming, J. S. y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404–421.
- Fox, K. y Corbin, C. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408–430.
- 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.
- Garaigordóbil, M. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, 71, 45–62.
- Garaigordóbil, M. y Pérez, J. I. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, estatus grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 19, 53–69.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF-5. Autoconcepto forma 5. Manual*. Madrid: TEA.
- Granados, Conejo I. M. y Callejón, Chinchilla M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *Escuela abierta: revista de investigación educativa del CES*, 13, 69–96.
- González-Pienda, J. A., Nuñez Pérez, J. C., Porto Rioboo, A., Santorum Paz, R. y Valle Arias, A. (1990). Autoconcepto: Conceptualización, desarrollo y modelos explicativos. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 8, 229–250.
- González-Pienda, J. A. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo diferenciales y su relación con el logro académico [Trabajo original de investigación para el concurso a cátedra de Universidad]*. Oviedo: Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179–194.
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. En E. C. Gordon y K. J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction. Vol. I: Classic and contemporary perspectives* (pp. 115–136). New York: Wiley.
- Granda Vera, J., Cortijo Cantos, A. y Alemany Arrebola, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1409–1432.
- Grenwald, A. G., Bellezza, F. S. y Banaji, M. R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34–45.
- Halverson, R. (2009). Los procesos de producción artística como espacios para el desarrollo positivo de los jóvenes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(233), 181–202.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (Ed.), *The development of the self*. San Diego, CA: Academic Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. En S. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley.
- James, W. (1890). *The principles of psychology. Vol. 1*. New York: Henry Holt.
- Kardasch, C. A. M. y Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 2(1), 11–18.
- Lekue, P. (2010). Características psicoinstruccionales del alumnado preadolescente y rendimiento académico en la Educación Artística escolar [tesis doctoral]. In *Universidad del País Vasco*, Vitoria.
- Lekue, P. (2013a). Características emocionales del alumnado preadolescente y rendimiento académico en la educación artística escolar. *Multiárea: revista de didáctica*, 6, 123–146.

- Lekue, P. (2013b). La comprensión visual y el autoconcepto social en la educación artística escolar. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 10, 14.
- López, M. y Martínez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través del arte*. Madrid: Tutor.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78.
- Marsh, H. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of educational measurement*, 24(1), 17–39.
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623–636.
- Marsh, H., Byrne, B. M. y Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366–380.
- Marsh, H. W. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley.
- Marsh, H. W., Hey, J., Johnson, S. y Perry, C. (1997). Elite athlete Self Description Questionnaire: Hierarchical confirmatory factor analysis of responses by two distinct groups of elite athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 237–258.
- Marsh, H. y Roche, L. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: "Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 461–477.
- Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–123.
- McInerney, D. M., Yeung, A. S., Russell-Bowie, D. (1999). *Towards a hierarchical artistic self-concept*. University of Western Sydney. Paper presented at the Joint Conference of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education in Melbourne, Australia.
- Musitu, G., Pastor, E. y Román, J. M. (1980). *Aprendizaje social*. Valencia: NAU Llibres.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- Núñez, J. C. y González-Piñeda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.
- Pascale, P. y Ávila, N. (2007). Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados. Unidad de psiquiatría de adolescentes del Gregorio Marañón. *Arte, Individuo y Sociedad*, 19, 246.
- Pipa, J. y Peixoto, F. (2011a). Adaptação da escala de autoconceito artístico para estudantes do ensino secundário. Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Sociedade Portuguesa de Psicologia: Lisboa.
- Pipa, J. y Peixoto, F. (2011b). Artistic self-concept and self-esteem among performing arts and non-performing arts highschool students. Comunicación presentada en 2011 Self Biennial International Conference will be held at Laval University in Quebec City.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rodríguez, A. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 155–158.
- Rodríguez, Barquero V. y Araya, Vargas G. (2009). Efecto de ocho clases de Expresión Corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista Educación*, 33(2), 139–152.
- Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3–17.
- Shavelson, R. J., Huebner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Song, I. y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269–1281.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1023–1033.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134–145.
- Wells, L. E. y Marwell, G. (1976). *Dissertation Abstracts International*, 37(1-A), 641.
- Ziller, R. (1973). *The social self*. New York: Pergamon Press.