

Educación artística y características psicoinstruccionales de alumnado preadolescente

(Art education and psychoinstructional characteristics of preteen students)

LEKUE RODRÍGUEZ, Pablo

Univ. del País Vasco (UPV/EHU). Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Juan Ibáñez de Sto. Domingo, s/n. 01006 Vitoria-Gasteiz
pablo.lekue@ehu.es

Este trabajo correlacional pretende identificar relaciones entre resultados académicos obtenidos en la enseñanza artística y diversas características psicoinstruccionales de alumnado preadolescente. Participan en el estudio 606 escolares de entre 11 y 17 años. Se busca verificar resultados de la investigación previa pero también avanzar en la propuesta de modelos estructurales que integren variables de distinta naturaleza.

Palabras Clave: Educación artística. Educación instruccional. Actitudes. Metas de logro. Autoconcepto. Compromiso con la tarea. Comprensión artística.

Lan honen bidez, hezkuntza artistikoan lortutako emaitza akademikoen eta nerabezaroarrean dauden ikasleen hainbat ezaugarri psikoinstrukzionalen arteko harremanak zehaztuko ditugu. Azterketan, hamaika eta hamazazpi urte bitarteko 606 ikasle hartu dute parte, honako helburuarekin: aurreikerketaren emaitzak egiaztatzea eta hainbat aldagai barneratuko dituzten egiturazko ereduak proposatzeko pausoak ematea.

Giltza-Hitzak: Hezkuntza artistikoa. Heziketa instrukzionala. Jarrerak. Helburuak. Autokontzeptua. Zereginarekiko konpromisoa. Ulermen artistikoa.

Ce travail corrélationnel cherche à identifier le rapport entre les résultats académiques obtenus et les différentes caractéristiques psycho-instructionnelles des élèves préadolescents. 606 élèves âgés de 11 à 17 ans participent à cette étude. On cherche à vérifier les résultats de la recherche préalable mais aussi à faire progresser la proposition de modèles structurels intégrant des variables de différentes natures.

Mots Clés: Éducation artistique. Education instructionnelle. Attitudes. Objectifs à atteindre. Concept de soi. Engagement dans la tâche. Compréhension artistique.

1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LAS CARACTERÍSTICAS PSICOINSTRUCCIONALES

El panorama investigador en la educación artística se caracteriza por su multiplicidad temática (creatividad, museos, artes visuales, tecnologías de la información y la comunicación, feminismo, interculturalidad...), 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 (Gutiérrez, 2005).

El presente trabajo se enmarca dentro de un enfoque correlacional que trata de identificar relaciones entre la comprensión artística del alumnado y diversas características psicoinstruccionales de dicho alumnado: orientación a metas, actitudes hacia la educación artística, compromiso con la tarea artística y autoconcepto social.

1.1. La educación artística comprensiva

La educación comprensiva de un tópico se entiende como la capacidad de desempeño flexible en determinada área. Comprender un tópico significa explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria (Perkins, 1999). La comprensión incluye cuatro componentes: 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). Los niveles de comprensión también son cuatro y van del más elemental al más desarrollado: ingenuo, de principiante, de aprendiz y de maestría (Boix y Gardner, 1999).

La educación artística actual presta especial atención a los significados de las obras y a la interpretación que cada uno hace de ellas, así como al papel relevante que los contextos tienen en su comprensión (Freedman, 2006; Hernández, 2003), por encima de aspectos perceptivos o de lectura visual. Quiere esto decir que no se propone una sola interpretación de las producciones artísticas sino que el propio espectador construye una red de significados desde su experiencia y desde su entorno cultural, habiendo surgido propuestas concretas de actuación para desarrollar una educación artística comprensiva en relación con el arte y los museos (Franz, 2002).

1.2. Las características psicoinstruccionales

Se observa un creciente 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, a la vez que 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) por lo que las características psicológicas del alumnado asociadas a la instrucción académica, las denominadas características psicoinstruccionales (Beltrán, 1998), resultan relevantes en la explicación de los desempeños escolares.

Las propuestas sobre los procesos en el aula relativos a la educación del arte, enfatizan, en general, la adquisición de destrezas como muestra de una buena adquisición.

sición de conocimiento (Houser, 1991; Maeso, 1996; Stankiewicz, 2000), mientras que la esfera afectiva del individuo no es tenida en cuenta (Pavlou, 2007).

Se ha investigado sobre la percepción de alumnos de primaria sobre 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 (Pavlou, 2006), observándose que dicho compromiso se ve influido por cuatro factores: percepción de la propia competencia (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. En definitiva, 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. Ocurre, sin embargo que los jóvenes preadolescentes (11-12 años) comienzan a dudar sobre sus habilidades artísticas y muestran indiferencia o rechazo hacia actividades artísticas por el miedo al fracaso (Morgan, 1995).

También se han estudiado las actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela (Pavlou y Kambouri, 2007) y en los museos de arte (Lekue, 2008), en base a cuatro dimensiones para explicar la actitud del alumnado de educación primaria hacia dicha enseñanza: disfrute, confianza, utilidad y necesidad de ayuda.

En resumen, el conocimiento sobre las características psicoinstruccionales del alumnado en relación a la implicación de los aprendices en las actividades artísticas, así como con el logro académico en este ámbito educativo han sido sólo parcialmente investigados, lo que otorga relevancia al presente trabajo. Con objeto de profundizar en el conocimiento de las características psicoinstruccionales en relación a la educación artística, se propone primeramente la definición de dichas características, en favor de la precisión conceptual y terminológica.

1.2.1. 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 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).

1.2.2. 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. Formaría parte, pues, del dominio afectivo del individuo junto a otra serie de características como sentimientos, intereses y valores (Morales, 2006).

Existen escalas para medir actitudes más o menos generales hacia la escuela o hacia determinadas materias 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). En todas ellas aparecen actitudes positivas asociadas a sentimientos positivos (éxito, diversión) y actitudes negativas asociadas a sentimientos negativos (fracaso, aburrimiento).

1.2.3. 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.

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.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

2.1.1. Observar cuáles son y cómo se distribuyen las diferencias de rendimiento del alumnado preadolescente en la enseñanza artística en el aula.

2.1.2. Estudiar las relaciones entre las distintas características psicoinstruccionales del alumnado de educación artística.

2.1.3. Analizar si existe relación entre los niveles de comprensión artística y las variables psicoinstruccionales planteadas.

2.2. Hipótesis

2.2.1. La comprensión artística del alumnado debe ser mayor cuanto mayor es la edad.

2.2.2. El compromiso con las tareas artísticas, las actitudes hacia la enseñanza artística, el autoconcepto social y la comprensión artística correlacionan de modo positivo y estadísticamente significativo.

2.2.3. Las características psicoinstruccionales estudiadas mantienen relación positiva y estadísticamente significativa con los niveles de comprensión artística.

2.3. Variables e instrumentos de medida

A continuación se presentan brevemente las variables y las dimensiones a medir y los instrumentos empleados para ello. Los cuestionarios originales han sido cotejados por profesionales de diferentes áreas de conocimiento y las 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.

2.3.1. Compromiso con la tarea: Calificación de las actitudes en el área de educación

artística en el presente curso y cuestionario de compromiso con la tarea, adaptado de Patrick, Ryan, y Kaplan, 2007. Mide el compromiso del alumnado con la tarea en dos subescalas: estrategias de autorregulación e interacción relativa a la tarea.

2.3.2. Actitud hacia la educación artística en la escuela: *Escala de actitud hacia el arte experimentado en la escuela*, (ASAES, Attitude Scale for Art Experienced in School, Pavlou y Kambouri, 2007). Mide las actitudes del alumnado de primaria hacia la enseñanza del arte en el museo a partir de 4 dimensiones: goce (9 ítems), confianza (8 ítems), utilidad (10 ítems) y necesidad de apoyo (7 ítems), en relación a la enseñanza artística.

2.3.3. Autoconcepto social: *Cuestionario de Autoconcepto Social* (AUSO, Goñi y Fernández, 2008). Mide el autoconcepto social a partir de dos dimensiones: competencia social y responsabilidad social.

2.3.4. Rendimiento académico: el *Cuestionario para la comprensión de las imágenes*, cuestionario de respuesta abierta sobre diversas imágenes para establecer el nivel de comprensión del alumnado (ingenuo, de principiante, de aprendiz y de maestría) en cinco ámbitos (histórico-antropológico, estético-artístico, pedagógico, biográfico y crítico-social), a partir del cuestionario desarrollado por Franz, 2002.

2.4. Participantes

Han participado en esta investigación 606 alumnos y alumnas de quinto y sexto de educación primaria así como de los cuatro cursos de educación secundaria, todos ellos en edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, pertenecientes a centros educativos tanto públicos como concertados de Vitoria-Gasteiz.

2.5. Procedimiento

Se contacta con los centros educativos mediante carta electrónica informativa y posterior llamada telefónica para solicitar su colaboración, pasando posteriormente por ellos para suministrar, rellenar y recoger los cuestionarios. Los datos obtenidos se introducen manualmente en el ordenador y son procesados mediante la versión 17,0 del programa SPSS, en todos los casos a un nivel de significación de ,05.

2.6. Resultados

Se ofrecen a continuación y de modo resumido los resultados más relevantes en función de los objetivos propuestos y de las hipótesis planteadas para lograr dichos objetivos.

En la tabla uno se muestra el desarrollo de los cinco ámbitos de la comprensión artística en función de los grupos de edad para lo cual se presentan, además de los cinco ámbitos de comprensión y los tres grupos de edad, la media (M) y la desviación típica (DT) obtenida por cada grupo académico en cuanto a la comprensión artística, añadiendo a continuación el análisis de la varianza, donde el porcentaje (p) inferior a ,05 debe permitir descartar la hipótesis nula de igualdad entre grupos de nivel edad según la comprensión.

Tabla 1. Comparaciones de los ámbitos de la comprensión artística según la edad

COMPREENSIÓN ARTÍSTICA	EDAD	M	DT	F	p
Histórica	10-12 años	1,7	,7	6,342	,002
	13-14 años	2,0	,8		
	15-17 años	1,9	,6		
	Total	1,9	,7		
Social	10-12 años	1,6	,7	3,391	,035
	13-14 años	1,8	,8		
	15-17 años	1,6	,8		
	Total	1,7	,8		
Estética	10-12 años	1,9	,6	,144	,866
	13-14 años	1,9	,6		
	15-17 años	1,9	,6		
	Total	1,9	,6		
Pedagógica	10-12 años	1,6	,6	4,089	,017
	13-14 años	1,8	,7		
	15-17 años	1,7	,6		
	Total	1,7	,7		
Biográfica	10-12 años	1,6	,8	5,003	,007
	13-14 años	1,8	,8		
	15-17 años	1,9	,8		
	Total	1,7	,8		

Según se observa en la tabla uno, las diferencias que los ámbitos de comprensión artística establecen entre los grupos de edad son estadísticamente significativas para todos los ámbitos excepto para la dimensión estética, donde la prueba paramétrica no permite rechazar la hipótesis nula de igualdad entre grupos de edad. Es por ello que la primera hipótesis, que postulaba que dichas diferencias de comprensión según sea el nivel académico eran significativas, es en gran medida confirmada por los resultados, algo que sin embargo, debe ser precisado por la correspondiente prueba a posteriori, en la tabla dos.

Tabla 2. Comparaciones post hoc de la comprensión artística según la edad

	EDAD	EDAD	p
COMPREENSIÓN ARTÍSTICA	10-12 años	13-14 años	,002
		15-17 años	,328
	13-14 años	15-17 años	,446

La tabla dos concreta el carácter de la comprensión artística en función de la edad por cuanto establece que únicamente el grupo de edad inferior se diferencia de modo significativo del siguiente grupo de edad. Los resultados no permiten diferenciar de modo significativo, los dos grupos superiores de edad, 13-14 años y 15-17 años, según la comprensión artística.

En segundo lugar, se hipotetiza que las variables objeto de estudio, es decir, las características psicoinstruccionales y la comprensión artística, deben correlacionar positivamente por cuanto se consideran factores decisivos todos ellos en la orientación y mantenimiento de los desempeños artísticos escolares. Se ofrece pues la tabla tres, con objeto de de mostrar dichas correlaciones.

Tabla 3. Correlaciones entre compromiso con las tareas artísticas, actitudes, autoconcepto social (AUSO) y comprensión artística

		COMPROMISO	ACTITUD	AUTO-CONCEPTO SOCIAL	COMPREENSIÓN
COMPROMISO	Correlación de Pearson	1			
	Sig. (bilateral)				
	N	606			
ACTITUD	Correlación de Pearson	,520**	1		
	Sig. (bilateral)	,000			
	N	606	606		
AUTO-CONCEPTO SOCIAL	Correlación de Pearson	,483**	,339**	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000		
	N	606	606	606	
COMPREENSIÓN	Correlación de Pearson	,146**	,146**	,124*	1
	Sig. (bilateral)	,004	,004	,013	
	N	397	397	397	397

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). / * . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

La tabla tres señala correlaciones robustas de signo positivo entre el compromiso con las tareas artísticas en el aula, las actitudes hacia la educación artística escolar, el autoconcepto social y la comprensión artística, tal y como se postulaba en la hipótesis dos.

Con el objetivo de observar si los resultados confirman y en qué medida, la tercera hipótesis, se procede a buscar relaciones estadísticamente significativas de la comprensión artística con el compromiso con las tareas artísticas, con las actitudes hacia la educación artística y con el autoconcepto social.

En la tabla cuatro, una vez que las diferencias en el compromiso con la tarea según los grados de comprensión se observa significativo, se presenta la prueba a posteriori, que debe precisar los niveles de comprensión artística entre los que se producen dichas diferencias significativas.

Tabla 4. Comparaciones post hoc del compromiso con la tarea según la comprensión artística

	COMPREENSIÓN ARTÍSTICA	COMPREENSIÓN ARTÍSTICA	p
COMPROMISO CON LA TAREA	Baja	Media	,427
		Alta	,004
	Media	Alta	,038

El compromiso con las tareas artísticas señala, en la tabla cuatro, diferencias estadísticamente significativas del grupo de comprensión alta con el grupo de comprensión media y con el grupo de comprensión baja, respectivamente.

Las dimensiones que definen las actitudes hacia la educación artística escolar establecen diferencias, que son estadísticamente significativas, entre los grupos de comprensión artística baja y comprensión alta, tal y como muestra la tabla cinco, donde el porcentaje inferior a ,05, permite descartar la hipótesis nula de igualdad entre grupos de comprensión baja y comprensión alta, en disfrute asociado a las actividades artísticas, en confianza en las propias destrezas, en utilidad percibida de las tareas artísticas y en actitud global. La dimensión apoyo no señala diferencias entre grupos de comprensión ni tampoco los grupos de comprensión contiguos, esto es, comprensión baja-comprensión media y comprensión media-comprensión alta, se diferencian según las actitudes hacia la educación artística en la escuela.

Tabla 5. 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

Tabla 6. Comparaciones post hoc del autoconcepto social según la comprensión artística

	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	p
AUTOCONCEPTO SOCIAL	Baja	Media	,434
		Alta	,022
	Media	Alta	,137

Por último, la tabla seis muestra que también el autoconcepto social establece diferencias entre los grupos de comprensión artística, si bien únicamente se establecen diferencias que sean estadísticamente significativas entre los grupos extremos de comprensión.

2.7. Discusión de los resultados

La edad del alumnado preadolescente determina diferencias en los niveles de comprensión artística si bien no de modo regular y progresivo, como podría esperarse. Son los más pequeños, el grupo de 10-12 años, los que muestran diferencias significativas con los del grupo inmediatamente superior, los de 13-14 años pero no con los mayores de todos, los del grupo de 15-17 años. Esto exige un mayor esfuerzo futuro en la línea de conceptualizar la comprensión artística de modo más ajustado para observar distintas relaciones con otro tipo de factores, personales y ambientales, que intervienen y determinan las actuaciones artísticas en clase.

En segundo lugar, el compromiso con la tarea, las actitudes hacia la educación artística y el autoconcepto social establecen, no de modo categórico pero sí en gran medida, diferencias entre los distintos niveles de comprensión artística, lo que apoya aquello que se postulaba en un principio, es decir, que las características psicoinstruccionales estudiadas tienen que ver con los desempeños académicos en clase de arte, aunque en este caso, falta por ver el sentido y la posible mediación de otros factores ambientales en esas relaciones.

En conclusión, los resultados del presente estudio señalan la dirección a seguir en la investigación en las artes, con el objetivo último de determinar si el alumnado, más allá de destrezas artísticas manipulativas, desarrolla la comprensión en clase, esto es, si el currículo escolar dota a los jóvenes aprendices de capacidades para interpretar su entorno vital en términos de proporcionar sentido a una realidad compleja que se presenta de un modo cada vez más obscuramente visual.

3. REFERENCIAS

- BELTRÁN, J. Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción. En BELTRÁN, J.
- GENOVAR, C. (eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, 1ª ed. Madrid: Síntesis, 1998; pp. 19-86.
- BENNACER, H. Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. 2008, vol 58, pp.75–87.
- BOIX, V.; GARDNER, H. ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? En WISKE, M.S. (comp.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, 1ª ed. Barcelona: Paidós, 1999; pp. 215-256.
- FRANZ, T. Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*. 2002, nº 14, pp. 27-47.
- FREEDMAN, K. *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*, 1ª ed. Barcelona: Octaedro, 2006; 223 p.
- GOÑI, E.; FERNÁNDEZ, A. Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*. 2007, vol. 12, nº 2, pp. 179-194.
- GUAY, F.; RATELLE, C.; ROY, A.; LITALIEN, D. Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*. 2010, vol. 20, pp. 644–653.
- GUTIÉRREZ, R. Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En MARÍN, R. (ed.), *Investigación en educación artística*, 1ª ed. Granada: Universidad, 2005; pp. 151-174.

- HERNÁNDEZ, F. *Educación y cultura visual*, 2ª ed. Barcelona: Octaedro, 2003; 307 p.
- HOUSER, N. A collaborative processing model for art education. *Art Education*. 1991, vol. 44, nº 2, pp.33-37.
- KORNILOVA, T.; KORNILOV S.; CHUMAKOVA, M. Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences*. 2009, vol. 19, pp. 596–608.
- LEKUE, P. Actitudes del alumnado preadolescente hacia la enseñanza artística en el museo, *Ikastorratza*. 2008, nº 5, pp. 1-7.
- MAESO, F. *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*. Director Ricardo Marín. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Departamento de Dibujo, 1996.
- MARÍN, R. La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa”. En MARÍN, R. (ed.), *Investigación en educación artística*, 1ª ed. Granada: Universidad, 2005; pp. 223-274.
- MORGAN, M. *Art 4-11. Art in the early years of schooling*, 1ª ed. Cheltenham: Stanley Thornes, 1995; p. 182.
- MORALES, P. *Medición de actitudes en psicología y educación*, 1ª ed. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2006; 653 p.
- PATRICK, H.; RYAN, A.; KAPLAN, A. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2007, vol 99, nº 1, pp. 83–98.
- PAVLOU, V. Pre-adolescents' perceptions of competence, motivation and engagement in art activities. *Journal of Art and Design Education*. 2006, vol. 25, nº 2, pp. 194-204.
- PAVLOU, V.; KAMBOURI, M. Pupils' attitudes towards art teaching in primary school: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*. 2007, vol. 33, pp. 282-301.
- PERKINS, D. ¿Qué es la comprensión? En WISKE, M. S. (comp.) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, 1ª ed. Barcelona: Paidós, 1999; pp. 69-92.
- PINTRICH, P. An achievement goal theory on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*. 2000, vol. 25, pp. 92-104.
- PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*, 1ª ed. Madrid: Pearson Educación, 2006.
- RYAN, A. M.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 2001, vol. 38, pp. 437–460.
- TODMAN, J.; DICK, G. Primary children and teachers' attitudes to computers. *Computer Education*. 1993, vol. 29, nº 2, pp. 199-203.
- VISPOEL, W.P. Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*. 1995, vol. 87, nº 1, pp. 134-153.
- WEST, A.; HAILES, J.; SAMMONS, P. Children's attitudes to the National Curriculum at Key Stage 1. *British Educational Research Journal*. 1997, vol. 23, nº 5, pp. 597-613.