

LA COMPRENSIÓN VISUAL Y EL AUTOCONCEPTO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR

Pablo Lekue

pablo.lekue@ehu.es

Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El presente trabajo analiza las relaciones entre la comprensión visual y el autoconcepto social en un grupo de 606 estudiantes de educación artística y visual con edades comprendidas entre diez y 17 años, para lo cual se formulan dos hipótesis de investigación que presuponen la relación positiva y significativa del grado de comprensión visual con la edad de los jóvenes y con el autoconcepto social, respectivamente. Los resultados confirman parcial e irregularmente las mencionadas hipótesis, por cuanto cuatro de las cinco dimensiones de la comprensión visual, histórica, social, pedagógica y biográfica, establecen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad de los estudiantes, y se confirma asimismo que el autoconcepto social general y de una de sus dimensiones, responsabilidad social, establecen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de comprensión visual.

Palabras clave: comprensión visual, autoconcepto social, educación artística

Laburpena

Ikerketa honek ikusizko ulerkuntzaren eta gizarte-autokontzeptuaren arteko erlazioa aztertzen du, hamar eta 17 urte bitarteko ikusizko eta arte-hezkuntzako 606 ikasleren artean. Hasieran, bi ikerkuntza-hipotesi ezartzen dira, hots, erlazio positibo eta esanguratsua espero da ikusizko ulerkuntzaren eta, hurrenez hurren, gazteen adinaren artean eta gizarte autokontzeptuaren artean. Emaitzek partzial eta irregularki sustengatzen dituzte aipatu hipotesiak, zeren eta ikusizko ulerkuntzaren bost dimentsioetatik lau (historikoa, soziala, pedagogikoa eta biografikoa) subjektuen adin-taldeen arteko desberdintasunak ezartzen baitituzte. Halaber, gizarte-autokontzeptu orokorrak eta bere dimentsioetako batek (gizarte-ardura), ikusizko ulerkuntzaren taldeen arteko desberdintasun esanguratsuak ere ezartzen dituzte.

Gako-hitzak: ikusizko ulerkuntza, gizarte-autokontzeptua, arte-hezkuntza

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, 1997). En contextos educativos, la comprensión es estudiada generalmente desde las disciplinas del lenguaje buscando 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 y 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 (Kim y Song, 2010).

La comprensión visual del alumnado se desarrolla en cuatro niveles consecutivos que son ingenuo, de principiante, de aprendiz y de maestría y en torno a cinco ámbitos, a saber, histórico-antropológico, estético-artístico, pedagógico, biográfico y crítico-social (Franz 2002). Los distintos niveles difieren según los individuos y señalan cuatro niveles de comprensión en una materia: nivel uno o de ingenuo, nivel dos o de principiante, nivel tres o de aprendiz y nivel cuatro o de maestría, cada uno de los cuales se define como sigue: el nivel uno de comprensión ingenua se caracteriza por unos desempeños basados en el conocimiento intuitivo. El alumnado describe la construcción del conocimiento como un proceso no problemático, consistente en captar información que está directamente disponible en el mundo y dicho alumnado no percibe la relación entre lo que aprende en la escuela y su vida cotidiana.

En el nivel dos o nivel de comprensión de principiante, se interpolan 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 tres o nivel de 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 cuatro o nivel de 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 (Hetland, Hammerness, Unger y Wilson 1997).

Las teorías contemporáneas del aprendizaje escolar sitúan al estudiante como sujeto central de los procesos en el aula que construye activa y significativamente su propio conocimiento (Nie y Lau, 2010). El rendimiento académico está 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 currículos educativos (Tanilon, Segers, Vedder y Tillema, 2011) y ha sido estudiado en relación a características intelectuales (Colom, Escorial, Chun Shih y Privado, 2007), motivacionales (Steinmayr y Spinath, 2009; Urdan y Schoenfelder, 2006) y personales (Bratko, Chamorro-Premuzic y Saks, 2006) del alumnado.

La investigación previa identifica en la personalidad cinco dimensiones, concordancia, conciencia, extraversión, estabilidad emocional e intelecto (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller y Baumert, 2006), 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 (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), tal y como ocurre con el autoconcepto artístico formando parte del autoconcepto académico (Vispoel, 1995), no siendo considerados otros aspectos de dicho autoconcepto, como el autoconcepto social, en relación a los logros en clase de educación artística.

El autoconcepto se ha concebido hasta bien recientemente de manera unidimensional, es decir, como un constructo global indivisible y medido de forma global (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 como organizado y estructurado, multidimensional, jerárquico, estable, evolutivo, descriptivo y evaluativo, diferenciable de otros constructos y consistente pero modificable (Bracken, Bunch, Keith y Keith, 2000).

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. Una escala de competencia social fue incluida en un cuestionario para medir el autoconcepto (Harter, 1982) y modificada tres años después por la de aceptación social, siendo en adelante utilizada tanto en aquellos trabajos que

consideran el autoconcepto social unidimensionalmente, 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) 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 activan 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.

La dimensión social del autoconcepto 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). Gran parte de la reciente investigación se ha centrado en establecer el tipo de relación entre rendimiento y autoconcepto social (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). No se han encontrado estudios que relacionen dicho autoconcepto social con la comprensión general ni con la comprensión visual.

Método

Objetivos

- 1-Estudiar el grado de comprensión visual de escolares adolescentes.
- 2-Identificar las relaciones entre la comprensión visual y el autoconcepto social.

Hipótesis

Hipótesis 1: La comprensión visual mantiene una relación significativa y positiva con la edad de los estudiantes de educación artística.

Hipótesis 2: El grado de comprensión visual en el aula de educación artística presenta una relación significativa y positiva con el autoconcepto social del alumnado.

Variables e instrumentos de medida

Variables demográficas: edad de los sujetos.

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 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).

La comprensión visual: El “Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes” (COMPIMA) pretende establecer los niveles de comprensión de ingenuo, principiante, aprendiz y maestría en relación a una obra de arte, el “Guernica” de Picasso, a partir de cinco preguntas basadas en dicha pintura y en torno a cinco ámbitos (Franz, 2002): el ámbito histórico-antropológico, el ámbito estético-artístico, el ámbito pedagógico, el ámbito biográfico y el ámbito crítico-social. El ámbito histórico-antropológico señala las relaciones que el espectador establece entre la obra de arte y el contexto histórico y, mediante la pregunta “¿Para qué crees que han hecho esta imagen?”, se pretende indagar en el conocimiento del alumnado sobre el momento histórico en que surgió el “Guernica” y las razones que originaron esta obra. El ámbito estético-artístico son los criterios del espectador para considerar un hecho representado como obra de arte. Mediante la pregunta “¿Colocarías esta imagen en un museo? ¿Por qué?”, se indaga en los criterios del espectador para calificar el “Guernica” como obra emblemática o como patrimonio colectivo digno de estar en un museo. El ámbito pedagógico es la relación de la obra con otras asignaturas del currículo y,

mediante la pregunta “¿Para que podría servirte la imagen?”, se 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. El ámbito biográfico es la relación de la obra con la biografía personal del espectador y la pregunta “¿Dirías que son personajes de ficción?”, 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. El ámbito crítico-social es la relación de la obra con acontecimientos contemporáneos al espectador. Mediante dos preguntas, “¿Qué sucede en la imagen?” y “¿Qué cuenta la imagen?”, se busca analizar si el estudiante es capaz de relacionar lo representado con realidades contemporáneas de la sociedad en que viven, para lo que se solicita tanto la descripción de lo percibido como la narración del propio hecho histórico del bombardeo.

El mencionado “Cuestionario para la Comprensión de las Imágenes (COMPIMA)”, ofrece, en el correspondiente análisis factorial exploratorio, que los cinco ítems correspondientes a cada una de las cinco dimensiones de la comprensión visual (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.

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.

Tabla 1. Participantes

	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

Procedimiento

Se contacta mediante e-mail con el profesorado y se acuerdan las fechas para acudir a los centros educativos. Una vez en el aula el propio investigador reparte los cuestionarios que deben ser recogidos después de ser completados en clase. Tras la codificación de las respuestas, se procede al procesamiento informático de los datos mediante la aplicación SPSS 17.0.

Dado que la muestra no cumplen la condición de normalidad para ninguna de las variables consideradas, se aplican las pruebas no paramétricas en el análisis de la varianza, en concreto la prueba de Kruskal-Wallis y, para las posteriores comparaciones grupo con grupo, se realiza la prueba de Mann-Whitney (Norusis, 2002).

En el caso de la comprensión visual, 397 individuos son los que han completado las cinco preguntas del cuestionario de comprensión visual y se han agrupado en tres grupos de comprensión visual, en función de los niveles ingenuo o comprensión baja, con 129 individuos; nivel principiante o de comprensión media, constituido por 196 individuos y nivel de aprendiz o de comprensión alta, con 72 personas, representando el 32.5 por ciento, el 49.4 por ciento y el 18.1 por ciento del total, respectivamente. No se ha establecido el nivel superior de maestría para ninguno de los sujetos que han respondido al cuestionario sobre comprensión visual.

Resultados

Se comparan, en primer lugar, las puntuaciones obtenidas en cada una de las cinco dimensiones de la comprensión visual con la edad de los sujetos (cf. tabla II). Los grupos de edad en relación a la comprensión visual están formados por aquellos sujetos que han respondido al total de las cinco preguntas tabuladas para medir la comprensión, 397 individuos, que se reparten entre los 156 individuos de 10-12 años, los 168 de 13-14 años y los 73 individuos de 15-17 años, esto es, el 39.3%, el 42.3% y el 18.4% del total respectivamente.

La edad de los participantes establece diferencias estadísticamente significativas en cuatro dimensiones de la comprensión visual: comprensión visual histórica, social, pedagógica y biográfica, si bien la evolución de la comprensión visual no es progresiva según la edad, ya que el grupo de mayor edad, 15-17 años puntúa por debajo del grupo anterior de 13-14 años en la comprensión artística histórica, social y pedagógica (cf. tabla II).

TABLA II. Ámbitos de la comprensión visual en función de la edad

COMPREENSIÓN VISUAL	EDAD	M	DT	Prueba de Kruskal-Wallis		
				χ^2	gl	Sig
Histórica	10-12 años	1.7	0.7	11.582	2	.003
	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	6.435	2	.040
	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	.189	2	.910
	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	6.885	2	.032
	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	10.472	2	.005
	13-14 años	1.8	0.8			
	15-17 años	1.9	0.8			
	Total	1.7	0.8			

Las posteriores comparaciones entre cada grupo de edad con los otros dos grupos de edad, para cada dimensión de la comprensión visual, matizan y especifican la apuntada relación. En este sentido, los ámbitos de la comprensión visual histórico, social, pedagógico y biográfico, señalan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de edad de 10-12 y el grupo de 13-14 años, no apareciendo dichas diferencias relevantes entre del grupo de 15-17 años y ninguno de los otros dos grupos de edad, para ninguno de los ámbitos de la comprensión

visual. Por su parte, los resultados obtenidos en la denominada comprensión visual estética, no permiten establecer diferencias relevantes entre ninguno de los grupos de edad.

La comparativa de la comprensión visual según el sexo de los estudiantes únicamente muestra diferencias estadísticamente significativas en la dimensión pedagógica de la comprensión.

A continuación se analizan, en la tabla III, las correlaciones entre las dos dimensiones del autoconcepto social (responsabilidad y competencia sociales) y la comprensión visual total.

TABLA III. Correlaciones entre el autoconcepto social y la comprensión visual

		Responsabilidad social	Competencia social	COMPRENSIÓN VISUAL
Responsabilidad social	Correlación de Pearson	1		
	Sig. (bilateral)			
	N	606		
Competencia social	Correlación de Pearson	.342**	1	
	Sig. (bilateral)	.000		
	N	606	606	
COMPRENSIÓN VISUAL	Correlación de Pearson	.157**	.045	1
	Sig. (bilateral)	.002	.375	
	N	397	397	397

Las correlaciones de la responsabilidad social y de la competencia social, las dos dimensiones del autoconcepto social, con la comprensión visual total, son de carácter positivo y significativo entre la comprensión visual y la dimensión responsabilidad social (cf. tabla III).

Se procede a la comparación de las puntuaciones en autoconcepto social con los niveles de comprensión visual que son comprensión visual baja, comprensión visual media y comprensión visual alta (cf. tabla IV). La muestra total únicamente la forman 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 IV. El autoconcepto social en función de la comprensión visual

AUTOCONCEPTO SOCIAL	COMPRENSIÓN VISUAL	M	DT	Prueba de Kruskal-Wallis		
				χ^2	gl.	Sig.
Responsabilidad social	Baja	21.5	3.8	9.939	2	.007
	Media	22.4	3.6			
	Alta	23.2	3.7			
	Total	22.2	3.7			
Competencia social	Baja	21.7	4.1	2.957	2	.228
	Media	21.6	3.4			
	Alta	22.4	3.3			
	Total	21.8	3.6			
Autoconcepto social general	Baja	43.2	6.4	9.013	2	.011
	Media	44.0	5.7			
	Alta	45.6	5.9			
	Total	44.0	6.0			

La dimensión responsabilidad social y el autoconcepto social general establecen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de comprensión visual, aunque la dimensión competencia social no permite descartar la hipótesis nula de igualdad entre los grupos de dicha comprensión.

En las posteriores pruebas de Mann-Whitney, las señaladas diferencias grupo con grupo de comprensión visual se muestran de modo irregular. El grupo de comprensión visual baja se diferencia de modo estadísticamente significativo del grupo de comprensión visual media únicamente en la dimensión responsabilidad social ($U= 10868.5$, $p<.005$) y ese mismo

grupo de comprensión visual baja se diferencia de modo que resulta estadísticamente significativo del grupo de comprensión visual alta en la dimensión de responsabilidad social ($U= 3466.5$, $p<.005$) y en el autoconcepto social general ($U= 3511.0$, $p<.005$). Por su parte, el grupo de comprensión visual media se diferencia significativamente del grupo de comprensión visual alta en el autoconcepto social general ($U= 5705.5$, $p<.05$). El resto de comparaciones entre grupos de comprensión visual según el autoconcepto social no permite establecer diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

Discusión

El reconocimiento contextualizado de los fenómenos visuales a los que se enfrenta el alumnado de la educación primaria y secundaria en las tareas escolares, eso que se denomina la comprensión visual (Franz, 2002), se desarrolla de modo significativo y positivo en lo referido a los más jóvenes, donde los estudiantes entre diez y catorce años desarrollan progresivamente las capacidades interpretativas y comprensivas de las representaciones de la realidad a las que se enfrentan comúnmente, en una serie de ámbitos, histórico, social, pedagógico y biográfico, en concordancia con estudios previos que señalaban esa misma comprensión ascendente de contenidos televisivos en función de la edad (Anderson y Hanson, 2010). A partir de esa edad, entre los 15 y los 17 años, la comprensión visual desciende nuevamente, algo que plantea dudas sobre la robustez del constructo comprensión visual, sobre su dimensionalidad y sobre la propia muestra de estudiantes en ese tramo de edad.

Los espectadores entre diez y 14 años identifican, de modo progresivo y cada vez más comprensivo, las relaciones entre las imágenes y el contexto histórico de éstas, relacionan dichas obras con realidades contemporáneas a los espectadores, perciben esas obras como mediadoras del aprendizaje relacionándolas con distintas disciplinas curriculares y son capaces de establecer relaciones de las obras con experiencias vitales de los propios espectadores, si bien, a partir de los 15 años, dichas capacidades comprensivas retroceden significativamente. Esto puede ser explicado por el tamaño de la muestra de estudiantes entre 15 y 17 años, por una menor implicación en las tareas en esos tramos de edad o bien por la relevancia que tiene en la comprensión visual la atribución de significados a las imágenes en función de las experiencias vitales de los sujetos, por lo que no mantiene dicha comprensión una relación positiva y significativa con el desarrollo intelectual y académico de los jóvenes.

Por otro lado, el autoconcepto social, que había sido relacionado en la investigación previa con altos niveles de rendimiento académico en muestras de jóvenes (González-Pienda, Núñez, Glez.-Pumariega y García, 1997) es señalado en el presente trabajo como factor relacionado con la comprensión visual, si bien de modo irregular por cuanto dicho

autoconcepto social no establece diferencias estadísticamente significativas en la dimensión denominada competencia social con los grupos de comprensión visual. Por tanto, la percepción que tienen los estudiantes sobre la propia contribución al buen funcionamiento del grupo de compañeros de clase se relaciona positiva y significativamente con elevados niveles de comprensión visual, mientras que las percepciones sobre las propias capacidades para desenvolverse en el aula no establecen diferencias significativas entre los grupos de comprensión visual.

A pesar de estas relaciones irregulares entre autoconcepto social y comprensión visual, el presente trabajo aporta ciertas evidencias empíricas que relacionan dicho autoconcepto social, una dimensión del autoconcepto habitualmente no considerada relevante en los desempeños en el aula de educación artística, con la comprensión visual, a menudo relegada de los estudios sobre rendimiento en el aula, más interesados en unas calificaciones que suelen evaluar determinadas destrezas manipulativas carentes de reflexión y ajenas a los intereses y expectativas del alumnado.

Referencias

- Bracken, B. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bracken, B., Bunch, S., Keith, T., y Keith, P. (2000). Child and Adolescent multidimensional self-concept: a five-instrument factor analysis. *Psychology in the School*, 37(6), 483-493.
- 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.
- 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.
- 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.
- Franz, T. (2002) Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un Modelo de Análisis, *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 27- 47.
- 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.

- González, O., y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, J. A. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- González-Pienda, J. A., Núñez J. C., Glez.-Pumariega, S., y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- 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.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53 (1), 87-97.
- Hetland, L., Hammerness, K., Unger, C. y Wilson, D. (1997) How do students demonstrate understanding? en M. Wiske [Comp] *Teaching for understanding: linking research with practice*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass Publishers, pp. 257-297
- 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.
- Kim, M., y Song, J. (2010) A Confirmatory Structural Equation Model of Achievement Estimated by Dichotomous Attitudes, Interest, and Conceptual Understanding, *Eurasia Journal of Mathematics, Science y Technology Education* Vol.6 (No. 4): 271-285.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Marx, R., y Winne, P. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109.
- Nie, Y., y Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20, 411-423.
- Norusis, M. (2002). *SPSS 11.0 Guide to data analysis*. NJ: Prentice Hall.
- Perkins, D. (1997). What is understanding? en M. Wiske [Comp], *Teaching for understanding. Linking research with practice*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass Publishers, pp. 69-92.
- Royce, J. (1983). *Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- 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.
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80–90.
- Tanilon, J., Segers, M., Vedder, P., y Tillema, H. (2011) Incremental validity of a performance-based test over and above conventional academic predictors, *Learning and Individual Differences* Vol. 21 (No. 2): 223-226.
- 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.
- Urduan, T. y Schoenfelder, E. (2006) Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships and Competence Beliefs, *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.
- 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.