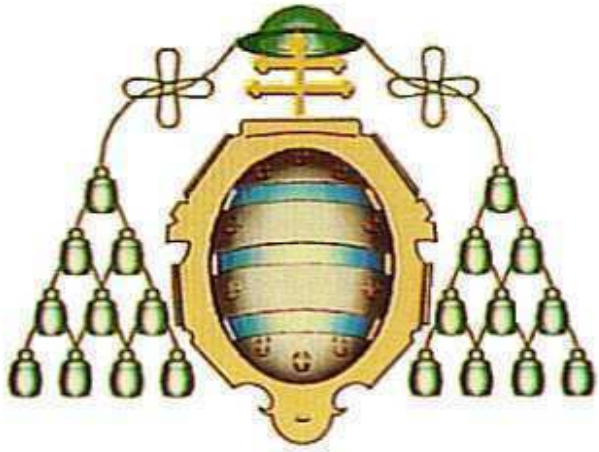


UNIVERSIDAD DE OVIEDO

PROGRAMA DE DOCTORADO
DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS: LA CULTURA DEL OCIO

TESIS DOCTORAL

RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL, EL AUTOCONCEPTO, LA MOTIVACIÓN, LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA Y LA ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE LOS TÍTULOS DE MAGISTERIO, EN EL ÁMBITO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

DOCTORANDA

Inés López Manrique

ÍNDICE GENERAL

1

INTRODUCCIÓN

21

CAPÍTULO 1. LA REPRESENTACIÓN ESPACIAL

1. INTRODUCCIÓN 37

2. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA PERSPECTIVA 39

2.1. Evolución del sistema de perspectiva en Occidente 40

2.2. Brunelleschi y el descubrimiento de la perspectiva, la máquina de ver 47

2.3. Alberti y el tratado de perspectiva, la difusión del sistema entre los artistas 49

2.4. La utilización de la perspectiva desde el siglo XIX hasta la actualidad 60

CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL, LAS COMPETENCIAS DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA Y REPRESENTACIÓN ESPACIAL EN EL ÁMBITO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DE LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO

1. INTRODUCCIÓN 71

2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EDUCATIVA 75

2.1. El cambio del currículo educativo 78

2.1.1. Factores que determinan el cambio del currículo 78

2.1. 2. La inclusión de las competencias educativas en el currículo y su relación con la Teoría de las inteligencias múltiples 80

2.1.3. La inteligencia espacial 84

2.1.4. Las competencias básicas educativas en la Unión Europea y en el Contexto Educativo Español 85

3. LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL 88

3.1. Contenido conceptual 88

3.2. Competencias básica educativas y competencia de representación espacial 90

3.3. La competencia de representación espacial y su relación con las áreas educativas 91

3.4. Presencia de contenidos relativos a la representación espacial en el currículo de Educación Artística 94

4. EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SUS OBJETIVOS EN LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO 101

5. EL VALOR DE LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA EN LOS ALUMNOS DE LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO 104

6. EL APRENDIZAJE DE LA CAPACIDAD DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL: ASPECTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y ESTEREOTIPOS 110

7. LA LARGA TRADICIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO: EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA EN OCCIDENTE 114

8. LA COMPETENCIA DE PREPRESENTACIÓN ESPACIAL EN LOS TÍTULOS DE MAGISTERIO 117

8.1. Justificación de la competencia de representación espacial en los Títulos de Magisterio, actuales Títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria 117

8.2. Objetivos y contenidos de la competencia de representación espacial en los Títulos de Magisterio, actuales Títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria 120

CAPÍTULO 3. EL AUTOCONCEPTO

1. INTRODUCCIÓN 125

2. DEFINICIÓN 126

3. HISTORIA 126

4. MODELO DE AUTOCONCEPTO GENERAL DE SHAVELSON, HUEBNER Y STANTON (1976) 132

4.1. Autoconcepto académico 133

4.2. Autoconcepto no académico 134

5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL 144

6. EL AUTOCONCEPTO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA 146

6.1. Estudios de carácter correlacional en Educación Artística que valoran el autoconcepto 146

6.2. El cuestionario multidimensional de autoconcepto artístico (ASPI) desarrollado por W. P. Vispoel 148

CAPÍTULO 4. LA MOTIVACIÓN

1. INTRODUCCIÓN 155

2. TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN. ANTECEDENTES 156

2.1. Primera teoría: la voluntad 156

2.2. Segunda teoría: el instinto 157

2.3. Teoría de las pulsiones de Freud 158

2.4. Cuarta teoría: teoría de las pulsiones de Hull 159

2.5. Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow 160

2.6. Teoría de los dos factores de Herzberg 161

2.7. Teoría de la motivación de McClelland 161

2.8. Teoría de McGregor (teoría X y teoria Y) 162

2.9. Teoría de las expectativas de Vroom 162

2.10. Teoría de las expectativas de Porter y Lawler 163

2.11. Teoría de la motivación Erc de Alderfer 164

2.12. Teoría del establecimiento de metas de Locke 165

2.13. Teoría de la equidad de Stacey Adams 166

2.14. Teoría de la evaluación cognoscitiva 167

2.15. Teoría del flujo 168

3. LA MOTIVACIÓN: CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN 169

3.1. Motivación intrínseca 169

3.2. Motivación extrínseca 171

3.3. Formas de evaluar la motivación 177

3.4. Principales motivaciones sociales 178

4. LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN 181

4.1. Motivación en el ámbito educativo 181

4.2. Los tipos de motivación en el estudiante 182

5. CEREBRO Y MOTIVACIÓN 185

5.1. Funcionamiento y componentes del Sistema Límbico 187

6. MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA 192

6.1. Las motivaciones de la Educación Artística en el aula frente a las motivaciones de la práctica artística externa al marco educativo 193

6.2. Estudios sobre motivación en Educación Artística 194

6.2.1. Investigaciones sobre la motivación en Educación Artística 195

6.2.2. Estrategias motivacionales para aplicar en los alumnos de Educación Artística 198

6.2.3. Estrategias para mejorar la motivación en el profesorado de Educación Artística 203

CAPÍTULO 5. LAS VINCULACIONES ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA

1. INTRODUCCIÓN 209

2. ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA, CONCRECCIÓN CONCEPTUALY TERMINOLÓGICA 211

2.1. Actividad artística, estética, arte y artes plásticas 211

2.1.1. Concepto de actividad artística 211

2.1.2. Concepto de arte y artes plásticas 212

2.1.3. Conceptos de estética y pedagogía estética 217

2.2. Actividad física, ejercicio físico y deporte 219

2.2.1. Actividad física, cultura, sociedad y ocio 220

2.2.2. Ejercicio físico, deporte y educación 222

3. RELACIONES ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DIACRÓNICA Y SINCRÓNICA 225

3.1. La relación entre actividad artística y actividad física 225

3.2. Orígenes, sociedades arcaicas 226

3.3. Grecia 227

3.4. Roma 232

3.5. Edad Media 235

3.6. Renacimiento 237

3.7. Evolución durante el periodo comprendido entre los siglos XVII - XIX 239

3.8. La evolución entre los siglos XIX-XX 244

4. LA EXPRESIÓN Y LA DIMENSIÓN ESTÉTICA COMO CONEXIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD PLÁSTICA Y LA ACTIVIDAD FÍSICA 249

4.1. La expresión 249

4.2. La dimensión estética 250

4.2.1. Los argumentos en la dimensión estética 253

4.2.1. (a). Los dos tipos de deportes 254

4.2.1. (b). La actividad físico-deportiva moderna 255

4.2.1. (c). El concepto moderno de arte 256

4.2.1. (d). La actividad físico-deportiva vista como arte: la presencia del espectador 257

4.2.1. (e). La celebración del cuerpo 262

5. LAS ACTIVIDADES PLÁSTICAS Y FÍSICO-DEPORTIVAS TRATADAS DESDE EL ÁMBITO SOCIAL 264

5.1. Actividades del tiempo de ocio 264

5.2. Actividades terapéuticas 265

5.2.1. La práctica de la actividad artística dirigida a mejorar la salud y el bienestar. Arte con enfoque terapéutico. 266

5.2.2. La práctica de actividad física dirigida a la mejora de la salud y el bienestar 269

6. OTROS VÍNCULOS ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA 271

6.1. El desarrollo de la inteligencia espacial 272

6.2. La inteligencia corporal-cinética y el movimiento en las actividades plásticas y físico-deportivas 274

6.3. El movimiento en la expresión plástica: el gesto gráfico y el movimiento representado por los artistas 276

6.3.1. El gesto gráfico 276

6.3.2. El movimiento como tema principal en la obra de arte 281

6.3.3. El arte Cinético o Cinetismo 285

6.3.4. El Arte de Acción 288

6.4. La corporeidad en las actividades plásticas y físicas 289

6.5. La interacción con el medio y sus semejantes: el vínculo social en las actividades plásticas y físico-deportivas 293

7. ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA 296

7.1. Los contrastes binarios 396

7.2. Los contrastes binarios en la relación entre la actividad plástica y la actividad físico-deportiva 300

7.2.1. Lo femenino y lo masculino 301

7.2.2. El espíritu de competición, lo individual y lo colectivo 309

7.2.3. El mito del arte sensible y la actividad físico-deportiva agresiva: sensibilidad-agresividad 312

7.2.4. Intelectualización frente a popularismo 315

7.2.5. Creatividad y liberación 317

CAPÍTULO 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVOS 325

2. HIPÓTESIS 327

3. METODOLOGÍA 329

3.1. Metodología y fases de la investigación 329

3.2. Participantes 332

3.3. Instrumentos aplicados 338

3.3.1. Instrumento Nº 1. Escala de persistencia y esfuerzo 339

3.3.2. Instrumento Nº 2. Escala de meta de logro 2x2 (AGQ) 339

3.3.3. Instrumento Nº 3. Cuestionario de diversión de los sujetos con la práctica deportiva (CDPD) 340

3.3.4. Instrumento Nº 4. Test de motivación de logro en Educación Física(MEF) 340

3.3.5. Instrumento Nº 5. Test autoconcepto y forma (AF5) 341

3.3.6. Instrumento Nº 6. Cuestionario gráfico de representación espacial adecuado a los objetivos de la investigación 342

3.3.7. Instrumento Nº 7. Cuestionario de competencia de representación espacial percibida 343

4. PROCEDIMIENTO 343

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL DE LA TOTALIDAD DE LA MUESTRA

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA 347

1.1. Análisis en función del género del alumnado 347

1.2. Análisis en función de la práctica deportiva realizada al margen de la clase de Educación Física 350

1.3. Análisis en función de la realización de alguna actividad artística al margen de la clase de Expresión Plástica 354

1.4. Análisis en función del curso más alto en que los alumnos estén matriculados 356

1.5. Análisis en función de la especialidad que cursan los alumnos 359

2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS ESCALAS: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO 362

2.2. Alfa de Cronbach 372

2.3. Correlaciones bivariadas y Coeficiente de Correlación de Pearson 372

2.4. T de Student 382

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

1. RELACIONES ENTRE LAS HIPÓTESIS Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS: CONCLUSIONES 387

2. DISCUSIÓN 390

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN 396

4. PERSPECTIVAS Y PROYECTOS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES 397

BIBLIOGRAFÍA 403

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LAS IMÁGENES 437

ANEXOS 447

ÍNDICE DE CUADROS-RESUMEN

Cuadro-resumen 1.1.	Ciclos en el arte: función y representación. Fuente: Relación entre la evolución del dibujo infantil y la historia del arte figurativo. Resumen de Torres i Tarrés & Juanola i Argemí, 1998	41
Cuadro-resumen 1.2.	Evolución en la representación de la perspectiva a lo largo de la historia. Basado en Relación entre la evolución del dibujo infantil y la historia del arte figurativo. Fuente: Torres i Tarrés & Juanola i Argemí, 1998	66
Cuadro-resumen 2.1.	Doble visión de las competencias. Cano, 2005.	77
Cuadro-resumen 2.2.	Contenidos relativos a la representación espacial en el área de Educación Artística del currículo de Educación Primaria del Principado de Asturias según Real Decreto 56/2007	96
Cuadro-resumen 2.3.	Contenidos relativos a la representación espacial en el área de Educación Plástica del currículo de Educación Secundaria, Principado de Asturias según Real Decreto 74/2007. Bloque 1	97
Cuadro-resumen 2.4.	Contenidos relativos a la representación espacial en el área de Educación Plástica del currículo de Educación Secundaria, Principado de Asturias según Real Decreto 74/2007. Bloque 2	98
Cuadro-resumen 2.5.	Contenidos relativos a la representación espacial en el área de Educación Plástica del currículo de Educación Primaria, Principado de Asturias según Real Decreto 74/2007. Bloques 3-4-5	99
Cuadro-resumen 2.6.	Aspectos fundamentales en la preparación del profesorado de Educación Artística	103
Cuadro-resumen 2.7.	Objetivos de la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica	104
Cuadro-resumen 5.1.	Las dos modalidades de la conciencia. Fuente: Pérez Rubín, 2001	299
Cuadro-resumen 5.2.	Clasificación de las actividades en Actividades físicas, Facturación de objetos artísticos y Actividades que requieren especial destreza y fuerza física. Basada en la tabla Generalidades del trabajo por género, basadas en datos de 185 sociedades. Fuente: Kottack, 2006	303

ÍNDICE DE DIAGRAMAS DE BARRAS

Diagrama 6.1.	Distribución de alumnos por género	333
Diagrama 6.2.	Edades de los participantes	334
Diagrama 6.3.	Distribución de los alumnos en función de la práctica de actividades artísticas al margen de la asignatura de Educación Plástica	335
Diagrama 6.4.	Práctica deportiva en los alumnos al margen de la asignatura de Educación Física	336
Diagrama 6.5.	Distribución de alumnos por especialidad cursada.	337
Diagrama 7.1.	Dimensiones del autoconcepto en función del género del alumnado	349
Diagrama 7.2.	Persistencia y esfuerzo, aproximación y evitación de la maestría y del rendimiento, diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error, en función del género del alumnado	350
Diagrama 7.3.	Dimensiones del autoconcepto en función de la práctica deportiva realizada al margen de la clase de Educación Física 2x2	353
Diagrama 7.4.	Persistencia, esfuerzo, evitación de la maestría, aproximación a la maestría, evitación del rendimiento, diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error en función de la práctica deportiva realizada al margen de la clase de Educación Física 2x2	353
Diagrama 7.5.	Dimensiones del autoconcepto en función de la realización de actividades artísticas al margen de la clase de Expresión Plástica	355
Diagrama 7.6.	Persistencia y esfuerzo, evitación y aproximación de la maestría y del rendimiento, diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error, en función de la realización de actividades artísticas al margen de la clase de Expresión Plástica	356
Diagrama 7.7.	Dimensiones del autoconcepto en función del curso más alto en que están matriculados	358
Diagrama 7.8.	Persistencia, esfuerzo, evitación de la maestría, aproximación a la maestría, evitación del rendimiento,	358

diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error en función del curso más alto en que están matriculados

Diagrama 7.9. Dimensiones del autoconcepto en función de la especialidad en que están matriculados los alumnos 361

Diagrama 7.10. Persistencia, esfuerzo, evitación de la maestría, aproximación a la maestría, evitación del rendimiento, diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error en función de la especialidad en que están matriculados los alumnos 361

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1. Actividad física, Ejercicio físico y Deporte 224

Figura 5.2. Interrelación entre actividad artística y actividad física. 226

Figura 7.1. Parámetros estimados para el modelo original para el cuestionario Persistencia - Esfuerzo 364

Figura 7.2. Parámetros estimados para el modelo re-especificado del cuestionario de Persistencia -Esfuerzo 365

Figura 7.3. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario 2X2 366

Figura 7.4. Parámetros estimados para el modelo re-especificado del cuestionario 2X2 367

Figura 7.5. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario de Diversión con la Práctica 368

Figura 7.6. Parámetros estimados para el modelo re-especificado del cuestionario de Diversión con la Práctica 369

Figura 7.7. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario de Motivación Intrínseca 370

Figura 7.8. Parámetros estimados para el modelo re-especificado del cuestionario de Motivación intrínseca 371

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1.1.	*Pinturas del techo de la cueva de Altamira*, Paleolítico superior	42
Imagen 1.2.	*Frescos de la Tumba de los Leopardos de Tarquinia*, siglo V a. de C.	44
Imagen 1.3.	*Pintura romana de la Villa Fanius Synistor*, siglo I a. de C.	44
Imagen 1.4.	Detalle del *Génesis de Viena,* siglo V	45
Imagen 1.5.	*Santa cena*, Iglesia de Santo Angelo in Formis, siglo XI	46
Imagen 1.6.	Detalle del *Libres du graunt Caam,* 1400	47
Imagen 1.7.	Leonardo da Vinci, *La última cena,* 1495-1497	54
Imagen 1.8.	Diego Velázquez, *La rendición de Breda,* 1634-1635	55
Imagen 1.9.	William Turner, *El gran canal de Venecia*, 1837	55
Imagen 1.10.	Alberto Durero, *Máquina de dibujar,* 1525	56
Imagen 1.11.	Alberto Durero, *Máquina de ver,* 1525	56
Imagen 1.12.	Giovanni Battista Piranesi, *Carceri,* lámina VII, anterior a 1750	57
Imagen 1.13.	William Hogarth, *Perspectiva falsa,* 1754	57
Imagen 1.14.	Jan Vermeer, *El taller (Alegoría de la pintura),* hacia 1665	58
Imagen 1.15.	Pedro Berruguete, *La anunciación,*1505	58
Imagen 1.16.	Máquina de ver.	59
Imagen 1.17.	Henry Matisse, *Bodegón en Sevilla,* 1910-1911	60
Imagen 1.18.	Claude Monet, *La estación de Saint Lazare,*1877	61
Imagen 1.19.	Paul Cezánne, *Avenue at Chantilly*, 1888	61
Imagen 1.20.	Paul Cezánne, *El Monte Sainte-Victorie*, 1904-1906	62
Imagen 1.21.	Juan Gris, *El Canigó,*1921	62
Imagen 1.22.	Esquemas compositivos y utilización del espacio de la obras de Juan Gris: *El desayuno* (1914), *Bodegón* (1914), *La mesa* (1914) y *El desayuno* (1915)	62
Imagen 1.23.	Piet Mondrian, *Composición en rojo, amarillo y azul,* 1972	63

Imagen 1.24.	Mark Rothko, *Earth and Green*, 1955	63
Imagen 1.25.	Marc Chagall, *París por la ventana*, 1913	64
Imagen 1.26.	Jean Dubuffet, *El jardín nacarado*, 1955	65
Imagen 1.27.	Paul Klee, *Rose Garden*, 1920	65
Imagen 1.28.	Giorgio de Chirico, *La casa en la casa*, 1924	65
Imagen 1.29.	Max Ernst, *Árbol solitario y árboles conyugales*, 1940	65
Imagen 1.30.	Antonio López, *Casa de Antonio López Torres*, 1972-75	67
Imagen 1.31.	Moebius, *Venecia Celeste*, 1984	67
Imagen 1.32.	David Hockney, *Pearblossom Highway*, 1986	67
Imagen 1.33.	Guillermo Pérez Villalta, *El agua oculta o El Navegante interior,* 1990	67
Imagen 4.1.	*El Sistema Límbico(A)*	187
Imagen 4.2.	*El Sistema Límbico(B)*	187
Imagen 5.1.	*Mural del interior de la tumba de Chiusi en Colle: La carrera de las bigas,* siglo V a. de C.	229
Imagen 5.2.	*El auriga de Delfos,* 474 a. de C.	230
Imagen 5.3.	Mirón, *Discóbolo*, 200 a. de C.	230
Imagen 5.4.	Esquema del movimiento en el Apoxiomemos de Lisipo	231
Imagen 5.5.	*Apoxiomemos de Lisipo,* siglo IV a. de C.	231
Imagen 5.6.	*Diadúmeno de Policleto,* siglo V a. de C.	231
Imagen 5.7.	Fresco romano de mujeres practicando deportes	234
Imagen 5.8.	*Representación de un torneo medieval*	236
Imagen 5.9.	*Segundo don*, materiales de Froebbel	243
Imagen 5.10.	*Noveno don*, materiales de Froebbel	243
Imagen 5.11.	Equipo de natación sincronizada realizando un ejercicio	254
Imagen 5.12.	Trozo de un ánfora que muestra al público observando carreras de caballos en los funerales de Petroclo	258
Imagen 5.13.	Estadio de Béisbol de Jamsil en Seúl	258

Imagen 5.14	Dibujo de una niña de 2 años y 6 meses de edad	278
Imagen 5.15.	Jackson Pollock trabajando con la técnica del dripping en su estudio de Long Island, 1950	279
Imagen 5.16.	Jackson Pollock, *Echo (Number 25,* 1951)	279
Imagen 5.17	Libro de artista de Cai Guo-Quiang, 2009	280
Imagen 5.18.	Cai Guo-Quiang,*Taroko Gorge,* Taipei Fine Arts Museum, 2009	280
Imagen 5.19.	Sonia Delaunay, *Market at Minho,*1916	281
Imagen 5.20.	Lászlló Moholy-Nagy. *Cartel publicitario,*1925	281
Imagen 5.21.	*Mujeres bailando. Detalle del frontal de Nebamun.* Dieciocho dinastía Egipcia	282
Imagen 5.22.	Auguste Rodin, *Bailarina Camboyana*, 190.	282
Imagen 5.23.	Fotografía de Robert Mapplethorpe, *Bill T. Jones*	282
Imagen 5.24.	Leonardo da Vinci, *Estudio del movimiento de las aguas*, 1505	283
Imagen 5.25.	Eno Henze. *The Human factor, Aurora*, 2007	283
Imagen 5.26.	Eadweard Muybridge. *Secuencia del trote de un caballo a galope,* 1878	284
Imagen 5.27.	*Marcel Duchamp. Mujer descendiendo una escalera Nº2, 1912*	284
Imagen 5.28.	Umberto Boccioni, *Formas únicas de continuidad en el espacio,* 1913	285
Imagen 5.29.	Ernst Barlach, *El vengador,* 1914	285
Imagen 5.30.	Bridget Riley, *Continuum,* 1963/2005	286
Imagen 5.31.	Alexander Calder, *Móvil, Sin título*, 1939	287
Imagen 5.32.	Jean-Pierre Yvaral, *Estructura de aceleración óptica*, 1967	287
Imagen 5.33.	Julio Le Parc, *Gafas para otra visión*, 1965	287
Imagen 5.34.	Fotografía de la portada del libro *De qué hablo cuando hablo de correr* de Haruki Murakami	291
Imagen 5.35.	La artista Rebecca Schweiger pintando	291

Imagen 5.36.	Mosaico de mujeres practicando deportes	304
Imagen 5.37.	Grupo de mujeres jugando un partido de fútbol, principios del siglo XX	304
Imagen 5.38.	Isabel Muñoz, *La palista Jana Smidakova*. Serie cuerpos al límite, 2011	306
Imagen 5.39.	Miguel Ángel, *Moisés,* 1513-1515	307
Imagen 5.40	Alberto Giacometti entre sus esculturas, por Henri Cartier-Bresson, 1961	307
Imagen 5.41.	Esculturas de Alberto Giacometti.	307
Imagen 5.42.	Ángeles Agrela, *Superculto, Instalación en el Museo Barjola,* 2008	308
Imagen 5.43.	Constantin Brancussi, *La musa dormida*, 1911	308
Imagen 5.44.	Diversas obras en el taller de Constantin Brancussi, 1933	308
Imagen 5.45.	Dientes del Demonio Humbaba. Terracota,de Diqdiqqah,Irak. 2000-1000a. C.	314
Imagen 5.46.	Francisco de Goya, *Saturno devorando a un hijo (Detalle),*1819-182	314
Imagen 5.47.	Isabel Muñoz, *Fotografía de Mireia Belmonte*. Serie cuerpos al límite, 2011	318
Imagen 5.48.	Diferentes formas de posicionarse para la salida en la final de los 100 metros lisos en los Juegos Olímpicos de Atenas, Octubre de 1896	319

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Organización y capítulos de la Tesis Doctoral	30
Tabla 2.1.	Desarrollo de capacidades vinculadas a Competencia de Representación Espacial en las áreas de: Educación Artística. Educación Física y Expresión Corporal, Ciencias Sociales, Tecnología, Conocimiento del Medio, Científico-Matemática	93
Tabla 6.1.	Distribución de alumnos por género	333
Tabla 6.2.	Media de la edad de los alumnos participantes	334
Tabla 6.3**.**	Distribución de los alumnos en función de la práctica de actividades artísticas al margen de la asignatura de Educación	335

Plástica

Tabla 6.4. Distribución de los alumnos en función de la práctica de deporte al margen de la asignatura de Educación Física 336

Tabla 6.5. Distribución de alumnos por especialidad cursada 337

Tabla 6.6. Instrumentos aplicados para la investigación 338

Tabla 7.1. Media aritmética y desviación estándar en función del género 349

Tabla 7.2. Media aritmética y desviación estándar en función de la práctica deportiva realizada al margen de la clase de Educación Física 352

Tabla 7.3. Media aritmética y desviación estándar en función de la realización de alguna actividad artística al margen de la clase de Expresión Plástica 355

Tabla 7.4. Media aritmética y desviación estándar en función del curso más alto en que estén matriculados 357

Tabla 7.5. Media aritmética y desviación estándar en función de la especialidad que cursan 360

Tabla 7.6. Valores de los índices de ajuste en los análisis factoriales confirmatorio 364

Tabla 7.7. Coeficiente Alfa de Cronbach 372

Tabla 7.8. Correlaciones bivariadas entre las Dimensiones del Autoconcepto 373

Tabla 7.9. Correlaciones bivariadas entre las Dimensiones del Autoconcepto, la Persistencia y el Esfuerzo 374

Tabla 7.10. Correlaciones bivariadas entre las Dimensiones del Autoconcepto, la Cooperación-Entrega, la Competencia Percibida y la Ansiedad ante el Error 374

Tabla 7.11. Correlaciones bivariadas entre el Autoconcepto, el Compromiso y Entrega, la Competencia Percibida y la Ansiedad ante el Error 375

Tabla 7.12. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del Autoconcepto, el número de horas de realización de Actividad Artística y a fuera de clase y Actividad Física Externa, la Especialidad y la Autoevaluación 376

Tabla 7.13. Correlaciones bivariadas entre Persistencia y Esfuerzo en la práctica de Actividad Física Externa y Actividad Artística fuera 377

del aula

Tabla 7.14. Correlaciones bivariadas entre Maestría y Rendimiento, con la Edad, la Autoevaluación, la Especialidad que cursan y la Evaluación Externa 378

Tabla 7.15. Correlaciones bivariadas entre la Diversión y el Aburrimiento con las horas de Práctica Deportiva y Actividades Artísticas externas, la Autoevaluación y la Evaluación externa 378

Tabla 7.16. Correlaciones bivariadas entre dimensiones del Autoconcepto con la Persistencia, el Esfuerzo, la Maestría, el Rendimiento, el Compromiso y Entrega, la Competencia Percibida y la Ansiedad ante el Error 379

Tabla 7.17. Correlaciones bivariadas entre Persistencia y Esfuerzo con la Evitación a la Maestría, la Aproximación a la Maestría, la Diversión, el Compromiso y Entrega, la Competencia Percibida 380

Tabla 7.18. Correlaciones bivariadas entre la Maestría y el Rendimiento, con la Diversión y el Aburrimiento, el Compromiso y Entrega, la Competencia Percibida, la Ansiedad y la Evaluación Externa, para la muestra total 381

Tabla 7.19. Correlaciones bivariadas entre la Diversión y el Aburrimiento, con el Compromiso y Entrega, la Competencia Percibida, la Ansiedad ante el Error y la Evaluación Externa 381

Tabla 7.20. T de Student de la realización de Práctica Deportiva y de Actividades Artísticas, en función del Género 382

Tabla 7.21. T de Student de la Práctica Deportiva al margen de la clase de Educación Física 383

Tabla 7.22. T de Student de la Práctica de Actividades Artísticas al margen de la clase de Expresión Plástica 383

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos *Relación entre la competencia de representación espacial, el autoconcepto, la motivación, la actividad artística y la actividad física de los estudiantes de los Títulos de Magisterio en el ámbito de la Expresión Plástica* se ha llevado a cabo gracias a la convergencia de dos líneas de estudio de las áreas de Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Con su trabajo, ambas líneas, colaboran en el conocimiento y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La primera de estas líneas, en la comprensión y mejora de la competencia de representación espacial en el ámbito de la Educación Artística y la segunda, en el conocimiento de la influencia del autoconcepto y el clima motivacional en el aprendizaje de la Educación Física y la práctica de la actividad deportiva.

De acuerdo con los métodos de investigación en Educación Artística planteados por Hernández (Hernández en Marín Viadel, 2005), el método utilizado en esta tesis está basado en el enfoque correlacional, pues indaga en la relación que mantiene una competencia artística con unas variables del alumnado, en este caso internas, como son el autoconcepto y la motivación y también externas como la práctica de actividad física y de actividad artística.

El interés por los procesos internos del alumnado en la Educación Artística es relativamente nuevo y las investigaciones escasas, sin que tengamos constancia de que se haya tratado la relación entre la competencia de representación espacial con las dimensiones del autoconcepto, la motivación y la actividad físico-deportiva. Todo ello conlleva la interacción del área de Educación Artística con otras ramas de conocimiento como la Psicología, la Historia del Arte y la Educación Física.

La competencia de representación espacial para los alumnos de los Títulos de Magisterio, actuales Grados en Educación Infantil y Primaria, supone la adquisición y desarrollo de una serie de contenidos y destrezas orientadas a la plasmación de la realidad tridimensional en un soporte plano mediante el dibujo y la perspectiva. Para el alumnado el desarrollo de esta competencia ya ha comenzado en los cursos anteriores de los estudios de Educación Primaria y Secundaria del actual sistema educativo, por lo que supone el desarrollo, la integración y superación de saberes y planteamientos anteriores, para afianzar definitivamente una competencia que posteriormente transmitirán a los niños cuando los maestros ejerzan su profesión. Ésta competencia está especialmente relacionada con la competencia cultural y artística y con la Educación Artística, pero se desarrolla también en otras áreas del conocimiento, por lo que se configura desde diferentes ámbitos.

Por otra parte, sabemos que la Teoría de las inteligencias múltiples enunciada y revisada por Gardner (1994), opina que en todos nosotros hay una inteligencia espacial susceptible de ser desarrollada. Esta teoría aboga por la estimulación de todas las capacidades de las personas considerando tan importante la inteligencia intrapersonal como la lógico-matemática. Así mismo nuestra percepción como docentes nos indica que la actividad artística y la actividad físico-deportiva enriquecen la personalidad del

alumno, además de aportarle los correspondientes conocimientos académicos, por lo que estas materias deberían estar mejor reconocidas.

La capacidad de representación espacial está muy valorada en las personas que la poseen y presenta dificultad para adquirir su práctica, según manifiestan los propios estudiantes de los Títulos de Magisterio y de otros niveles (Alcaide, 2003; San Pedro, 2004; García del Moral, 2009). Nuestro interés es tratar la relación de la competencia de representación espacial con el autoconcepto, la motivación, la práctica de actividad física y de actividad artística.

Aunque los orígenes del autoconcepto se remontan a la Grecia clásica, fue William James a finales del siglo XIX quién inició su estudio. Posteriormente numerosos autores lo investigaron, publicando sobre ello y así podemos definirlo hoy día, como el conocimiento físico y psíquico que tenemos de nosotros mismos. Debemos diferenciarlo de la autoestima, entendida como los sentimientos positivos o negativos que tenemos de nosotros mismos y que aún estando ligada al autoconcepto es un constructo diferente.

En 1976 Shavelson, Huebner y Stanton publican la clasificación del Autoconcepto General con dos ramas: Autoconcepto Académico (Lengua y Matemáticas) y Autoconcepto no Académico (Social, Físico y Emocional). Posteriormente en el año 1990, Mars añade a esta clasificación otras materias dentro del Académico y en 1995 Vispoel incluye el Autoconcepto Artístico dentro del Académico.

El autoconcepto Académico tiene relación directa con el rendimiento escolar, González Pienda y cols. (1993) comprobaron que los alumnos con un buen rendimiento académico tienen también un autoconcepto positivo. Creemos que esta influencia también debe reflejarse en la enseñanza artística.

Dentro del Autoconcepto no Académico está el Autoconcepto social, el cual comienza a formarse desde niños con la familia (Sullivan,1953; Epstein, 1973; Gordon, 1968). Posteriormente continúa desarrollándose con la educación, siendo las aulas un medio importante para ello (Song y col., 1984).

Con respecto al Autoconcepto Físico ya citado, desde la enseñanza de la Educación Físicase han examinado en profundidad y con rigor tanto los factores internos como externos que intervienen en los procesos de aprendizaje de su materia, llegando así a desarrollar un sólido cuerpo teórico, que explica la importancia del autoconcepto y la motivación en la práctica de la actividad física. Los estudios demuestran que el Autoconcepto Físico o dimensión física del autoconcepto, entendida ésta como la percepción de diferentes componentes físicos del individuo, está vinculada de forma directa a la práctica de actividad física (Goñi y col., 2004; Lindwal y Hassmen, 2004; Li y col., 2002)

Estos y otros planteamientos nos llevan a pensar que al igual que la práctica de la actividad física está vinculada a un mejor autoconcepto físico, la práctica de actividad artística, en este caso actividad plástica, también puede tener relación especial con alguna de las dimensiones del autoconcepto. Por último, el tercero de los tipos de Autoconcepto no Académico, es el Emocional o Personal, definido como un juicio sobre nuestras cualidades personales tales como autorrealización, honradez, autonomía y emociones.

Sabemos que una buena autoestima conlleva y aporta resultados beneficiosos en el ámbito personal y académico del alumno, lo que la convierte en palabras de Mackay (1991) en el escudo que protege a los niños contra los dragones de la vida. Creemos que tanto la Educación Plástica como la Educación Físicay Expresión Corporal, integradas

como asignaturas obligatorias en varias etapas escolares de nuestros currículos educativos, pueden realizar un refuerzo positivo y de mejora en la autoestima del alumnado.

Este estudio correlacional valora la motivación, la cual definimos como aquellos estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y llevarlas a cabo hasta su culminación; por lo tanto es muy importante para la sociedad en general lo mismo que para el ámbito educativo. La motivación unas veces es interna (Csikzentmihalyi, 1975; Deci, 1975) y otras externa (Ellman y Killebreg, 1978). La motivación lleva a un logro y a unas metas de logro, siendo muy importante en la educación (Locke, 1969; Nicholls, 1994; Ames, 1992). Profesores y alumnos deben estar motivados para el buen funcionamiento de la enseñanza.

La motivación está muy relacionada con las emociones ya que la creación de ambas se produce en la parte interna del cerebro, en una serie de estructuras que se denominan Sistema Límbico.

Dado que la actividad plástica es una práctica realizada individualmente o junto a otras personas, en la cual el ser humano expresa sentimientos y pensamientos por medio de diversas técnicas creativas en variadas áreas (Pintura, Dibujo, Fotografía, Modelado, Ensamblaje, Vídeo, etc.) se tratará de un acto de comunicación con mayor o menor carga creativa y expresiva (Lowenfield y Lambert, 1984). La práctica de la representación espacial por el alumnado estará relacionada con características sociales, culturales y artísticas del momento e igualmente con variables internas de la persona, lo cual vamos a analizar en este estudio.

2. JUSTIFICACIÓN

El momento en que se presenta esta investigación coincide con el inicio del primer curso de los nuevos estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria. Éste estudio pretende llenar el vacío existente en investigaciones relativas a la relación e influencia del autoconcepto y la motivación en el aprendizaje de las artes plásticas. Investigar este hecho favorecerá la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Artística. Partiendo de este momento de cambio en los estudios universitarios y de la escasez de investigaciones sobre el tema, se considera muy conveniente conocer el valor de la relación entre competencia de representación espacial, autoconcepto, motivación, actividad física y actividad artística de los estudiantes de los Títulos de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

Las razones que llevan a plantear la conveniencia de realizar este estudio son las siguientes:

a. La falta de investigaciones que analicen las relaciones entre competencia de representación espacial, autoestima, motivación, actividad física y actividad artística en los alumnos de Magisterio, así como su percepción de las asignaturas de Educación Artística.

b. La percepción de dificultad en las actividades de expresión y representación de la dimensión espacial de los estudiantes en las asignaturas del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de los estudios universitarios.

c. La falta de investigaciones que valoren la relación entre actividad artística y práctica físico-deportiva y el binomio autoconcepto-motivación.

d. La idoneidad para enriquecer y revisar el cuerpo de conocimiento del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de los estudios universitarios, propiciada por el momento actual de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

e. La importancia de realizar investigaciones en el ámbito de la Educación Artística en el nivel de Educación Superior, para establecer pautas que propicien la mayor formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica

f. El interés en aportar datos empíricos en los que apoyar la toma de decisiones didácticas en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

Coincidiendo con las tres razones fundamentales para investigar en Educación Artística enunciadas por Marín Viadel: "…pasar de pasivos consumidores de conocimientos a convertirnos en productores de conocimientos, lograr una mejor fundamentación de las decisiones docentes, resolver incertidumbres que plantea la compleja y cada vez más tecnológicamente avanzada sociedad del presente" (Marín Viadel, 2003, 451:452). Nosotros como ya hemos dicho, pretendemos que la presente investigación nos ayude a mejorar nuestras decisiones docentes y favorezca el enriquecimiento del cuerpo de conocimiento del Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

3. OBJETIVO

El objetivo principal de esta investigación es establecer la relación que existe entre competencia de representación espacial, autoconcepto, motivación, actividad física y actividad artística en los alumnos de los Títulos de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

4. HIPÓTESIS

El desarrollo y conocimiento de la competencia de representación espacial en las asignaturas del Área de Expresión Plástica, presenta dificultades en los alumnos de los Títulos de Magisterio, éstas pueden estar relacionadas con el autoconcepto, la motivación del alumnado en esta materia, la práctica de actividad física y artística externa a las clases y no sólo con factores de percepción espacial.

La hipótesis de partida que se plantea en este estudio es que "en los estudiantes de Magisterio se relacionan el autoconcepto, la motivación y la práctica de actividad física y actividad artística con la representación espacial". Las diferentes variables se especificarán en el capítulo correspondiente.

5. METODOLOGÍA

La investigación se realizó con 189 participantes, de los cuales el 14,5% eran varones y el 83,4%, mujeres, alumnado de los Títulos de Magisterio de 1º, 2º y 3º curso.

Para la comprobación del cumplimiento de las hipótesis utilizamos una serie de instrumentos de medida:

- Escala de persistencia y esfuerzo de Guan y cols. (2006).
- Escala de Meta de logro 2x2 (AGQ) de Elliot y Mc Gregor (2001).
- Cuestionario de Diversión de los sujetos con la práctica deportiva (CDPD) de Duda y Nicholls (1992).
- Test de Motivación de Logro en Educación Física (MEF) de Nishida (1988).
- Test Autoconcepto y Forma (AF5) de García y Musitu (2005).
- Cuestionario gráfico de representación espacial adecuado a los objetivos de la investigación.
- Escala de Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación intrínseca de McAuley, Duncan, y Tammen (1989).

Los resultados obtenidos se trataron estadísticamente con los programas informáticos SPSS. 18 y AMOS 18.

6. ESTRUCTURA Y CAPÍTULOS DE LA INVESTIGACIÓN

La estructura de la Tesis Doctoral se organiza en torno a ocho capítulos agrupados en tres grandes apartados, como puede observarse a continuación en la tabla nº 1.

Tabla 1. Organización y capítulos de la Tesis Doctoral.

INTRODUCCIÓN	Antecedentes, sentido y orientación.
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Capítulo 1. La representación espacial. Capítulo 2. La competencia de representación espacial. Las competencias de representación gráfica y espacial en el ámbito de la Expresión Plástica en los alumnos de las titulaciones de Magisterio. Capítulo 3. El autoconcepto. Capítulo 4. La motivación. Capítulo 5. La vinculación entre actividad plástica y actividad física.
II. ESTUDIO EMPÍRICO	Capítulo 6. Diseño de la investigación. Capítulo 7. Análisis descriptivo general de la totalidad de la muestra.
III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	Capítulo 8. Conclusiones y reflexiones finales.
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS	Referencias bibliográficas generales, de imágenes, de tablas, etc. utilizadas y anexos.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La *Fundamentación teórica* es el primero de los apartados y se desglosa en cinco capítulos donde se hace una aproximación teórica a la temática objeto de este estudio.

Al tratarse de un trabajo que estudia la relación entre aspectos de la Educación Artística y otras cuestiones dispares, el repertorio de temas tocado conforma el carácter interdisciplinar de la investigación. Se enlazan capítulos sobre la representación espacial y la competencia de ésta representación con teorías de Psicología, como el proceso de la motivación y las características del autoconcepto. Finalmente desde la Historia del Arte

se revisan diferentes aspectos de la vinculación entre actividad plástica y actividad físico-deportiva.

Por todo esto se observará que hemos incluido en nuestra investigación aspectos de aquellas materias que no son propias de nuestro campo de especialización, pero que necesitamos como punto de apoyo.

Planteamos a continuación un resumen de los contenidos de cada capítulo:

Capítulo 1. La representación espacial.

En este capítulo analizamos las claves y elementos fundamentales de la perspectiva lineal así como su evolución a lo largo de la historia del arte occidental.

Capítulo 2. La competencia de representación espacial. Las competencias de representación gráfica y espacial en el ámbito de la Expresión Plástica en los alumnos de las titulaciones de Magisterio.

Abordamos la competencia de representación espacial de acuerdo con el actual sistema de aprendizaje por competencias y establecemos su conexión con la Educación Artística y las diferentes áreas de conocimientos. Posteriormente nos ocupamos de establecer su relación con la Teoría de las inteligencias múltiples.

Una vez definida la competencia de representación espacial reflejamos la importancia del dominio de ésta competencia y del valor del dibujo en el ámbito de la Expresión Plástica, para los alumnos de las Titulaciones de Magisterio.

***Capítulo 3*.** El autoconcepto.

Una vez definida la competencia de representación espacial centramos nuestro estudio en establecer el significado del autoconcepto y sus diversas clasificaciones, reconociendo la importancia de sus dimensiones y su relación con el rendimiento académico. Dedicamos un breve apartado a la inteligencia emocional. En una segunda parte del capítulo se recogen los estudios sobre autoconcepto y Educación Artística.

Capítulo 4. La motivación.

Al igual que en el anterior capítulo dedicado al autoconcepto, en éste nos ocupamos de definir y conocer las teorías que se han desarrollado sobre la motivación, valorando su importancia en la sociedad y en la educación. También examinamos la relación de la motivación con el cerebro. Finalmente se analizan los estudios sobre motivación en Educación Artística y aquellas estrategias motivacionales recomendadas para el alumnado y profesorado.

***Capítulo 5*.** La vinculación entre actividad plástica y actividad física.

Una vez centrados los aspectos relativos a competencia de representación espacial, motivación y autoconcepto, antes de pasar a conocer su relación mediante el estudio empírico, en este capítulo desarrollamos los nexos de unión y disconformidad entre actividad plástica y actividad físico-deportiva.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

La segunda parte de esta investigación la constituye el *Estudio Empírico,* formado por dos capítulos.

Capítulo 6. Diseño de la investigación.

Establecido el marco teórico, abordamos el estudio empírico. En este capítulo desarrollamos los objetivos, las hipótesis, la descripción metodológica con los instrumentos de medida utilizados y el procedimiento.

Capítulo 7. Análisis descriptivo general de la totalidad de la muestra.

La finalidad de este capítulo es analizar e interpretar los datos obtenidos por medio de los instrumentos de recogida de datos utilizando los paquetes estadísticos SPSS. 18 y AMOS 18.

III. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el último apartado *Conclusiones y discusión* se presentarán las conclusiones obtenidas de la investigación

Capítulo 8. Conclusiones y reflexiones finales..

Finalmente fundamentamos las conclusiones comprobando si se cumplieron las hipótesis de partida y se realizó una discusión de los resultados obtenidos. Por último se hace una propuesta abierta a nuevas investigaciones.

Finalmente se incluyen los apartados dedicados a ***Bibliografía*** **y** ***Anexos***.

CAPÍTULO I
LA REPRESENTACIÓN ESPACIAL

CAPÍTULO 1. LA REPRESENTACIÓN ESPACIAL

1. INTRODUCCIÓN

Entendemos que al afirmar que las artes plásticas benefician el desarrollo del individuo y sus capacidades, se está aludiendo al desarrollo de: inteligencia, personalidad, creatividad, percepción y sensibilidad, expresión y comunicación, emoción y sentimiento (Marín Viadel en Hernández, 1991).

La primera de ellas, la inteligencia, está formada por cuatro dimensiones fundamentales: razonamiento abstracto, verbal, espacial y numérico. Marín Viadel define la capacidad o inteligencia espacial como "aquella implicada en la concepción, percepción, cambio y transformación de figuras y elementos en el espacio, así como en sus representaciones: planos, mapas, dibujos, fotografías, esquemas, modelos, maquetas" (Marín Viadel en Hernández, 1991:128). Por lo tanto podemos afirmar que en las actividades de Educación Artística se trabaja la representación tridimensional y la bidimensional, realizándose operaciones mentales que utilizan la inteligencia espacial. Para todo ello el cuerpo humano pone en acción mecanismos perceptivos y cognoscitivos que a continuación queremos examinar.

En este capítulo abordamos la cuestión de la representación del espacio desde una perspectiva histórica y establecemos los elementos formales de la perspectiva lineal.

Este recorrido está justificado por la temática de la investigación en sí y porque creemos nos permitirá apreciar mejor la valoración de los cuestionarios de representación espacial por los expertos en Educación Artística en el capítulo de la investigación dedicado al trabajo empírico.

Explicábamos en la introducción de esta Tesis Doctoral, que en determinados momentos de la investigación, caso de éste capítulo y los capítulos dedicados al *Autoconcepto* y la *Motivación*, se reúnen teorías que nos permiten fundamentar mejor el trabajo pero en las que no aportamos nuestra opinión sobre las mismas.

En este capítulo centramos la investigación en revisar cómo se ha representado el espacio a lo largo de la *Historia del Arte* en Occidente, y en particular el sistema de representación denominado perspectiva lineal justificada por tres razones:

1. Este método geométrico es el más completo en la representación de objetos y espacios sobre un soporte bidimensional (Smith, 2007). Generalmente es el más utilizado en las representaciones de carácter gráfico y pictórico de nuestra cultura occidental, siendo particularmente habitual en las representaciones arquitectónicas.

2. El conocimiento del sistema de la perspectiva y de otros sistemas como el diédrico pueden ser adquiridos por todas las personas mediante su aprendizaje, encontrando que para el primero se dan más dificultades (San Pedro, 2004) aunque las capacidades espaciales sean innatas en todas las personas.

3. Se trata del sistema que se enseña normalmente para representar tanto objetos volumétricos como espacios sencillos y que por tanto los maestros han de conocer durante su formación en las Titulaciones de Magisterio, aspecto que se aborda en el capítulo dos del estudio.

2. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA PERSPECTIVA

La obra pictórica es a la vez un espacio de realidad e imaginación, por una parte existe una realidad material y unas dimensiones espaciales, por otro lado se encuentran en ella las formas expresadas por el artista. Estas formas se ajustan al espacio real ya sea una tela, un tablero, un muro, papel etc. y las transforman, metamorfosean, se hacen con ellas. Lo imaginario y lo real se unen en el espacio y juegan ofreciendo al espectador un nuevo panorama. Es común comparar la pintura con una ventana que nos llevan a otros mundos.

Como nos explica Berger (2002), en la pintura se puede comprobar que cada cultura y momento histórico contienen las ideas y la estética de los artistas de esa época, y todas tienen en común que desdeñan la visión documental y neutra, por lo tanto no hay un espacio sino muchos, pudiéndose decir que "…en el sentimiento del espacio y por consecuencia su representación están sujetos a metamorfosis" (Berger, 2002:205).

Para los espectadores de la cultura occidental la representación del espacio es sinónimo de perspectiva. El valor que se le atribuye a la perspectiva es mostrar las cosas como se ven en la realidad tridimensional sobre un plano bidimensional, lo que aumentará el grado de iconicidad de una imagen, comprendiendo el significado de perspectiva como un efecto visual o un modo de representar. La perspectiva en el

sentido que la reconocemos en la actualidad está basada en la teoría ideada durante el siglo XV por Brunelleschi y codificada por Alberti.

A lo largo de la historia es continua la búsqueda de soluciones representativas que aumenten el grado de iconicidad en la creación de imágenes convirtiéndose tanto en un recurso artístico como en una construcción cultural. Panofsky (1995) lo explicó de la siguiente forma: "Así, la historia de la perspectiva puede, con igual derecho, ser concebida como un triunfo del distanciante y objetivante sentido de la realidad, o como un triunfo de la realidad, o como un triunfo de la voluntad de poder humana por anular las distancias; o bien como la consolidación y sistematización del mundo externo; o, finalmente, como la expansión de la esfera del yo" (Panofsky, 1995: 51).

2.1. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA DE PERSPECTIVA EN OCCIDENTE

Etimológicamente perspectiva procede del infinitivo latino pérspicere y significa "ver claramente o mirar a través de" (Panofsky, 1995:7). En cambio su significado del griego se traduce como *óptica* y será en el Renacimiento cuando pase de ser ciencia de la visión a ciencia de la representación simbólica. San Pedro (2004), enuncia las necesidades que llevaron al hombre a investigar sobre la representación artística y a definir un sistema de representación espacial:

Una de ellas sería la necesidad de representar fielmente la realidad visual, al observar el arte occidental vemos una evolución en cuanto a la utilización del espacio.

En su origen el arte era simbólico y fue tornándose narrativo buscando imitar la realidad alcanzándolo en mayor o menor grado y siendo en el siglo XIX cuando se produce un cambio decisivo en el lenguaje artístico que se diversifica en múltiples

caminos más allá del realismo (Gombrich, 1998; Torres i Tarrés & Juanola i Argemí, 1998).

Cuadro-resumen 1.1. Ciclos en el arte: función y representación. Fuente: *Relación entre la evolución del dibujo infantil y la historia del arte figurativo*. Torres i Tarrés & Juanola i Argemí, 1998: 55)

CICLO ANTIGUO	CICLO MODERNO	FUNCIÓN DEL ARTE	FORMA DE REPRESENTACIÓN
Arte prehistórico Arte de Egipto Grecia arcaica	Arte bizantino Arte románico	Simbólica	Esquemática
Grecia clásica	Arte gótico (Europa) Tardogótico (Europa) Trecento (Italia)	Narrativa	Descriptiva
Arte helénico Arte romano	Renacimiento Barroco	Verosímil	Naturalista

Volviendo a nuestra argumentación inicial, la segunda razón es la necesidad de definir la representación espacial otorgándole una factura y un valor de acuerdo con la época y valores culturales. La tercera necesidad es "…dar con una forma o estructura de formas, que simbolicen o planteen un modelo sistémico que exprese la concepción de lo que es la realidad para el conjunto de personas que la integran" (San Pedro, 2004: 99), para conseguir un modo peculiar de definirse así mismas.

Imagen 1.1. Las primeras pinturas, como las del techo de la cueva de Altamira, del Paleolítico superior, presentan las figuras de los bisontes flotando en un espacio sin ilusión de profundidad.



Sabemos que el primer tratado de óptica se le atribuye a Euclides sobre el año 300 a. de C. éste se interesa por las aplicaciones prácticas de los experimentos que había plasmado en su obra *Elementos*. En su teoría expone que el ojo emite rayos visuales hasta los objetos, en contra de la teoría aristotélica en la que el ambiente emitía esos rayos para llegar al ojo. Euclides llega a conclusiones parecidas a la concepción de la perspectiva como la entendemos hoy en día, de hecho todas las teorías posteriores se basan en Euclides. En este tratado aparece el concepto de *cono visual,* así su vértice estaría en el ojo y la base en los bordes del elemento visto, el cono lo formarían los rayos visuales.

Ptolomeo también realiza varias aportaciones a la cuestión de la perspectiva, sobre el 140 d. C. escribe *Optica* donde considera la posibilidad de un rayo visual central. Casi mil doscientos cincuenta años más tarde llegará a Occidente su obra *Geografía,* donde explica la posibilidad de plasmar la tridimensionalidad en bidimensionalidad para la realización de cartografías.

Otro estudios posteriores son los de Damiano en el siglo IV d. de C., quien plantea que la superficie del ojo es curva, situando el vértice del cono dentro de la

pupila, y la base del cono es el disco que forma la circunferencia que encierra la pupila (Maltese, 2001).

Todos los tratados de la antigüedad revelan un interés por la óptica, lo que influía en la representación de un campo visual que era esférico debido a la estructura del ojo. Panofsky (1995), nos explica como la esfericidad y los movimientos rotatorios del ojo producen la modificación de las rectas y las curvas; los templos dóricos revelan la utilización de estos axiomas teóricos, incluso en las obras de óptica se encontraban afirmaciones como "…lo recto es visto como curvo y lo curvo como recto" (Panofsky, 1995:15). De tal manera que las dimensiones visuales se consideraban determinadas por el ángulo visual y no por la distancia entre los objetos y el ojo.

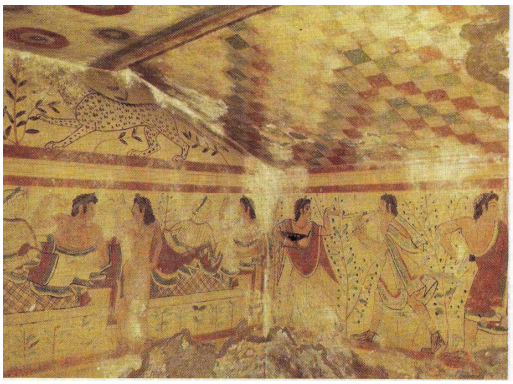
El arte egipcio y el oriental muestran un tipo de perspectiva gradual que sitúa los objetos desde la zona inferior a la zona superior del espacio de representación. En estas representaciones se evita el escorzo, siendo habitual la representación de los animales y personas de perfil, no produciéndose problemas de distorsión y se trabaja con la equivalencia entre el tamaño de la imagen y la importancia del elemento o sujeto**.** En el siglo VII a. de C. ya se habían hecho representaciones en las que a mayor distancia se producía una disminución del tamaño de los objetos y se observaba cierta convergencia de las líneas paralelas (Wright, 1985).

La presencia de una perspectiva con un eje de fuga también la señalan Hauck y Kern (Maltese, 2001). Como explica Maltese "…consiste en dividir en dos el plano por medio de un eje vertical, y trazar en cada una de las dos mitades simétricas las ortogonales de fuga, que no convergen en un punto como en la perspectiva quattrocentrista, sino que van paralelas hasta encontrarse, dos a dos sobre el eje mismo" (Maltese, 2001: 408).

Panofsky (1995) considera que las pinturas antiguas tienen una perspectiva poco real, y aproximada. No se han conservado tratados griegos sobre la perspectiva, pero sí sabemos que para ellos la perspectiva se dividía en dos nociones la perspectiva lineal o *eskenografia* y la técnica del claroscuro y sombreado o *eskiagrafia.* La pintura griega intenta presentar la realidad de una forma clara, influida por las teorías de la óptica y geometría de los contemporáneos y tanto en el arte griego como en el romano se observa una suerte de perspectiva axonométrica combinada con una perspectiva paralela empírica (Smith, 2007), entre los diferentes ejemplos destaca el que expone Vitrubio sobre el pintor Agatarco, en el año 450 a. de C. que pinta edificios para una escenografía.

Imagen 1.2. (Izquierda). Primeros recursos de representación espacial en los frescos etruscos de la tumba de los Leopardos de Tarquinia, siglo V. a. de. C. Superposición de figuras y elementos junto a abatimiento del plano horizontal.

Imagen 1.3. (Derecha). Como puede observarse, la perspectiva ya comienza a hacer presencia en las pinturas romanas como en las de la Villa Fanius Synistor, siglo I a. de. C., donde se representan espacios arquitectónicos gracias a la convergencia de líneas en un punto.





Contamos con los tratados del arquitecto romano Vitrubio (siglo I a. de C.) que nos ofrecen pautas precisas sobre el método de la perspectiva o *scaenographia* en la Antigüedad y destaca los escritos sobre perspectiva de los griegos Demócrito y

Anaxágoras. La perspectiva junto a los planos de planta del edificio o *ichonografia* y alzado u *orthografia* servirá para que el arquitecto pueda mostrar su labor intelectual o *ratiocinattio* y así sus peritos lean y comprendan las instrucciones de la obra (Esteban Lorente, 2001). Vitrubio aplicará las leyes de la óptica a las reglas de la representación plana y la conformación en la construcción, por lo que el sentido de perspectiva cobra una amplitud mayor.

Imagen 1.4. Los recursos de representación espacial conocidos en el arte durante el periodo Paleocristiano posibilitan la plasmación del espacio. Como en la siguiente imagen del Génesis de Viena, siglo V, donde incluso se llega a representar en el mismo espacio dos momentos sucesivos: Rebeca paseando por la ciudad amurallada, dando de beber a Eliezer y ella misma en forma de Ninfa vertiendo el agua de su cántaro.



Otra obra sobre óptica es *Perspectiva*, que contribuye al conocimiento del tema porque incluye diversos escritos antigüos y llega a Europa en el siglo XII (Smith, 2007). Según su autor, el árabe Alhazan, la luz pasaría a través del ojo, hasta la córnea.

Después del periodo romano y a lo largo de la Edad Media las técnicas de la perspectiva no se utilizarán para las representaciones pictóricas y se vuelve a emplear el recurso en que la escala del tamaño está vinculada a la importancia del objeto. El artista

es un mediador entre lo divino y lo humano, la naturaleza y el hombre no son importantes en la representación de la realidad.

Según Panofsky (1995) a pesar de la despreocupación medieval por la perspectiva en la representación espacial existen testimonios donde se observa el conocimiento de la perspectiva utilizada por los antiguos.

Imagen 1.5. Superposición de figuras sobre el fondo y abatimiento de la mesa para representar los objetos en el espacio. *Santa cena*, pintura de la Iglesia de Santo Angelo in Formis, siglo XI.



En las pinturas de la antigüedad y la Edad Media se yuxtaponen los elementos de la imagen para expresar profundidad, algo que ahora puede resultarnos ingenuo o naif, pero que no tiene porqué ser minusvalorado. Recordemos la validez de todos los sistemas en palabras de Berger (2002): "…el espacio en pintura no se confunde jamás con el espacio natural. Está siempre formado por un conjunto de convenciones que actúan por una parte sobre los sentidos de los espectadores y por otra sobre su espíritu". (Berger, 2002:229).

Imagen 1.6. La imagen del LiLibres du graunt Caam de Marco Polo, año 1400, muestra a Marco Polo saliendo de Venecia para ir a la China. La representación del espacio queda resuelta con la superposición el abatimiento de de elementos y figuras humanas. Observándose grandes desproporciones en el tamaño, por ejemplo entre cisnes y naves o dificultades de representación de las mismas en la zona inferior.



2.2. BRUNELLESCHI Y EL DESCUBRIMIENTO DE LA PERSPECTIVA, LA MÁQUINA DE VER

Para Aresse (Aresse en Calabresse, 1993) el nacimiento de la perspectiva se debe a la búsqueda y necesidad de exactitud y organización del espacio pictórico más allá de lo que se quisiera representar.

Sabemos que la idea moderna de perspectiva y el sistema convencional utilizado en Occidente tiene su origen en los experimentos planteados por el florentino Filippo Brunelleschi (1377-1445) durante el Renacimiento italiano, este pintor, matemático, arquitecto y escultor consiguió representar la tridimensionalidad superando los anteriores conocimientos de griegos y romanos y obteniendo la admiración de sus contemporáneos ante esa representación. Según nos cuenta Vasari en el libro dedicado a Cosme de Medicci *Vidas de artistas* en 1550, previamente al descubrimiento de Brunelleschi otros pintores como es el caso de Giotto, se habían interesado por la incorporación de la perspectiva a sus cuadros en contra de la abstracción del arte

bizantino. Presentó su hallazgo como una forma de representar la realidad que fue perfeccionada y sintetizada más tarde; la biografía hecha por Antonio Manetti, discípulo de Brunelleschi, permite adentrarse en este descubrimiento:

> "Demostró por primera vez su sistema de perspectiva en una tabla cuadrada de medio braccia aproximadamente. Pintó una representación del exterior de San Giovanni de Florencia, incluyendo todo lo que de este templo puede verse contemplándolo desde fuera. Parece que para pintarlo se situó a unos tres braccia dentro de la entrada principal de Santa María del Fiore (…) Puso plata bruñida en el lugar que correspondía al cielo, es decir donde los edificios del cuadro se elevaban en el aire, de manera que en él quedarán reflejados el aire real y la atmósfera y como si las nubes que se ven en la plata las transportan al viento. Como en esta pintura es necesario que el pintor postule de antemano un punto de vista para contemplar el cuadro, teniendo en cuenta la longitud de los bilaterales, además de la distancia, y para que no se cometieran errores al mirarlo (ya que cualquier otro punto que no fuera que él modificaría la vista de la composición), hizo un agujero en el cuadro sobre ese punto del templo de San Giovanni está situado directamente frente al ojo del que se sitúe dentro de la entrada principal de Santa María del Fiore con idea de pintarlo. El tamaño del orificio era el de una lenteja en el lado pintado y se ensanchaba en forma cónica hasta alcanzar aproximadamente el diámetro de un ducado, o algo más por la parte de atrás. Señala a los que querían verlo que situarán el ojo por el otro lado en que el orificio era más grande y que, mientras con una mano subían el orificio a la altura del ojo, sostuvieran con la otra, a la altura del ojo, un espejo plano de modo que la pintura se refleja sin él. El espejo se situaba con la otra mano una distancia más o menos igual en pequeños braccia a la distancia que hay en braccia corrientes entre el lugar en que al parecer él se situó para pintarlo y la iglesia de San Giovanni. Con los elementos anteriormente citados de la plata bruñida, la plaza, el punto de vista, etc., el espectador creía ver la escena real al mirar el cuadro. Yo lo tuve en mis manos y puede verlo muchas veces en mi época y dar cuenta de ello" (Antonio Manetti en Wright, 1985:70).

Brunelleschi utilizó un espejo como plano unificador. Es representativo que para su experimento utilice un elemento que no era ni había sido cotidiano hasta el siglo XV, ya que para la época le confiere un aspecto científico. Los artistas del Quattrocento maravillados con este sistema de racionalización del espacio, comenzarán a utilizarlo en sus obras convirtiéndose en ocasiones en el tema central, por encima de la narración pictórica como en el caso de las representaciones de *La última cena* de Leonardo da Vinci, Tintoretto o Andrea del Castagno, donde compiten en relevancia el tema y el tratamiento del mismo (Woodford, 1985).

2.3. ALBERTI Y EL TRATADO DE PERSPECTIVA, LA DIFUSIÓN DEL SISTEMA ENTRE LOS ARTISTAS

El sistema de perspectiva es un recurso de expresión y representación que se organiza a partir de Alberti, pero como hemos dicho a comienzos de este capítulo, sabemos que anteriormente se había trabajado con el sistema diédrico y acotado e igualmente se habían utilizado recursos expresivos intensificadores de la profundidad, todas ellas soluciones que sistematizaban la representación espacial.

Como explica Damisch (1997), en el Renacimiento se fija la diferenciación entre *Perspectiva Naturalis o Communis* y *Perspectiva artificialis,* la primera se trataría más de los preceptos de óptica desarrollados en la antigüedad y la segunda sería la perspectiva acondicionada a la representación. Sin embargo es Leon Baptista Alberti (1404-1472), arquitecto, compositor, pintor y escritor, quien se ocupa de recoger la experiencia y saber de Brunelleschi, publicando en 1436 su tratado *Della Pintura,* que supone un tratado de perspectiva diferente a los realizados en la Antigüedad y la Edad Media, centrados en problemas de óptica que no analizaban los aspectos de percepción visual y la representación bidimensional. Alberti organiza un sistema formal, no siempre será seguido por los artistas de la época y similar al de las máquinas fotográficas, es aquí cuando se da el paso de *perspectiva naturalis* a *artificialis* (White, 1994).

Como hemos dicho, los sistemas de representación espacial son agrupamientos sistematizados de reglas y convenciones que sirven para representar los espacios tridimensionales en espacios planos o bidimensionales, por lo tanto se trata de elaboraciones culturales que permiten realizar construcciones figurativas y pueden ser aprendidas. En la dimensión visual la sensación de profundidad se consigue mediante

los sistemas de representación espacial y también mediante otras convenciones como el claroscuro.

Primero enunciaremos los principios esenciales en los sistemas de representación espacial (Arnheim, 1989; Ching, 1998; Giménez Morell, 1998; San Pedro, 2004; Wright, 1985) y posteriormente los de la perspectiva lineal:

- A medida que un objeto se aleja del punto de vista se percibe más pequeño, por lo que si representamos dos objetos de la misma clase, siendo uno más pequeño que otro, se comprenderá cual es el más lejano.

- Según se alejan del punto de vista, tanto los objetos como las distancias existentes entre ellos disminuyen progresivamente, lo que hace que al representarlas en disminución se produzca sensación de distanciamiento.

- La superposición de objetos o clave de interposición origina que desde un punto de vista se vea con claridad al primero de los elementos, pero de forma incompleta y con mayor confusión a los siguientes. En una representación espacial al situar objetos superpuestos se entenderá que el primero está más cercano.

- En nuestro campo visual aquellos elementos que se encuentran más cercanos a nosotros están ubicados en la parte inferior de dicho campo y los más lejanos en la parte superior, de esta manera en la representación espacial se entienden como lejanos los elementos situados en la zona superior y como cercanos aquellos situados en la inferior.

- Percibimos también, que los objetos que están alejados de nuestro punto de visión están en disposición oblicua, por lo que una línea oblicua trazada desde el margen del espacio de representación se considera que indica profundidad.

La perspectiva lineal implica dentro de sus convenciones los siguientes presupuestos:

- El espectador dirige su mirada desde un punto fijo, un punto de vista único, algo que no concuerda con la visión binocular.

- El punto de fuga coincide con el eje desde el que se mira.

- Los objetos disminuyen en tamaño y proporcionalmente a la distancia en que se sitúe el espectador.

- Las magnitudes y las proporciones que están paralelas al plano pictórico no se ven forzadas.

- Todas las líneas que son perpendiculares al plano de representación convergen en un único punto, denominado punto de fuga que es frontal al punto de vista.

- La distancia no creará deformaciones de las líneas rectas.

A estos presupuestos se suman otros potenciadores de la profundidad o gradientes de profundidad (Ching, 1998; Arnheim, 1989), ya que un gradiente es "…un aumento o disminución gradual de alguna cualidad perceptual en el espacio y el tiempo" (Arnheim, 1989: 277).

Estos indicadores en el dibujo suelen ser: dibujo del contorno, texturas, tono e iluminación.

- Dibujo del contorno: percibimos como formas de contorno completo aquellas que se encuentran delante y de contorno incompleto como las que están detrás.

- Texturas: disminuirán las dimensiones así como la separación de los elementos gráficos y la proporción de esos elementos que se usan en la reproducción de la textura. El cambio rotundo de textura y la separación de las líneas proporcionan la sensación de un primer plano, un plano intermedio y un fondo.

- Tono: los objetos y las figuras más cercanas contienen mayor saturación de color, tonos más oscuros y contrastes acentuados. Por el contrario, en los más alejados del observador se diluyen los colores, se moderan los tonos y se disipan los contrastes. Navarro (1996), en su recorrido por los tratados de la perspectiva explica que: en la perspectiva aunque la luz y la sombra han sido temas tratados por los especialistas de distintas épocas, al color se ha dedicado menos atención.

- Iluminación: los cambios bruscos de luminosidad aumentan la ilusión de profundidad, lo cual se obtiene con la intensificación del claroscuro.

Por otra parte, los recursos de representación de la profundidad que podemos encontrar en la pintura China, son contrarios a los de la perspectiva occidental, dado que las líneas paralelas divergen al aproximarse al horizonte y las figuras se representan con un tamaño dependiendo de su estatus social.

Hockney (2001), subraya que la aparición del sistema de perspectiva es además de una representación simbólica de la realidad, una conjunción de geometría, matemática y perspicacia.

El sistema de Brunelleschi, propuesto posteriormente por Alberti que hemos comentado, fue seguido por numerosos artistas, pero adaptado a sus intereses propios, como es el caso de Ucello que conoce la perspectiva frontal en profundidad, pero a la hora de trabajar utiliza puntos de fuga variables.

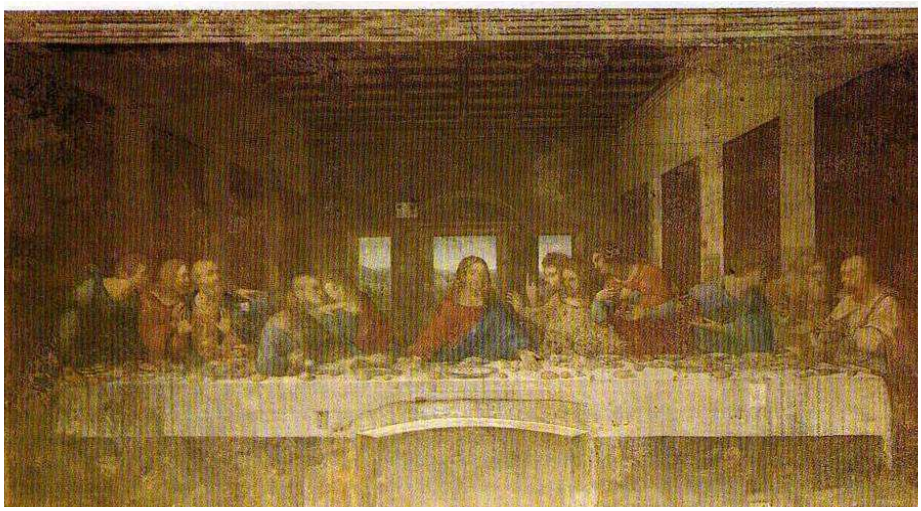
Leonardo da Vinci (1452-1519) es otro artista humanista de referencia universal, que refleja en sus afirmaciones el lugar en que sitúa la perspectiva y los instrumentos necesarios para apreciarla. Afirmaciones como "…el espejo es el maestro del pintor" (Gombrich, 1998: 218) y "La perspectiva es como brida y timón de la pintura" (Da Vinci, 1986:111), nos dan una idea de la importancia que les otorga. Del mismo modo Leonardo recomienda que cuando se quiera comprobar si una pintura se corresponde con el cuerpo copiado del natural, se tome un espejo y se refleje en el cuerpo real para entonces comparar la imagen reflejada en la pintura (Da Vinci, 1986). Pero realmente incorpora en la técnica de la perspectiva novedades como el sistema curvilíneo: "Planteaba que la perspectiva natural se representaba de forma más precisa si era curvilínea en todas las direcciones, desde el punto más cercano al ojo sobre el plano de la superficie" (Smith, 2007:302).

Smith (2007), sugiere que el efecto del dibujo al utilizar esta perspectiva sería el mismo que el de una fotografía hecha con un gran angular o una lente de ojo de pez, aunque generaría problemas con el formato del soporte de representación.

Como cita Ferrez Muñoz (1981) Da Vinci nos habla de la perspectiva en su *Tratado de la Pintura*, escrito hacia el año 1500 y publicado más de cien años después,

diferenciando tres tipos de perspectiva: una de ellas estudia la disminución de los objetos, otra la lejanía de los colores y la última el grado de lo finito.

Imagen 1.7. Leonardo da Vinci, *La última cena*, 1495-1497,fresco, 420 x 910 cm.



La introducción de la perspectiva atmosférica también se suele atribuir a Leonardo y se observa en pintores posteriores, destacando William Turner (1775-1885) y los pintores del Impresionismo entre otros. Es una perspectiva sin división de los espacios ni utilización de líneas y puntos de fuga, se trabaja con los tonos que serán más intensos en las zonas próximas haciéndose más tenues según la lejanía, en muchos casos en tonos azulados e igualmente se difuminan los contornos poco a poco hasta casi eliminarlos. En palabras de Da Vinci:

"Tres son las partes de la perspectiva de que se sirve la pintura; de ellas, la primera entiende de la pérdida de tamaño de los cuerpos opacos. La segunda, de la mengua y pérdida de contorno de sus mismos cuerpos opacos. La tercera, de la mengua y pérdida de color a gran distancia" (Da Vinci, 1986:97).

En lo referente a la técnica de Leonardo, San Pedro (2004) considera que las características propias de sus pinturas, es decir perspectiva aérea y borrado de los contornos o *sfumatto,* pueden corresponder a la proyección de una cámara oscura sin lente de enfoque. Como veremos a continuación las "máquinas de ver" tuvieron un gran protagonismo que poco a poco ha venido siendo desvelado por estudiosos como Hockney (2001).

Imagen 1.8. Diego Velázquez, *La rendición de Breda*, 1634-1635.



Imagen 1.9. William Turner, *El gran canal de Venecia*, 1837.



Por esa misma época Alberto Durero (1471-1528) introduce la perspectiva en el norte de Europa (Damisch, 1997). Había inventado una máquina para dibujar valorando proporciones y perspectiva, como se puede observar en su célebre aguafuerte del año 1525 *Delineante dibujando una mujer en perspectiva.* Este sistema solucionó la representación de la ilusión de profundidad en el plano, que por otra parte, exige lógica y cálculo mental, lo que de alguna manera puede "agarrotar" los dibujos. Según Edwards (2001), el dibujo de toda perspectiva lineal y más aún cuando se utilizan este tipo de artificios, pertenece en exceso al lado izquierdo del cerebro y contraría la modalidad derecha del cerebro.

Imagen 1.10. Alberto Durero, Máquina de dibujar, 1525.

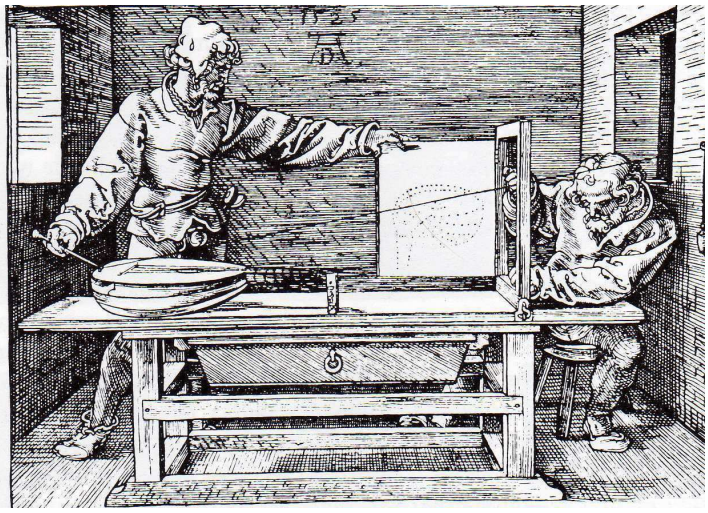
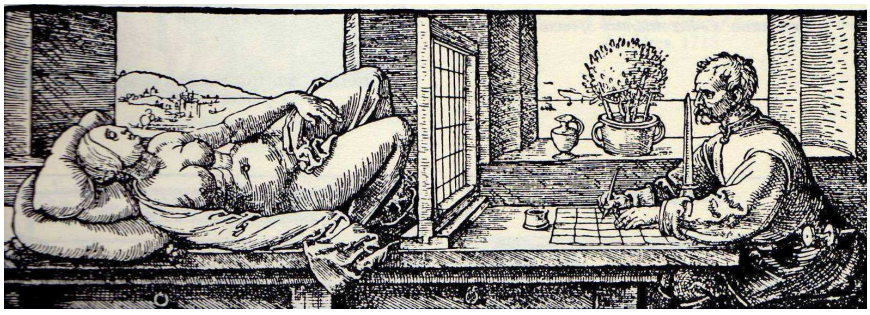


Imagen 1.11. Alberto Durero, Máquina de ver, 1525.



Otra característica de esta representación es que se mueve entre lo real y lo ilusorio, como en los ampliamente conocidos grabados de Piranessi sobre espacios de mazmorras. En esa línea trabajará el holandés Maurits Cornelis Esccher (1898-1972) dos siglos después, con perspectiva en apariencia correcta que tras observarla con detenimiento resulta imposible.

Imagen 1.12. Giovanni Battista Piranesi, perspectiva fantástica en *Carceri*, lámina VII, anterior a 1750.

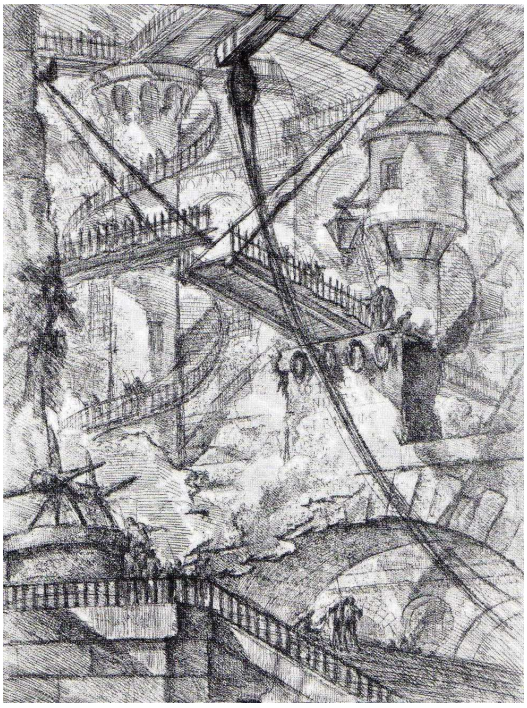


Imagen 1. 13. William Hogarth,Perspectiva Falsa, 1754.



La experimentación con el sistema de perspectiva ha dado lugar a otros subtipos como la perspectiva acelerada, la perspectiva opuesta y el anamorfismo. La primera de ellas sirve para incrementar el efecto de perspectiva, la segunda es útil en la representación sobre muros, finalmente el anamorfismo es como un juego en el cual se

dibuja la imagen desde un ángulo oblicuo, pudiendo verse bien sólo desde el punto del citado ángulo.

Hemos comentado que Hockney (2001) ha detectado en la obra de grandes pintores la utilización de "máquinas para ver y dibujar", como apoyo a la ejecución de la perspectiva. Este autor señala casos como los de Velázquez, Vermeer, Caravaggio, Ingres o Canaletto, entre otros muchos, que utilizaron la cámara oscura para sus pinturas. Entre sus hallazgos destaca que Ingres trazó dibujos de pequeñas dimensiones con gran exactitud y un realismo casi fotográfico gracias a máquinas o recursos como: *El velo de Alberti, La rejilla de Durero o* los *Espejos lente*. De igual forma halló un punto cronológico a partir del cual observó la aparición de técnicas y habilidades de corte naturalista, señalando hacia 1550 el máximo momento de hallazgos.

Imagen 1.14. (Izquierda). Jan Vermeer, *El taller (Alegoría de la pintura)*, hacia 1665.

Imagen 1.15. (Derecha). Pedro Berruguete, *La Anunciación*, 1505.

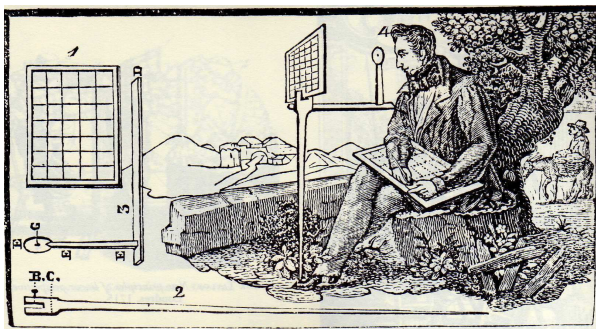




San Pedro (2004), examina ésta cuestión explicando que la utilización de las máquinas de ver determinan el esquema y la construcción formal de la obra, así como su

expresión. En la perspectiva artificial las máquinas de dibujar se consideraron siempre apoyos técnicos, mientras que las máquinas de ver eran artilugios para calcar imágenes, lo cual se percibía como una devaluación de las cualidades reales del artista.

Imagen 1.16. Máquina de ver.



En el Barroco las teorías de Copérnico, según Maltese (2001), comienzan a influir en la representación y sentido del espacio, siendo una gran novedad la invención de la axiometría ortogonal por G. Desargues que plantea una perspectiva apoyada en tres ejes sin necesidad de punto de fuga. En la pintura se impone la utilización del escorzo y la perspectiva aérea, dominando esta última sobre la perspectiva lineal.

Durante el siglo XVIII se llegó a afirmar que en la representación de la perspectiva, se debería usar una cámara oscura, al igual que los científicos utilizan el telescopio y el microscopio, por lo que podemos hablar de cientifismo de la perspectiva. Los autores señalan que aquí se produce la separación entre perspectiva y representación artística (Navarro, 1996). Pero como explica este autor la situación cambiará a finales del siglo XVIII dando paso a una nueva etapa en la representación del espacio: "…la pintura deja de ser lo que había sido desde Masaccio, imitación de los objetos de la naturaleza, para pasar a ser imitación de las atmósferas de la naturaleza,

como queda patente en la obra de Turner. Por así decirlo, la perspectiva lineal que había sujetado a la pintura durante más de tres siglos le da paso a la perspectiva aérea, proceso que desembocará en el impresionismo"(Navarro,1996:303).

2.4. LA UTILIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DESDE EL SIGLO XIX HASTA LA ACTUALIDAD

Ciertamente el Impresionismo y el Postimpresionismo cambian la dinámica de la representación de la perspectiva en la pintura. El Impresionismo de por sí pretende que el artista capte la realidad in situ, para ello nada mejor que ir a la naturaleza a observar el paisaje al aire libre, para plasmarlo sirviéndose de las leyes de la perspectiva lineal y aérea.

El Postimpresionismo está formado por un grupo de artistas muy diferentes entre sí, como Paul Cezanne, Vincent Van Gogh o Paul Gauguin, que presentarán diferentes soluciones espaciales según su interés, aunque el modo de utilizar el espacio es parecido al del Impresionismo.

Imagen 1.17. Evitación de la sensación de profundidad, en la pintura de Henri Matisse *Bodegón en Sevilla*, 1910-1911.



Imagen 1.18. Claude Monet, *La estación de Saint Lazare,* 1877. Utilización de los recursos tradicionales de representación espacial para transmitir realidad e impresiones ambientales.

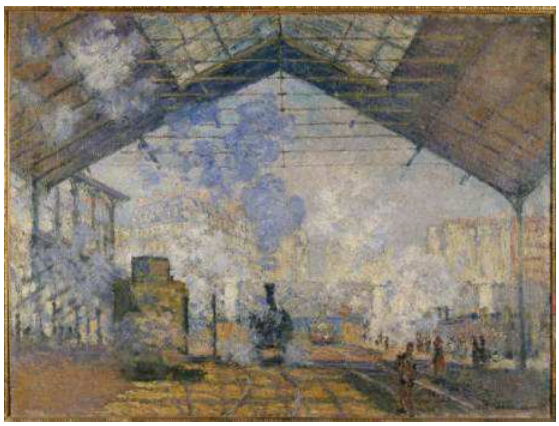
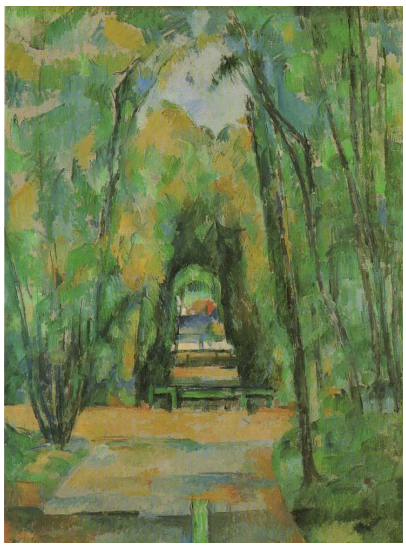


Imagen 1.19. Acentuación de la sensación de profundidad en la obra de Paul Cezánne *Avenue at Chantilly,* 1888.



Siguiendo con la evolución de este concepto en el tiempo, el siglo XX es rompedor y variado en cuanto al uso de la perspectiva lineal para representar el espacio. Por ejemplo nos encontramos con que el Cubismo**,** aunque presenta algunas obras en las que se utiliza la perspectiva, también hay una ruptura con ella, haciendo fragmentaciones del espacio mediante interrelación de los planos, lo que produce las

visiones simultáneas de formas y espacio (Domínguez Perela en Marín Viadel, 2003). Habitualmente se tiende a distinguir dos periodos cubistas, analítico y sintético, con artistas como Pablo Picasso, Georges Braque o Juan Gris. Pero se considera que el inicio del Cubismo está realmente en la utilización de fragmentos como recurso compositivo, que Paul Cézanne también aplicó en muchas de sus obras, de hecho en las obras cubistas de la primera época se ven estas influencias con una acentuación del volumen de los objetos. Lo novedoso del Cubismo es la multivisión, una doble visión simultánea que une dos o más secuencias.

Imagen 1.20. Paul Cezánne, *El Monte Sainte-Victorie*. 1904-1906.

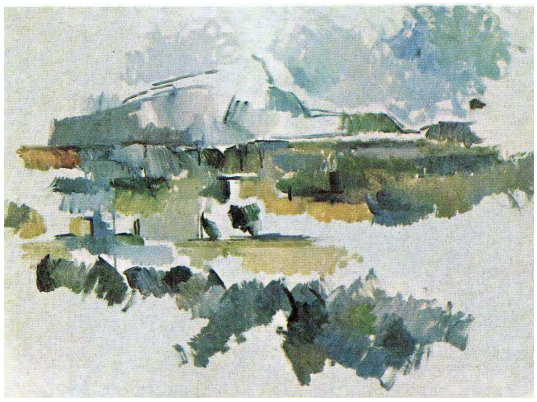
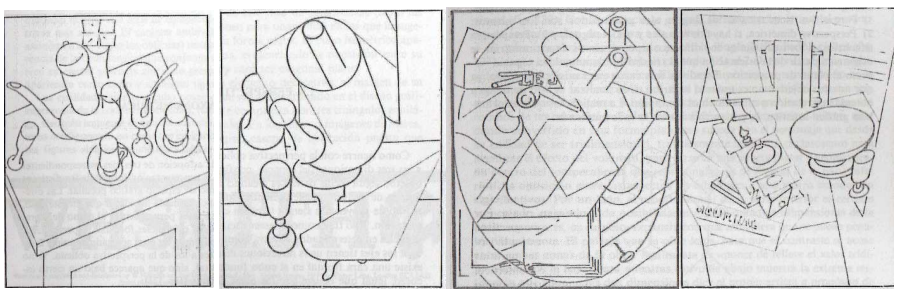


Imagen 1.21. Juan Gris, *El Canigó*, 1921



Imagen 1.22. Esquemas compositivos y utilización del espacio en las obras de Juan Gris: *El desayuno* (1914), Bodegón (1914), *La mesa* (1914) y *El desayuno* (1915).

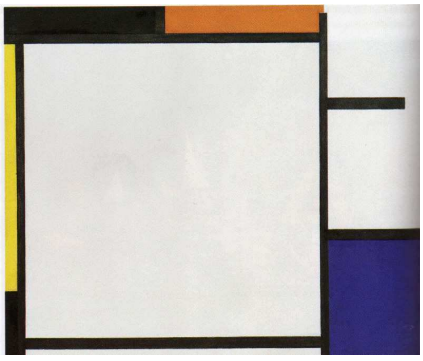


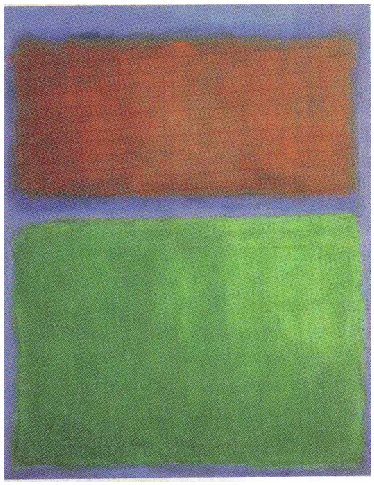
El Futurismo mantiene la figuración, pero introduce la sensación de movimiento y las secuencias de acción, como se observa en las obras representativas de Humberto Boccioni.

El arte abstracto es quizás el más radical en cuanto a tratamiento del espacio, porque se centra en lo bidimensional apartando la tridimensionalidad.

Imagen 1.23. (Izquierda). Uno de los muchos ejemplos de eliminación de la sensación de profundidad en la obra pictórica. Piet Mondrian se vale de la geometría y el uso del color plano en la obra *Composición en rojo, amarillo y azul,* 1972.

Imagen 1.24. (Derecha). Superficies cromáticas nebulosas que logran efectos sutiles de profundidad en las obra del pintor del Expresionismo abstracto Mark Rothko, *Earth and Green*, 1955.





Dentro del siglo XX se siguen desarrollando paralelamente diferentes corrientes y movimientos, conviviendo todas las fórmulas de la representación del espacio.

Arnheim (1989:74) observa al respecto:

> "En nuestro propio siglo, los artistas se han sentido libres de abandonar la escala de profundidad continua de la pintura tradicional. El ejemplo más sencillo de esta innovación es el fotomontaje, que yuxtapone fragmentos de sistemas espaciales totalmente diferentes. Las proporciones de los diversos objetos gráficos ya no pueden ser comparadas dentro del espacio representado. Una gran figura humana extraída de una fotografía y un pequeño árbol tomado de otra no son relacionables más que en el espacio pictórico de la composición, que debe permanecer unificado a fin de ser legible. De manera similar, un pintor como Chagall combina escenas a escala diferente sin ninguna pretensión de crear un espacio natural continuo. El efecto perceptivo y artístico de esta nueva libertad merece una investigación sistemática".

Imagen 1.25. Marc Chagall*,París por la ventana*,1913.



Wilson (2004) y Giménez (1998), entre otros autores, han profundizado en el estudio del tema de la representación espacial de los artistas plásticos del siglo XX, determinando que variedad y libertad son palabras con las que se podría definir su utilización en este siglo. Mientras artistas de tendencias realistas se atienen a las normas tradicionales de la representación espacial y las conservan, otros artistas actúan con independencia y autonomía a la hora de representar el espacio. Citamos como ejemplos sólo cuatro de los muchos posibles, dado que esta cuestión excede a nuestro marco de estudio. Así Jean Dubuffet eliminó la perspectiva en sus obras. En sus inquietantes espacios Giorgio de Chirico utilizó la perspectiva de manera onírica. Max Ernst recurría

a varios sistemas de perspectiva a la vez. Finalmente Paul Klee dibujó la perspectiva según la intencionalidad de la obra e incluso forzando las reglas, por lo que sus dibujos parecían hechos por niños.

Imagen 1.26. (Arriba izquierda). Jean Dubuffet*, El jardín nacarado*,1955.

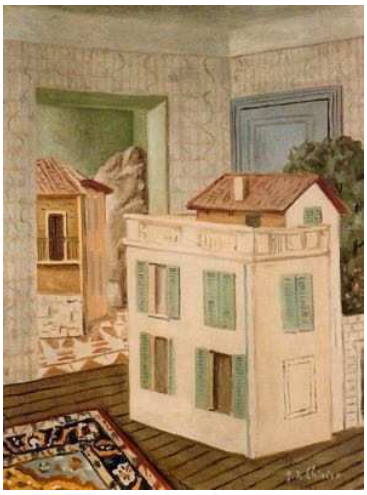
Imagen 1.27. (Arriba derecha). Paul Klee, *Rose Garden,* 1920.

Imagen 1.28. (Abajo izquierda). Giorgio de Chirico, *La casa en la casa,* 1924.

Imagen 1.29. (Abajo derecha). Max Ernst, *Árbol solitario y árboles conyugales,* 1940.









Cuadro-resumen 1.2. Evolución en la representación de la perspectiva a lo largo de la historia. Basado en *Relación entre la evolución del dibujo infantil y la historia del arte figurativo*, de Torres i Tarrés & Juanola i Argemí, 1998:55).

ÉPOCA HISTÓRICA (OCCIDENTE)	REPRESENTACIÓN DE LA PERSPECTIVA	FORMA DE REPRESENTACIÓN
Arte prehistórico	Perspectiva inexistente, sensación de dispersión. Los objetos flotan aleatoriamente en la composición.	Esquemático
Egipto	Línea horizontal o línea de tierra sobre la que reposan objetos y personas, estas generalmente de perfil pero también frontales. El tamaño de la persona depende de su rango.	Esquemático
Grecia arcaica	Aparece el escorzo y la superposición de las figuras.	Esquemático
Grecia clásica	Perspectiva empírica y claroscuro.	Descriptiva
Roma	Perspectiva empírica y claroscuro.	Naturalista
Edad Media	Eliminación de la profundidad y vuelta atrás en la perspectiva. Representación del tamaño de los objetos y personas en función de su importancia. Figuras hieráticas.	Esquemática
Gótico	Aplicación de la perspectiva lineal.	Descriptivo
Renacimiento	Aplicación de la perspectiva lineal. Incorporación de perspectiva atmosférica y sfumatto.	Naturalista
Barroco	Perspectiva lineal con abundantes escorzos y perspectiva aérea. Interés por la pintura de interiores.	Naturalista
Siglo XIX	Aplicación de la perspectiva lineal. Impresionismo-Interés por la impresión atmosférica.	Naturalista
Siglos XX-XXI	Representación libre del espacio y la perspectiva según el movimiento o tendencia artística y los artistas. Conviven arte abstracto y representación figurativa.	Todas las posibilidades son posibles

El interés por la perspectiva lineal en pintores de la segunda mitad del siglo XX.

Imagen 1.30. Antonio López,
Casa de Antonio López Torres, 1972-75.



Imagen 1.31. Moebius, *Venecia Celeste,1984*.

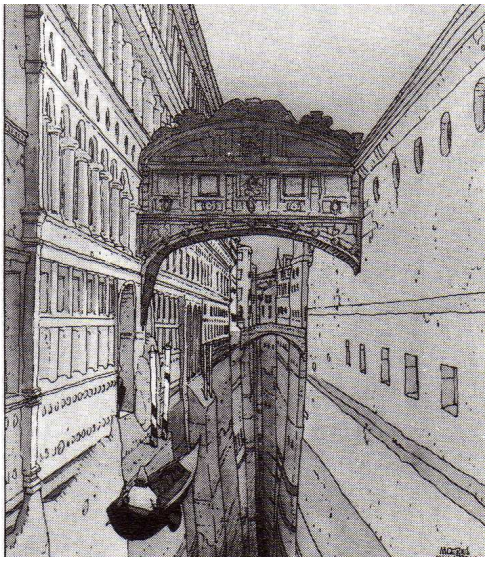


Imagen 1.32. David Hockney, *Pearblossom Highway, 1986.*

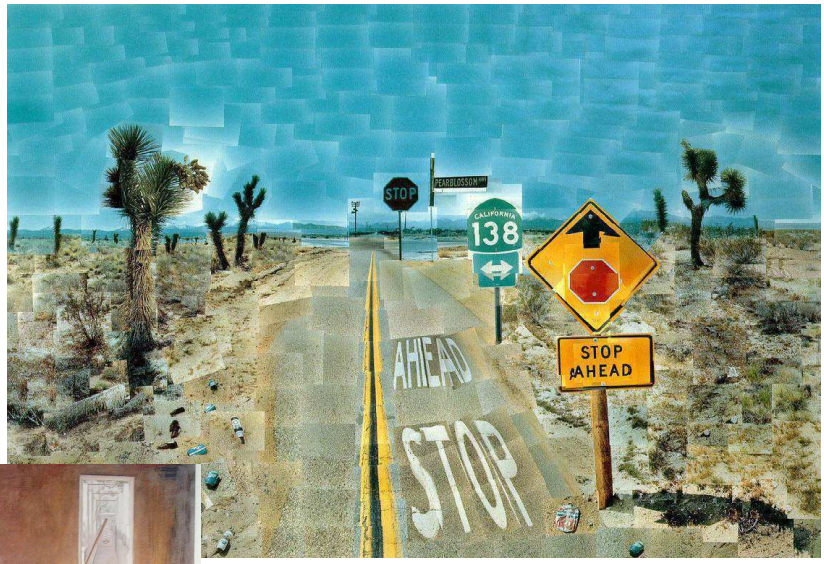


Imagen 1.33. G. Pérez Villalta *El agua oculta o El Navegante interior*, 1990.



El valor de la perspectiva en el arte actual no es equivalente al que tuvo durante años en la tradición pictórica figurativa, pese a que el arte realista goce de atención y aprecio. Maltese lo entiende como cambios que se dan en las artes visuales, "…de lo icónico a lo anicónico" (Maltese, 2001:406). Pero la idiosincrasia del arte actual lleva a romper en muchos aspectos con la tradición a favor del futuro.

La perspectiva y otros elementos formales de la plástica, son convenciones enseñadas de acuerdo con otras convenciones propias del arte occidental. Esto puede resultar restrictivo, pero su desconocimiento equivale a desconocer los códigos visuales, algo que en una sociedad de hiperdesarrollo del lenguaje visual como la contemporánea, es comparable a votar por el analfabetismo (Acaso López-Bosch, 2009).

Creemos por tanto que el arte como la sociedad actual no pueden permitirse contar con una sociedad de analfabetos visuales.

CAPÍTULO II

LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL, LAS COMPETENCIAS DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA Y REPRESENTACIÓN ESPACIAL EN EL ÁMBITO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DE LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO

CAPÍTULO 2.

LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL, LAS COMPETENCIAS DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA Y REPRESENTACIÓN ESPACIAL EN EL ÁMBITO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DE LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios en la Edad Media la Educación Superior es una institución social, pero recientemente la relación entre sociedad, conocimiento y estudios superiores ha cambiado, para ser más estrecha y compartimos con Barnett la opinión de que lo ha hecho de forma súbita (Barnet, 2001). El presente y el futuro de las enseñanzas universitarias en España están marcados por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. El cambio en los planes de estudios, la organización de las asignaturas y las dinámicas de profesorado y alumnado, afectan a todos los grados y suponen un reto para la organización y estructura de la comunidad universitaria.

Los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria, destinados a la formación del profesorado, también se encuentran en ese momento de adaptación que lleva a los docentes al replanteamiento del enfoque didáctico de sus materias y de sus contenidos (De Miguel, 2006).

A partir de ahora se introduce un modelo de conocimiento diferente y se utiliza un vocabulario adaptado al lenguaje de la sociedad que utiliza términos como: *competencias, habilidades* y *capacidades.* Según Barnett (2001) la Educación Superior es una parte de la industria del conocimiento que produce competencias y graduados con habilidad para manejar conocimientos.

En el presente capítulo tratamos de exponer en qué consiste la competencia de representación espacial y explicar la utilidad e importancia del dibujo y la representación espacial en los alumnos de las Titulaciones de Magisterio,

Podemos decir que la competencia de representación espacial es el desarrollo de la capacidad de representar gráficamente el espacio de acuerdo a las convenciones de representación estipuladas en nuestra cultura. Es una subcompetencia artística obligatoria en el currículo de Educación Primaria y Secundaria, siendo también una subcompetencia de otras materias. Por lo que mucho antes de que los alumnos entren en las aulas universitarias, ya han desarrollado actividades de representación espacial y han adquirido conocimientos relacionados con esta competencia. Los estudiantes de las titulaciones de Magisterio, futuros maestros, se reencuentran de nuevo en los estudios de grado con la cuestión de la perspectiva espacial y su representación.

Sabemos que las capacidades de percepción y representación del espacio están presentes en todas las personas. Las personas ciegas no son una excepción y la imposibilidad de la visión no impide que estos individuos tengan aptitudes de orientación y desplazamiento que les permita trasladarse y ser autónomos. Esto lo consiguen mediante un complejo proceso continuo de aprendizaje con la recopilación de la información obtenida mediante los canales perceptivos (Carreiras y Codina, 1993).

Quien más referencias puede darnos sobre este aspecto es la ONCE, que en 2010 agrupaba en España a más de 70.000 personas ciegas y con problemas visuales (Fundación Once, 2011). Sabemos de esta realidad del ser humano que implica limitaciones y genera triunfos personales y magistrales lecciones de superación personal. Pero dado que la gran mayoría de los alumnos de las Titulaciones de Magisterio no son deficientes visuales y se encuentran en una situación de utilización plena de la percepción visual, en consecuencia hemos decidido al desarrollar el presente capítulo que lo haríamos desde el lado de los no invidentes, donde el principal canal de información para la representación visual es el canal óptico sin conceder tanta importancia a los canales táctil y auditivo.

Queremos hacer una aclaración terminológica considerada necesaria, dado que a partir de este capítulo de la investigación se manejarán habitualmente los siguientes términos y pueden dar lugar a confusiones.

En el campo de la *Didáctica de la Expresión Plástica*, por influencia de la lengua inglesa y las pedagogías inglesa y americana, es habitual designar con el término Educación Artística un término abierto y globalizador, que en ocasiones utilizamos como sinónimo de la materia conocida en España como "Educación Plástica y Visual" o "Educación Plástica" o "Cultura Visual"; siendo la última de las acepciones una visión posmoderna, defendida y teorizada en nuestro país principalmente por F. Hernández. Tenderemos a utilizar indistintamente los términos "Educación Plástica" y "Educación Artística" como sinónimos para designar el área de estudio, aunque el término más amplio y posiblemente más correcto sea "Educación Artística" / "Art Education".

Para muchos autores el concepto de Educación Visual es más actual, que el de Educación Plástica, por lo que se considera que debería ser el utilizado en la educación

actual. La Expresión Plástica se entiende cómo un acto innato en el hombre, donde se obtienen resultados materiales producidos gracias a la creatividad y la pericia técnica de cada persona, pero en ocasiones la plástica se valora únicamente cómo una actividad mecánica otorgándole importancia sólo a la técnica.

Por otra parte, la Educación Visual prepara a la persona para pensar y comunicarse con el lenguaje de la imagen, incluyendo la lectura de las disciplinas tradicionales del arte y las del entorno actual, donde domina la cultura de los mass media. Por lo que el conocimiento del alfabeto visual, su sintaxis y codificación son el punto de inicio de toda Educación Visual (Balada y Juanola, 1987).

Desde la Educación Artística junto con otras áreas se enseña a plasmar el espacio a través de la representación gráfica con el dibujo y mediante el volumen con la escultura. Los dibujos de entornos espaciales comunican el grado de conocimiento y dominio de la representación espacial y particularmente en los niños el estadio evolutivo y su la percepción del espacio. La representación espacial hace visible cómo se percibe y proyecta el espacio permitiendo un análisis tanto cualitativo como cuantitativo

El problema del conocimiento espacial y su desarrollo ha generado un heterogéneo número de investigaciones y estudios desde áreas como la Educación Artística, la Psicología o la Historia del Arte. Lieben considera tres tipos básicos de representación espacial: pensamiento espacial, almacenamiento espacial y producciones espaciales (Lieben en Marchesi, 2002)**.** Por una parte el pensamiento espacial comprende aquellos saberes que la persona emplea para solucionar dilemas de tipo espacial. Mientras el almacenamiento espacial es un concepto similar al de *competencia espacial* y se trata de aquella información espacial que el individuo tiene sin ser consciente de ella, pero que en diversas ocasiones se hace evidente en la conducta de la

persona. La reflexión en este conocimiento lo convierte en pensamiento espacial. Por último las producciones espaciales son las expresiones que representan el espacio.

Como ya se ha adelantado nuestra investigación tiene lugar con alumnos sin deficiencia visual. Lo que valoraremos serán sus producciones espaciales y competencia de representación espacial en relación con la motivación y el autoconcepto, lo que podrá desvelar algún problema perceptivo, pero no tratamos de estudiar específicamente el problema cognitivo y perceptivo.

2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EDUCATIVA

Los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organización cuya función es la de promover políticas que proporcionan una mejoría en el bienestar económico y social de las personas, presentaron en 1997 el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). A partir de este programa de evaluación, en sucesivos Consejos Europeos (Lisboa 2000, Estocolmo 2001, Barcelona 2002, Lisboa 2005), se establecieron las necesidades de las nuevas destrezas básicas de aprendizaje a lo largo de la vida. En el año 2004 se decidió la necesidad de acelerar las reformas de los sistemas educativos y de hacer responsables a los estados de una política educativa vinculada a las competencias.

En el año 2006 se implantó en nuestro país la Ley Orgánica de Educación para la Calidad de la enseñanza (LOE), lo cual ha implicado la reforma del sistema educativo español, éste sistema está estructurado de acuerdo con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) del año 1999.

La Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo establece en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre, su currículo educativo donde se disponen el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la etapa. Por lo que esta reforma progresiva que comienza en 2006 va a actuar en los contenidos y competencias educativas haciendo hincapié en el concepto de competencia del currículo educativo.

La idea de competencia ya se había incorporado en la reforma de la Formación Profesional y a partir de ahora se seguirán las indicaciones y recomendaciones propuestas por la Unión Europea y la OCDE. Recordemos que son indicaciones que estaban originadas a partir de 1997 por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA. En conclusión, la idea de competencia cobra máxima importancia en el currículo hasta convertirse en su eje central.

Si definiéramos el término *competencia* como fué utilizado desde época medieval, se entendería como las habilidades de los diferentes aprendices de los gremios (Cano, 2005), por lo que comprendemos que siempre ha estado presente tanto en el ámbito laboral como coloquial.

Según otras definiciones clásicas, como la de la Real Academia Española (RAE, 2011), la competencia queda definida como "la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado". Por otra parte el Diccionario María Moliner (2011) ofrece como una de las acepciones de esta palabra la de "cualidad de competente", considerado éste como "conocedor, experto o apto".

Trasladándonos al ámbito educativo Perrenoud define la competencia como "la actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa múltiples recursos

cognitivos, saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento" (Perrenoud, 2001:10).

Además Perrenoud (2006), considera que la enseñanza por competencias conduce a centrarse en menos elementos, siendo preferible un reducido número de situaciones sólidas que produzcan aprendizajes en torno a conocimientos significativos. Tratándose por lo tanto, de una enseñanza que concede importancia a la teoría y a la práctica, donde los recursos se consiguen además de por la formación por recopilación de la práctica de lo que denomina "saberes de experiencia" y la formación de nuevos esquemas de acción (Perrenoud, 2001).

Cano (2005) sintetiza en el siguiente cuadro-resumen 2.1. el concepto de competencia en relación con lo sugerido por Perrenoud, donde se explica la visión amplia de lo que debe ser una competencia.

Cuadro-resumen 2.1. Doble visión de las competencias. Fuente: Cano (2005:17).

	VISIÓN RESTRINGIDA	**VISIÓN AMPLIA**
COMPETENCIA EQUIPARABLE A	TÉCNICO, PROCEDIMIENTO DETERMINADO	CONJUNTO DE SABERES APLICADOS DE FORMA SECUENCIAL DESCONTEXTUALIZADA
PROFESIONAL	TÉCNICO, QUE APLICA	REFLEXIVO, QUE ANALIZA Y DECIDE
FORMACIÓN	VÍA ENTRENAMIENTO	PARA FACILITAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA
CARACTERÍSTICAS	COMPETENCIAS, TÉCNICAS Y RESTRINGIDAS AL CUERPO DISCIPLINAR	COMPETENCIAS AMPLIAS, TRANSVERSALES

Por último, centrándonos en el campo de la Educación Artística, señalamos la definición que aporta Giráldez (2007), quien ha estudiado específicamente la competencia cultural y artística, subrayando que la competencia no se refiere sólo a la reproducción de conocimientos acumulados y la obtención de capacidades propias de una materia, sino que conlleva otras capacidades y aprendizajes de tipo creativo y psicológico: "… la capacidad de enfrentarse eficazmente y dar respuesta a una familia de situaciones análogas y complejas, recurriendo y movilizando conscientemente de manera, pertinente y creativa, saberes, habilidades cognitivas y prácticas y otros recursos psicológicos tales como las actitudes, la motivación a los valores" (Giráldez, 2007: 22).

2.1. EL CAMBIO DEL CURRÍCULO EDUCATIVO

2.1.1. Factores que determinan el cambio del currículo

Dentro de los elementos que han conducido a un cambio de currículo, según los especialistas en este ámbito, se encuentra en primer lugar la necesidad de una revisión de los contenidos curriculares y los métodos educativos debidos a los cambios que se han dado en los países industrializados. Éste es el factor principal en opinión compartida por varios autores (Barnett, 2001; Carbonell, 2004; Fernández y Navío, 2005; Escamilla, 2008; Giráldez, 2007; Le Boterf, 2001; Zabala, 2007). En segundo lugar la preocupación y la vinculación entre el campo educativo y el laboral han originado la renovación del currículum educativo. Carbonell (Carbonell en Abelló, 2004) considera que son tres las situaciones que definen la compleja sociedad actual: La globalización y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; El neoliberalismo y el Dios mercado; El consumismo compulsivo.

Por su parte Giráldez (2007) destaca otras situaciones que han determinado esta necesidad:

1. Un aumento en las exigencias intelectuales y personales para ingresar en la sociedad del conocimiento y la información, lo que provoca a su vez una necesidad de claridad y calidad.

2. La crisis de los currículos y sus contenidos en una sociedad cambiante y generadora de un gran volumen de información.

3. El cambio de paradigma educativo en el que no prima lo memorístico en el alumno y donde el profesor se convierte en un guía para que el alumno capte conocimientos y desarrolle capacidades.

4. Una orientación en lo escolar que mire más allá, para facilitar al alumno su desarrollo en otros ámbitos.

5. La necesidad de adoptar un sistema de evaluación que se ajuste a parámetros educativos internacionales.

Escamilla (2008), resume la fundamentación de las competencias en tres categorías: sociológicas en cuanto a los cambios que se están dando en el saber; psicológicas por la posibilidad de ofrecer un desarrollo equilibrado basado en conocimientos y desarrollo de capacidades de la persona y epistemológicas por las relaciones que se establecen en los campos de conocimiento.

2.1.2. La inclusión de las competencias educativas en el currículo y su relación con la teoría de las inteligencias múltiples

Estas razones han llevado a una revisión de la orientación del currículo educativo. Carbonell (Carbonell en Abelló, 2004) distingue varias dimensiones en las que ha de cambiar: conversión de la información en conocimientos, selección de conocimientos a partir del "menos es más", superación de la fragmentación por el conocimiento integrado y finalmente la adquisición de competencias básicas para adquirir y afianzar el conocimiento de la información y los modos de enseñar y aprender.

En palabras de Zabala el término "competencia" nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional (Zabala, 2007:19), debido a una enseñanza centrada en el aprendizaje memorístico de conocimientos y no a un aprendizaje práctico para resolver las demandas de la sociedad, por lo que las competencias se centrarán en desarrollar habilidades y actitudes. Compartiendo estas opiniones Cano (Cano en Abelló, 2004) considera que la reintroducción de la competencia tanto en lo educativo como en lo laboral se debe a dos razones:

1. La primera de ellas se refiere a los requerimientos de la actual sociedad del conocimiento. Ésta sociedad necesita de personas que puedan seguir adquiriendo conocimientos pasada la etapa de formación, un reciclaje continuo que también afecta a las nuevas tecnologías. Será necesario para los trabajadores "aprender a aprender" para así poder adaptarse al mundo del trabajo y en vez de acumular conocimientos contar con las herramientas propias para adquirirlos.

2. Por otra parte se requiere unificar saberes y disciplinas de diferentes ámbitos, evitando el fraccionamiento del pasado. En este sentido las competencias pretenden unir experiencia académica y laboral, en vez de separar ambos.

Actualmente las competencias se organizan en tareas para cultivar capacidades. Muchos hemos perdido capacidades por no cultivarlas y el modelo de aprendizaje por competencias permite un desarrollo más global. Además también permite comprobar como están los alumnos en el punto de partida.

En general todos los autores revisados coinciden en plantear una educación más integrada y global en tiempos globales, donde se puede acceder a los conocimientos teóricos desde cualquier lugar del planeta. Este aprendizaje por competencias necesita por una parte un cambio de metodología en el profesorado y por otra mayor implicación del alumnado en la tarea.

Compartimos con Cano la opinión de la necesidad de un conocimiento integral, muy en relación con la *Teoría de las inteligencias múltiples* (I.M.) enunciada por Howard Gardner (1987) la cual sostiene la existencia de una serie de capacidades básicas que estarían presentes en todas las personas. La inteligencia sería el conjunto de capacidades y el modelo de competencias básicas facilita poder desarrollar esas capacidades por medio de tareas.

La Teoría de las inteligencias múltiples ha supuesto un enfoque innovador en los campos de la Psicología y la Educación. Esta teoría sostiene la existencia de unos potenciales biológicos o inteligencias que son desarrollados o no por los individuos. La propuesta de Gardner y las aportaciones de la Psicología de los últimos cincuenta años hacen ver la inteligencia como "un campo continuo de interferencias de múltiples

factores, en una dinámica abierta, y que se «despliegan» más y mejor con el desarrollo personal" (Sánchez Méndez, 2000: 12).

Por lo que la inteligencia puede ser estimulada y cultivada permitiendo que capacidades, habilidades y aptitudes se vean potenciadas. Los seres humanos según Gardner (1987), viven en una variedad de contextos que reclaman y alimentan las distintas inteligencias. Este intelecto plural estaría formado por ocho inteligencias básicamente que últimamente ha ampliado hasta diez o doce: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal y la inteligencia natural o de facilidad de comunicación con la naturaleza. Habitualmente cada sociedad y cada cultura darán mayor importancia a un conjunto y combinación de inteligencias.

Existe un vínculo biológico con cada tipo de inteligencia según Gardner. Siguiendo un orden:

- Inteligencia lingüística: se trata de la facilidad para escuchar y hablar, construir oraciones y contar historias. Hasta las personas sordas, desde niños, tienen un lenguaje manual de signos creado por ellos mismos. Posteriormente podrán aprender el alfabeto convencional de signos. Esta inteligencia lingüística se encuentra situada en el hemisferio cerebral izquierdo de las personas diestras.

- Inteligencia lógico-matemática: es la facilidad de observar y deducir, resolver problemas, calcular y razonar. El proceso suele ser totalmente silencioso y rápido, siendo unas áreas del cerebro más determinantes que otras, gente con gran facilidad de cálculo mental son más deficientes en otras áreas.

- Inteligencia cinético-corporal: se considera a la habilidad para realizar movimientos corporales voluntarios especializados, actividades de fuerza, coordinación, flexibilidad y equilibrio como ocurre en personas que practican danza, deportistas y diseñadores de inventos cinéticos.

- Inteligencia espacial y visual: es la capacidad de visionar mentalmente un objeto, una idea, un punto de referencia y representarlo. Esta inteligencia es muy útil en navegación y creación de mapas. Las artes visuales también la emplean, así como el juego del ajedrez (movimientos en varias direcciones). Se la ubica en el hemisferio derecho del cerebro.

- Inteligencia musical: será una inteligencia independiente, por ejemplo las personas autistas pueden tocar un instrumento y no hablar. Indica la facilidad para percibir y producir música y generalmente está ubicada en áreas del hemisferio cerebral derecho. Hay una habilidad en bruto en la infancia y no se le considera generalmente una capacidad intelectual como las matemáticas.

- Inteligencia interpersonal: es aquella facilidad para entender bien los sentimientos de los demás, comunicarse bien con ellos y cooperar. Se puede ir todavía más allá leyendo las intenciones de los otros, como es el caso de líderes políticos, profesores, líderes religiosos, padres y terapeutas. Se localiza en los lóbulos frontales del cerebro.

- Inteligencia intrapersonal: se trata de entender bien nuestros sentimientos, emociones, reacciones y como distinguirlas. Es la más privada de todos los tipos de inteligencia, pero necesita de otros tipos como la música o el

lenguaje para su desarrollo y funcionamiento. También se la sitúa en los lóbulos frontales del cerebro, igual que a la interpersonal. Las dos son importantes para solucionar problemas significativos del individuo y de su grupo, ya que vive y trabaja con los demás.

- Inteligencia natural: entendida como la facilidad del hombre para comunicarse con la naturaleza, entenderla, convivir con ella y estudiarla. De hecho al estudiarla surgen las diferentes ciencias de la naturaleza como Biología, Botánica etc. este tipo de inteligencia fue el último añadido a la clasificación.

Por lo tanto a la vista de esta clasificación, no podemos hablar de una sola inteligencia, pues existen todos estos tipos que marcan las potencialidades. Cada persona desarrolla unas más que otras, siendo por tanto una combinación de factores.

2.1.3. La inteligencia espacial

Dentro de estos tipos de inteligencia, la inteligencia espacial se define como "…la capacidad para formar su modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando ese modelo" (Gardner, 1995: 26). Se atribuye a los marinos, ingenieros, cirujanos, escultores y pintores una inteligencia espacial altamente desarrollada. Por lo tanto se trata de una capacidad que está más allá de la práctica de la Educación Artística. Gardner evita deliberadamente la cuestión de diferencias entre las inteligencias según los distintos grupos y el género porque considera oscuras las causas de las posibles diferencias. Ejemplificando esta situación con las tareas espaciales afirma que es posible que en occidente las mujeres se desenvuelvan peor que los varones pero defiende que en el caso de existir un entorno en que la orientación espacial

fuera necesaria para la supervivencia tanto para hombres como para mujeres esas diferencias desaparecerían.

Gardner (1995) también considera que las capacidades o inteligencias pueden ponerse a disposición de los fines deseados a decisión del individuo y de la sociedad, en nuestro marco concreto de estudio se orientarían con fines artísticos. En palabras de este autor "…cada una de esas formas de inteligencia puede orientarse hacia fines artísticos: es decir, que los símbolos que intervienen en esa forma de conocimiento pueden disponerse de forma estética (….) el hecho de que una inteligencia se ponga en acción con fines estéticos o no, acaba siendo una decisión individual o cultural" (Gardner,1995:151).

Mientras este autor niega la posibilidad de una inteligencia artística (1995:61), por lo que no deja un espacio específico para esa capacidad, W. P. Vispoel le concede especial importancia llegando a plantear la existencia de un autoconcepto artístico. Nosotros consideramos que hay cierta disposición artística que todas las personas no comparten y que posteriormente puede o no desarrollarse.

2.1.4. Las competencias básicas educativas en la Unión Europea y en el Contexto Educativo Español

Como se ha explicado anteriormente se ha implantado el sistema de educación por competencias en la Unión Europea, estableciéndose ocho competencias clave o competencias básicas, los criterios para definir estas competencias cómo básicas o esenciales de acuerdo con Giráldez (2007) son:

1. El hecho de que ayuden a obtener resultados significativos en lo social y personal.

2. Ser consideradas valiosas desde el punto de vista del especialista, el individuo y la sociedad.

3. Tratarse de una ayuda, tanto en conocimientos como en destrezas, para que las personas resuelvan problemas y necesidades.

Las *competencias básicas* en educación que propone la Unión Europea son: Comunicación en la lengua materna; Comunicación en lenguas extranjeras; Competencia matemática y en Ciencia y Tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y finalmente Conciencia y expresión culturales.

En el contexto educativo español la LOE organiza el currículo entorno a ocho competencias básicas, que difieren ligeramente de las ocho establecidas por la Unión Europea. Como se expresa en los puntos dos y tres del artículo siete del anteriormente citado Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre. Al desarrollo de las mismas se contribuirá desde cada área y desde todas las materias se trabajarán varias competencias. La actividad educativa girará en torno a ellas como se especifica en estos dos puntos del decreto:

> **Punto 2.** Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias (RD 1631/2006).
>
> **Punto 3.** La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la

comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas (RD 1631/2006).

Así el Ministerio de Educación ha establecido ocho competencias básicas, siendo necesario hacer referencia a ellas en cada materia explicando como se contribuye a su desarrollo y están reflejadas en el anexo I del RD 1631/2006 ya citado. Se desarrollan en todas las etapas y niveles y son parte de las enseñanzas mínimas.

Se trata de las siguientes: Competencia de comunicación lingüística; Competencia matemática; Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y ciudadana; Competencia cultural y artística; Competencia de aprender a aprender; Competencia de autonomía e iniciativa personal.

Cada una de estas ochos competencias básicas tienen a su vez unas subcompetencias a las que se denomina genéricamente también competencias. En el momento presente de adaptación al *aprendizaje por competencias* se pone en manos de los profesionales de la educación definir cuáles son las competencias que surgen de las competencias básicas y desarrollarlas en los programas de las diferentes áreas educativas. Es el caso de la *competencia de representación espacial* que estando vinculada a varias áreas es una subcompetencia derivada la *competencia cultural y artística.*

3. LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL

A continuación en este apartado definimos la competencia de representación espacial, su relación con las capacidades y la presencia en las diferentes áreas educativas.

3.1. CONTENIDO CONCEPTUAL

Para Kepler "…la representación no es más que un cuerpo de expresiones para comunicar a los demás nuestras propias imágenes" (Kepler en Navarro de Zubillaga, 2008:49). Esa *expresión de nuestras imágenes* se puede hacer por medio de convenciones, en el caso de la representación del espacio la convención que más se ha desarrollado es la conocida como *método perspectivo o perspectiva*. Gombrich (1998), nos explica como al revisar la Historia del Arte encontramos que algunos artistas dieron con *llaves* que permitían abrir cerraduras complejas, esas llaves se obtenían con tanteos e intentos que les facilitaba abrir puertas a nuevos sistemas.

Posteriormente otros artistas sólo tenían que copiar la llave maestra o la clave mágica para entrar en ellos. En relación con la representación del espacio la invención del escorzo y la perspectiva renacentista resultaron dos claves fundamentales para producir efecto de profundidad y tridimensionalidad sobre una superficie plana. La plasmación de la realidad tridimensional del espacio en la citada superficie plana mejoró a partir de la utilización del método perspectivo desarrollado en el Renacimiento Italiano.

La *competencia de representación espacial*, heredera de esa concepción occidental de representación del espacio desarrolla la capacidad para configurar

gráficamente el espacio tridimensional sobre una superficie bidimensional mediante la perspectiva y los indicadores de profundidad.

Si la representación gráfica incluye previamente un análisis e interpretación de la forma, la representación del espacio requiere además el conocimiento y aplicación gráfica de un conjunto de normas y convenciones que forman parte del lenguaje de la imagen (Arnheim,1988, 1989; Damisch, 1997).

Como hemos comentado, esta competencia se irá desarrollando a lo largo de las distintas etapas educativas y vitales de las personas, prolongándose durante la fase laboral. La *competencia de representación espacial* incluye la intervención de las siguientes capacidades:

- Capacidad de percepción de las formas y el espacio.
- Capacidades de análisis y comprensión de las relaciones de las formas en el espacio.
- Capacidad de representación gráfica de acuerdo a convenciones espaciales y sistemas geométricos.

A nuestro entender, considerando el espacio como un sistema susceptible de ser plasmado gráficamente, la *competencia de representación espacial* es la capacidad de analizar y visualizar el espacio para con las experiencias previas y la reflexión, tomar las decisiones más adecuadas para representarlo gráficamente poniendo en práctica unos conocimientos y convenciones formales aplicados de forma creativa en los diferentes ámbitos educativos, profesionales y vitales a lo largo de la existencia de la persona.

3.2. COMPETENCIAS BÁSICA EDUCATIVAS Y COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL

Consideramos que la *competencia de representación espacial* se relaciona con todas las competencias básicas educativas, especialmente con la *competencia cultural y artística*.

La *competencia cultural y artística*, denominada en la Unión Europea *competencia de conciencia y expresión cultural*, está especialmente ligada a la Educación Artística. En palabras de Giráldez, de quien hemos recogido anteriormente su visión sobre el concepto de competencia, la *competencia cultural y artística* "…incluye aquellas capacidades que permiten expresarse mediante diversos códigos artísticos, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas y valorar la libertad de expresión y el derecho a la diversidad (Giráldez, 2007:27).

Giráldez (2007) delimitaba las siguientes acciones como propias de la *competencia cultural y artística*:

- Apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales.
- Disponer de las habilidades y aptitudes que permiten acceder a sus manifestaciones de pensamiento, perceptivas, comunicativas, y de sensibilidad y sentido estético.
- Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas.
- Conocer y contribuir la conservación del patrimonio cultural y artístico de la comunidad y de otros pueblos.

- Aplicar habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo.
- Cultivar la propia capacidad estética y creadora.
- Participar en la vida cultural de la comunidad.
- Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural.
- Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.
- Incorporar conocimientos básicos de: técnicas, recursos, convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural.
- Analizar las relaciones existentes entre las manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural con: la sociedad, la mentalidad del momento de creación, las posibilidades técnicas de la época en que se realizan y el artista o colectivo que las crea.

3.3. LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL Y SU RELACIÓN CON LAS ÁREAS EDUCATIVAS

Al igual que ocurre en todas las áreas educativas, el área de Educación Artística puede promover y estimular estas inteligencias o capacidades. Marín Viadel destaca que el desarrollo de la inteligencia espacial es una de las razones de peso por las que se debe enseñar las artes Plásticas, junto al desarrollo de: la creatividad, la percepción y la sensibilidad, la expresión y la comunicación, la emoción y el sentimiento, la

personalidad (Marín Viadel en Hernández,1991). Éste autor explica que la inteligencia espacial está vinculada con el pensamiento artístico, dado que:“ …en las artes plásticas se recurre constantemente a representar espacios, volúmenes y profundidad allí donde sólo hay dos dimensiones, a imaginar un mismo objeto desde diferentes puntos de vista, a sugerir distancias entre planos mediante el uso del color. Todas estas operaciones están poniendo en juego la inteligencia espacial de un modo u otro, y su ejercicio redundará en su desarrollo” (Marín Viadel en Hernández, 1991:128). Además su aplicación será fundamental en el pensamiento científico y tecnológico

Volviendo a la competencia de representación espacial, al analizar el nexo entre ésta y las áreas educativas consideramos oportuno el planteamiento que realiza Gil (Gil en Hernández, 1991) sobre el desarrollo de las disciplinas artísticas en sus tres vías (conceptual, apreciativa y estética) y que nos ofrece luz sobre la cuestión.

Para Gil (1991) estas son:

a) Disciplinas artísticas: Plástica, Dibujo, Expresión musical y Diseño.

b) Disciplinas mixtas: Expresión corporal, Pretecnología y EATP.

c) Disciplinas teóricas: Ciencias sociales e Historia del arte.

Esta reorganización de disciplinas de Gil se enfrenta en parte con el sistema de competencias educativas al comprender que la competencia cultural y artística no puede desarrollarse en otras materias como por ejemplo las de carácter científico y matemático. En cada una de éstas se trabaja con diferente intensidad las capacidades propias de ésta competencia como especificamos en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. Desarrollo de capacidades vinculadas a *Competencia de representación espacial* en las áreas de: Educación Artística. Educación Física y Expresión Corporal, Ciencias Sociales, Tecnología, Conocimiento del Medio, Científico-Matemática (- = Poco, *= Habitual, **= Constante).

	Percepción del espacio	**Comprensión del espacio**	**Representación gráfica**
AREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	**	**	**
AREA DE EDUCACIÓN FÍSICAY EXPRESIÓN CORPORAL	**	**	*
AREA DE CIENCIAS SOCIALES	*	**	*
AREA DE TECNOLOGÍA	**	**	**
AREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO	*	**	**
AREA CIENTÍFICO-MATEMÁTICA	*	**	*

En líneas generales y salvo alguna excepción, son prácticamente coincidentes con las materias dónde consideramos se desarrolla principalmente la *competencia de representación espacial*:

- Área de Educación Artística.
- Área de Educación Físicay Expresión Corporal.
- Área de Ciencias Sociales.
- Área de Tecnología.
- Área de Conocimiento del Medio.
- Área Científico-Matemática.

Por lo que finalmente queremos insistir en la casi omnipresencia de la *competencia de representación espacial* en las áreas del currículo educativo.

3.4. PRESENCIA DE CONTENIDOS RELATIVOS A LA REPRESENTACIÓN ESPACIAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Queremos especificar cuáles son los contenidos propios de la representación espacial en el área de Educación Artística, analizando para ello el currículo escolar de Educación Primaria y Secundaria del Principado de Asturias. Comenzamos nuestro trayecto después de la Educación Infantil dado que en esa etapa los niños no hacen referencia al espacio en sus representaciones y sólo al final de ese periodo, algunos niños, comienzan los intentos de organización espacial mediante el dibujo de la línea de tierra. Hecha ésta aclaración, en primer lugar, cabe destacar que en el currículo de Educación Primaria del área de Educación Artística se desarrollan los contenidos relativos a Educación Plástica y Musical, comprendiendo éste tres ciclos.

> "El área está integrada por dos lenguajes: plástico y musical. Ambos se articulan a su vez en dos ejes, percepción y expresión. El primero incluye todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de producciones plásticas y musicales de diferentes características. El segundo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas" (Real Decreto 56/2007:107).

Además se incluye la danza y el teatro dentro del área de Educación Artística, todo ello queda articulado en torno a dos ejes: Percepción y Expresión.

> "Tanto el lenguaje plástico como el musical constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias, sin embargo, dado que la producción y la comprensión en ambos tienen aspectos comunes, en la etapa de Educación Primaria quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística. Por esta misma razón, y a pesar de la especial mención de la música y la expresión plástica, dentro del área se incorporan también contenidos de la danza y el teatro" (Real Decreto 56/2007:108).

El objetivo principal que fija el Decreto 74/2007 en esta etapa es "…permitir al alumnado percibir e interactuar con los elementos visuales y sonoros de la realidad que le rodea" (Real Decreto 74/2007: 109).

Los bloques de contenidos en Educación Primaria son cuatro: 1. Observación plástica; 2. Expresión y creación plástica; 3. Escucha; 4. Interpretación y creación musical. Como puede verse en el cuadro-resumen 2.2 encontramos contenidos que aluden de manera muy específica a la competencia de representación espacial en los bloques 1. Observación plástica y 2. Expresión y creación plástica.

Obviamos los bloques nº 3 y nº 4 al estar plenamente dedicados a la Educación Musical y no hacer ninguna referencia a la representación espacial.

Incluimos la observación del entorno y la exploración de distancias como conocimientos que el alumno ha de vivenciar para adquirir la competencia de representación espacial. También nos referimos a las técnicas gráfico-plásticas porque consideramos que su adquisición es necesaria para lograr la representación del espacio.

Tabla 2.2. Contenidos relativos a la representación espacial en el área de Educación Artística del currículo de Educación Primaria del Principado de Asturias según Real Decreto 56/2007.

BLOQUE	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Bloque 1. Observación plástica.	– Observación y exploración sensorial de los elementos presentes en el entorno natural, artificial y artístico. – Exploración de distancias, recorridos y situaciones de objetos y personas en relación con el espacio. – Observación de diferentes maneras de presentar el espacio: bidimensionales y tridimensionales.	– Observación de elementos del entorno para el estudio de las escalas y proporciones entre los objetos. – Indagación sobre diferentes maneras de representar el espacio: bidimensionales y tridimensionales.	– Análisis de las formas de representación de volúmenes en el plano según el punto de vista o la situación en el espacio. – Comparación entre las formas que la representación del espacio adopta en diferentes áreas o ámbitos.
Bloque 2. Expresión y creación plástica.	– Elaboración de dibujos, pinturas, collages, volúmenes, etc. utilizando técnicas bidimensionales y tridimensionales.		

En Educación Secundaria, se concede un área específica para Educación Plástica y Visual, que está presente a lo largo de tres cursos, siendo materia obligatoria en primer y tercer curso y teniendo carácter optativo en cuarto curso. En cuadros-resumen 2.2, 2.3, 2.4 y 2.5. se muestran los contenidos relativos a la representación espacial.

En los dos primeros cursos los bloques temáticos son iguales, variando en cuarto curso, donde se observa una orientación al diseño, los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. Los bloques pertenecientes al primer y tercer curso son: 1. Observación; 2. Experimentación y descubrimiento; 3. Entorno audiovisual y multimedia; 4. Exploración y creación; 5. Lectura y valoración de los referentes artísticos.

Siendo en cuarto curso: 1. Procesos comunes a la creación artística; 2. Expresión plástica y visual; 3. Artes Gráficas y diseño; 4. Imagen y diseño; 5. Descripción objetiva de formas.

Cuadro-resumen 2.3. Contenidos relativos a la representación espacial en el área de Educación Plástica del currículo de Educación Secundaria, Principado de Asturias según Real Decreto 74/2007. Bloque 1.

BLOQUE	PRIMER CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO (optativa)
Bloque 1.	**Observación:** -Utilización de imágenes basadas en efectos e ilusiones visuales y factores de profundidad, con el fin de mejorar la percepción visual. -Discriminación entre figura y fondo, percatándose de la importancia del contraste para distinguir los contornos. -Experimentación con cambios lumínicos para comprobar su influencia en la percepción visual.	**Observación:** - Interés por la observación sistemática.	**Procesos comunes a la creación artística:** -Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final). -Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. -Elaboración de proyectos plásticos de forma cooperativa. -Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. -Interés por la búsqueda de información y constancia en el trabajo. -Autoexigencia en la superación de las creaciones propias.

Cuadro-resumen 2.4. Contenidos relativos a la representación espacial en el área de Educación Plástica del currículo de Educación Secundaria, Principado de Asturias según Real Decreto 74/2007. Bloque 2.

BLOQUE	PRIMER CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO (optativa)
Bloque 2.	**Experimentación y descubrimiento:** -Representación de formas y ambientes a través de la interpretación de sus cualidades (estructura, dimensión, color y textura). -Realización de composiciones geométricas y representaciones objetivas de formas, utilizando la línea como elemento básico de la geometría, en las que intervengan circunferencias, polígonos regulares, aplicaciones de tangencias y simetrías. -Apreciación de las posibilidades que ofrecen las formas geométricas en la realización de composiciones y en la construcción de elementos arquitectónicos ornamentales. -Curiosidad por descubrir las formas geométricas y sus relaciones en el entorno. -Predisposición a utilizar los efectos de profundidad espacial y la perspectiva cónica en sus representaciones.	**Experimentación y descubrimiento:** -Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación y fantasía). -Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. -Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. -Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.	**Expresión plástica y visual:** -Experimentación a través de los procesos y técnicas de expresión gráfico-plástica propios del dibujo artístico, el volumen y la pintura, para la realización de sus producciones. -Elaboración de obras gráficas y dibujos empleando los siguientes aspectos: encaje, composición, relación figura-fondo, proporción, expresividad del trazo, claroscuro, y textura. -Construcción de expresiones artísticas volumétricas a partir de materiales diversos, valorando sus posibilidades creativas. -Interés por la búsqueda de materiales, soportes, técnicas y herramientas para conseguir un resultado concreto.

Cuadro-resumen 2.5. Contenidos relativos a la representación espacial en el área de Educación Plástica del currículo de Educación Primaria, Principado de Asturias según Real Decreto 74/2007. Bloques 3-4-5.

BLOQUE	PRIMER CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO (optativa)
Bloque 3. Expresión y creación plástica	**Entorno audiovisual y multimedia:** -Experimentación y utilización de recursos informáticos para la creación de imágenes plásticas.	**Entorno audiovisual y multimedia:** -Experimentación y utilización de recursos informáticos y las tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas.	**Artes gráficas y diseño:** -Elaboración de un proyecto de diseño gráfico, considerando los factores que intervienen en el proceso de creación: presupuestos iniciales, investigación y recopilación de información, bocetos iniciales, presentación de soluciones, realización, maqueta y evaluación.
Bloque 4. creación plástica	**Expresión y creación:** -Experimentación y utilización de los medios de expresión gráfico-plásticos (lápices de grafito, de color, rotuladores, témpera, ceras, collage, tinta y arcilla) en función del contenido a trabajar. -Experimentación y acercamiento a la representación tridimensional a través del modelado de arcilla.	**Expresión y creación:** -Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. -Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. -Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables. -Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.	**Imagen y sonido:** -Experimentación a través de las técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas a la animación e interactividad, para producir y transformar imágenes visuales con diferentes intenciones.
Bloque 5.	**Lectura y valoración de los referentes artísticos.** -Análisis elemental de objetos e imágenes, valorando alguna de sus cualidades estéticas (proporción, color, textura y forma) y su adecuación al entorno. -Determinación de las cualidades expresivas destacables en manifestaciones plásticas del patrimonio cultural de Asturias. -Realización de esquemas y de la ficha técnica correspondiente a una determinada obra, para destacar los aspectos formales más relevantes.	**Lectura y valoración de los referentes artísticos.** - Análisis de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas. -Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables.	**Descripción objetiva de formas.** -Uso razonado de los conceptos de proyección y descripción técnica que utiliza el sistema diédrico para la representación de objetos tridimensionales en un espacio bidimensional. -Observación de la gran evolución experimentada por las técnicas gráficas tras la implantación de los programas informáticos de diseño asistido por ordenador. -Ordenación de los diferentes sistemas de representación en función de sus entornos de aplicación.

En Educación Secundaria la evolución del alumno permite desarrollar dos aspectos fundamentales la percepción consciente y la expresión. Todo ello contextualizado en nuestro presente mundo de la comunicación e imagen, como leemos a continuación en el inicio del currículo:

> "Durante esta etapa educativa, las alumnas y los alumnos desarrollan aspectos fundamentales de su personalidad bajo la influencia de una serie de factores externos que perciben a través de estímulos sensoriales; muchos de ellos, de carácter visual, están presentes en una realidad compuesta por diferentes imágenes que proceden, mayoritariamente, de los medios de comunicación y, en aparente menor medida, de la naturaleza y las obras y objetos creados por la humanidad.
>
> La Educación plástica y visual tiene como finalidad conseguir que las alumnas y los alumnos adquieran las capacidades perceptivas y expresivas necesarias para comprender esa realidad e interpretar y valorar, con sensibilidad y sentido estético, las imágenes y hechos plásticos que configuran el mundo que les rodea; a partir del conocimiento y utilización de alguno de los recursos propios de los lenguajes plásticos tradicionales (dibujo, pintura, escultura y grabado) y de aquellos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (fotografía, vídeo, cine y medios informáticos) que requieren otras habilidades para su aplicación práctica. Pretende, a la vez, potenciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la estabilidad emocional y la autoestima; favorecer el razonamiento crítico y el trabajo cooperativo; inculcar actitudes respetuosas y críticas hacia la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales; dotar de las destrezas necesarias para usar los elementos del lenguaje visual y plástico como recursos expresivos; y predisponer a las alumnas y los alumnos para el disfrute del entorno natural, social y cultural. (…)
>
> (…) Para que sea posible una interrelación de las alumnas y los alumnos con su entorno que les permita conocerlo, comunicarse, crear y mejorarlo, se establecen los contenidos de la Educación plástica y visual en dos niveles de comunicación: saber ver para comprender y saber hacer para expresarse" (Real Decreto 74/2007:244).

Compartimos con las orientaciones iniciales del currículo la necesidad de hacer hincapié en los modos de expresión, ya sea con técnicas artísticas tradicionales para la representación bidimensional y tridimensional o con las técnicas digitales que han surgido en las últimas décadas. Y consideramos que es válido tanto para Educación Primaria como Secundaria. Por esta razón hemos incluido en los Cuadros-resumen 2.3, 2.4. y 2.5. aquellos contenidos relativos a técnicas de representación y análisis de

objetos e imágenes de la realidad, por considerar que sin estos no estarían completos los conocimientos relativos a la representación espacial.

4. EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SUS OBJETIVOS EN LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO

Tradicionalmente el *Área de Didáctica de la Expresión Plástica* es la encargada de impartir la docencia de las asignaturas de Educación Artística en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria y en los estudios de Grado en Bellas Artes. Marín Viadel (2005) sostiene que el Área de conocimientos de Educación Artística tiene en la Universidad un objetivo básico de acuerdo con su origen y funcionalidad social. El objetivo es desarrollar el campo específico de conocimiento, comprendiendo éste las teorías, ideas, investigaciones y experiencias que ayudan a formar en artes y cultura visual al profesorado de Educación Infantil y Primaria (en las Facultades de Educación) y al profesorado de Educación Secundaria (en las Facultades de Bellas Artes).

Con la última ley de reforma de los estudios universitarios las titulaciones de Magisterio que contaban con cinco especialidades: Infantil, Primaria, Lengua extranjera, Educación musical y Educación física, han sido sustituidas por los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria. Así se aleja la anhelada creación de la especialidad de un Grado en Educación Plástica para Infantil y Primaria, tan requerida por los *Profesores de Dibujo*.

Algunos autores señalan (Alcaide 2003; Lorenzo Padrón en Domínguez Toscano, 2003) cómo cada vez se dedica menos tiempo al aprendizaje de la plástica en todas las etapas educativas, lo que conlleva una mayor desvalorización de la misma y a

minusvalorar el lenguaje visual. En palabras de Alcaide: "…esto parece indicar que el lenguaje visual se considera fácil y sin complejidad, puesto que resultaría posible enseñarlo sin la preparación necesaria. A nadie se le ocurriría enseñar matemáticas o ciencias naturales, ni tan siquiera ponerse a dar opiniones al respecto sin poseer la formación apropiada; sin embargo algunas personas consideran que están capacitadas para enseñar y criticar las manifestaciones artísticas sin haber aprendido a hacerlo" (Alcaide, 2003: 77).

Referentes internacionales de la didáctica de la Educación Artística como H. Read, Lambert, W. Eisner o A. D. Efland sugieren en sus obras cómo debe ser la figura del docente de arte y cómo debe suplir esas carencias.

Como vemos en Cuadro-resumen 2.6. Caja y col. (Caja, 2001) comentan los aspectos fundamentales en la preparación del profesorado de Educación Plástica.

Cuadro-resumen 2.6. Aspectos fundamentales en la preparación del profesorado de Educación Artística, basado en Caja, (2001) ,Sánchez Méndez en Hernández (1991), Arañó Gisbert (2006a, 2006b).

PREPARACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
• Formación artística y formación en temas que tomen el arte como punto de referencia (historia, filosofía, sociología,..).
• Formación psicopedagógica de carácter general y conocimientos tanto didácticos como metodológicos específicos del área de expresión plástica.
• Conocimiento de los factores endógenos y exógenos en la creación artística
• Estrategias de estimulación de la creatividad y la imaginación, tanto para el profesor como para los alumnos.
• Estrategias de autoformación.
• Conocimiento de las tecnologías de la sociedad de la información.

Este mismo autor describe las siguientes características como deseables en un buen profesor de Educación Plástica: "…dinamizador del proceso de aprendizaje de los alumnos, con cualidades personales mínimas, que apueste porque su formación inicial sea de calidad, que presente una actitud positiva hacia el área, con sentido común, integrado en su entorno sociocultural, profesional especialmente sensible, curioso, observador, reflexivo, creativo, imaginativo, provocador, colaborador" (Caja, 2001).

A estas características y los anteriores aspectos fundamentales en la formación de este profesorado a continuación incluimos los objetivos de la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica considerados adecuados por los profesores García del Moral y López Salas, para la docencia en las Facultades de Ciencias de la Educación y antiguas Escuelas de Magisterio en el contexto español (López Salas, 1999).

Cuadro-resumen 2.7. Objetivos de la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica, basado en López Salas, (1999) y García del Moral (2009).

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LOS ESTUDIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA
1. Productivo: atiende las habilidades manuales y dominio técnico.
2. Creativo: se centra en el desarrollo de la creatividad.
3. Emotivo: se dirige al desarrollo de la sensibilidad.
4. Pensamiento lógico: está basado en la resolución de problemas técnicos
5. Formación de la personalidad: reafirmar la autoestima, mejorar sentido de la responsabilidad, etc.
6. Cultural: el arte como conocimiento activo de las cosas, con una importancia educativa, social y estética.
7. Comunicativo: la expresión plástica de un contenido.
8. Observador y crítico: saber analizar y comprender el lenguaje de las imágenes.
9. Didáctico: saber "enseñar a aprender y a enseñar", para preparar a profesores que tendrán que enseñar. Poniendo a su alcance diversas metodologías de aprendizaje.

5. EL VALOR DE LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA EN LOS ALUMNOS DE LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO

Los objetivos que plantea López Salas para formación de los maestros en Educación Artística, valoran el tema del autoconcepto y la motivación, pero de una forma general y no encontramos que específicamente se apunte, a por ejemplo, capacidades relacionadas con el dibujo, el color o la composición. Expertas en Educación Artística como Torrés y Juanola (1998) piensan que ya sólo el hecho de vivir en la denominada cultura de la imagen hace deseable familiarizar a niños y adultos con las imágenes, para que gocen de una buena comprensión del entorno visual y riqueza

gráfica. Estas autoras señalan además dos argumentos de importancia por los que enseñar a dibujar en la escuela:

a. Dibujo como instrumento generador de imágenes.
b. El dibujo uso voluntario de los niños.

El primero de ellos, el dibujo como instrumento generador de imágenes, defiende que la abundancia de imágenes y estereotipos puede conllevar a un bloqueo de la imaginación, considerada la imaginación como la capacidad de elaborar imágenes (Torrés y Juanola, 1998:14). Si no se promueve la capacidad de representar imágenes esto se intensificará. Para estas autoras el dibujo, además de poseer identidad propia desde lo plástico y lo artístico, es un instrumento capaz de generar cualquier imagen plana.

Sobre el segundo, el uso voluntario del dibujo por los niños, sostiene que estos utilizan el dibujo como instrumento de expresión antes incluso de hablar construyendo códigos que les permite comunicarse y configurar imágenes, primero esquemáticas y luego más desarrolladas, que representan a personas y lugares. Existen otras posibilidades por las que el niño toma un lápiz para dibujar, como el hecho de ver a los adultos escribir o dibujar o por tradición sociocultural, pero el hecho es que para los niños es un elemento expresivo. Lo cierto es que el dibujo es un medio más inmediato que la pintura o la escultura y resulta especialmente atractivo para ellos. A este respecto Torrés y Juanola explican: " Para dibujar sólo es necesaria una superficie lisa y un útil que deje rastro en ella, como por ejemplo un lápiz para el papel, un palo para la arena, un dedo para el cristal empañado o lleno de polvo, una tiza para la pizarra, etc…. La fácil utilización del lápiz o la tiza permite que el pequeño libre una batalla con las ideas, a fin de ampliar la gama de signos de expresión y comprensión de las cosas, sin tener

que pelearse igualmente con los materiales y las herramientas de trabajo"(Torrés y Juanola, 1998:15).

Este proceso es tanto mental como kinestésico y permite que el niño cree soluciones gráficas y evolucione, de manera que dibujar es pensar. A su vez Calbó plantea en su disertación sobre "…la necesidad de dibujar en las clases de Educación Artística de los estudiantes de Magisterio como desde su perspectiva el objetivo de la asignatura es: "…que los maestros sepan planificar una programación para la Educación Primaria y sepan a la vez que significa la cultura visual" (Calbó, 1997:34). Desde la visión de esta experta el concepto de disciplina de la Educación Artística está fundamentado en un marco globalizador en el que el objetivo sería formar a maestros con criterio para efectuar programaciones didácticas, lo que conlleva: conocer los conceptos que definen los procesos visuales y artísticos, poder producir obras expresivas y saber apreciar el patrimonio cultural y obras de arte así como imágenes del entorno visual.

García del Moral (2009) señala dos razones por las que el dibujo cobra importancia en la escuela: por una parte se trata de una fuente de conocimiento de la psicología infantil para los maestros y por otra de un poderoso instrumento educativo. El dibujo muestra cada uno de los estadios evolutivos por los que pasa el niño y esto conlleva también una evolución en la representación del espacio. En un dibujo, además, pueden quedar plasmados conflictos psicológicos que no estarían expresados de otra manera.

Por lo tanto, la representación gráfica debería ser una competencia adquirida por el maestro a lo largo de los años de estudio del grado universitario, además del conocimiento de las etapas del dibujo infantil. Pero en primer lugar, ya en 1997, el

inconveniente que encuentra la profesora Calbó ante esta tarea es la abundancia de asignaturas en la carrera junto a que la asignatura Educación Artística se plantea sólo en uno o dos cursos. Otro de los inconvenientes es el bajo número de créditos asignados a estas asignaturas y por último se encuentra que los estudiantes no manifiestan un interés especial por la materia y según las evaluaciones iniciales llevadas a cabo por la autora "En general no son individuos artísticamente cultos" (Calbó, 1997: 38).

La profesora Calbó advierte que los conocimientos previos sobre representación espacial y percepción en estos alumnos son pobres y se guían por un tipo de representación mimética. En este análisis de la situación de los alumnos Calbó llega a comparar la incursión de los nuevos conocimientos en los alumnos con la introducción de un caballo de Troya en su mente; una mente que no realiza habitualmente lecturas visuales de obras de arte ni de su entorno. Las conclusiones a las que se llega vienen enunciadas en el título del artículo, un maestro enseñará mejor a los niños si antes ha integrado y experimentado conceptos como mancha o perspectiva, por lo que la práctica artística y el dibujo serán necesarios en las enseñanzas de Magisterio.

En cuanto a la organización de la asignatura Calbó explica que se plantean una serie de trabajos o proyectos dentro de los cuales los alumnos tendrán que realizar unas tareas concretas siguiendo directrices de Efland y dando por hecho que "…no se podrá enseñar todas las teorías sobre el desarrollo gráfico y estético y las perspectivas epistemológicas a las que remiten" (Calbó, 1997: 36). Dado que la asignatura se orienta como práctica didáctica y artística "…entendida ésta como medio para desarrollar habilidades representativas y creativas, para comprender en parte el proceso artístico y para superar experimentalmente algunos prejuicios o estereotipos (…)" (Calbó, 1997: 37). Compartimos con la autora su forma de entender el dibujo y orientar la asignatura e

igualmente la de García del Moral respecto a la práctica y enseñanza del dibujo en los estudiantes de Magisterio.

Compartimos con García del Moral (2009) el argumento de que la práctica y enseñanza del dibujo en los estudiantes de Magisterio es importante dado que todas las Artes Plásticas se sustentan en el eje vertebrador del dibujo, considerándolo por ello "…idioma universal de la forma al alcance de todos los hombres" (García del Moral, 2009:103). En su opinión el maestro ha de aprender a dibujar para más tarde transmitir al niño la habilidad manual, los conocimientos técnicos y los conocimientos intelectuales, mientras que otros aspectos como la belleza y la sensibilidad pueden orientarse pero no "enseñarse".

García del Moral reconoce en el dibujo que se practica en la escuela valores formativos tanto de tipo físico, como intelectual y estético.

a. Valores físicos: el movimiento y la actividad que serán las bases del dibujo.

b. Valores intelectuales: el desarrollo de la memoria gráfica con el dibujo de retentiva, la estimulación de la observación consciente, el fluir de la imaginación con el dibujo como vehículo, la realización de actividades de síntesis para la representación,la utilización del juicio crítico y la expresión de ideas acerca de las personas, lugares, animales y objetos.

c. Valores estéticos: el proceso educativo del niño se desarrollará de dentro hacia afuera pero desde la escuela se le podrá orientar en la apreciación de la belleza y la sensibilidad, mediante la observación. En este punto comparte con Marín Viadel la opinión sobre el aprendizaje de valores

> estéticos o la educación del buen gusto, que puede ser enseñada con la observación detenida de pintura, diseño y mobiliario así como el análisis en cuanto a la calidad de los mismos, sin la necesidad de aprender a dibujar (Marín Viadel en Hernández, 1991).

Alcaide, también docente de Educación Artística en estudios de Magisterio, al igual que García del Moral y Marín Viadel, considera necesaria la formación en dibujo de los futuros maestros, observando como la creencia en el talento innato está aún hoy muy arraigada en alumnos y docentes. A través de las encuestas iniciales en alumnos de Magisterio la profesora Alcaide ha podido constatar en los estudiantes lo siguiente: un bajo nivel de conocimientos artísticos de base en los alumnos, escasos hábitos de aproximación al mundo del arte, creencias erróneas respecto a sus posibilidades expresivas y las expectativas que generan las asignaturas del área, creencia en el talento innato en el campo artístico (Alcaide, 2003).

En cuanto a sus creencias, más de un 80% de los alumnos encuestados considera que no son buenos para la actividad plástica. Particularmente, respecto al dibujo manifiestan que "…el dibujo no es lo suyo, lo que implica un fuerte prejuicio para el desarrollo de la asignatura mientras son estudiantes y el peligro de que este sentimiento de no valía se transmita a sus futuros alumnos, o que eviten aquellas actividades relacionadas con el dibujo"**.**

Otros afirman dibujar regular, mal o muy mal y comentan que los motivos pueden ser los siguientes: "…porque dejé de hacerlo cuando me dijeron que dibujaba mal. No tengo creatividad. Soy un 'manazas' para los detalles. No se me da muy bien. No es una de mis virtudes. No tengo destreza. No tengo imaginación. No estoy dotado. Me desanimo pronto. No me salen las figuras humanas. Porque no lo he aprendido. No

soy mañoso. No doy más de sí. Me cuesta mucho pensar cómo empezar un dibujo. No le dedico tiempo. Nunca sé lo que quiero. No consigo los resultados que espero. No tengo paciencia. Es muy complicado. Desde pequeño lo hacía mal. En comparación con los compañeros soy peor. No soy un genio" (Alcaide, 2003: 12-13).

Es evidente la falta de una buena valoración de los estudiantes de su habilidad como dibujantes, lo que puede estar vinculado con una baja motivación inicial hacia la asignatura. Consideramos de gran importancia en estos casos animar y motivar a los estudiantes así como valorar los aspectos positivos que tengan sus composiciones o trabajos y nos reafirma en la necesidad de investigar sobre los aspectos motivacionales en el ámbito de la Educación Artística.

6. EL APRENDIZAJE DE LA CAPACIDAD DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL: ASPECTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y ESTEREOTIPOS

Hemos analizado como diversos autores explican la relevancia de la competencia de representación espacial y las dificultades que se encuentran en su aprendizaje. Aunque como señala San Pedro (2004) éste interés no es compartido por el arte actual, si que está presente en el gran número de planes de estudios que conocemos y dado que el arte figurativo tiene gran valor para la sociedad creemos que la enseñanza de la perspectiva tiene suficiente justificación. San Pedro lo expone de la siguiente manera:

"Si bien para muchos los planteamientos estéticos del arte moderno, la representación de la realidad de la manera más convincente posible es agua pasada, para la mayoría de los habitantes de este planeta la representación ilusionista de la realidad, esto es, el arte figurativo, es algo aún de plena actualidad (…) La cuestión es que el arte

contemporáneo tiende a romper las amarras con el pasado e incluso el presente para proponer un posible futuro, mientras que los individuos a los que supuestamente va dirigido ese arte, o los que por lo menos cohabitan el momento cultural con los autores, necesitan de esas amarras para encontrar el sentido de las cosas" (San Pedro, 2004: 86-87).

Por lo tanto, compartimos con Wilson (2004) la extendida opinión, tanto en niños como en adultos, de considerar que saber o no dibujar se resume a configurar el espacio tridimensional en el papel de acuerdo a sistemas perspectivos e indicadores de profundidad, que son las convenciones de representación del espacio en Occidente. Esto lleva en ocasiones a hacer la equiparación entre hacer correctamente representaciones de espacios y objetos en perspectiva con "ser bueno dibujando" o yendo más allá "ser bueno en Plástica". Como explica Wilson:

"No es de extrañar que los alumnos quieran representar la ilusión del espacio profundo; es la forma dominante de representación del mundo en nuestra cultura gráfica. Si no aprenden algunos de los principios de perspectiva, superposición, disminución, planos, líneas convergentes, pensarán: No puedo dibujar" (Wilson, 2004:154).

El conocimiento de las convenciones de la representación espacial y los buenos resultados que posibilitan, aportan seguridad en los alumnos de Educación Artística. Pero por el contrario, se resta importancia a otros aspectos fundamentales de la representación plástica como por ejemplo las calidades de la línea, la factura compositiva, la sensibilidad del color, la originalidad del enfoque o la pericia con la técnica y los materiales. Consideramos que los argumentos positivos que encierra el

dominio de la representación espacial son la eficacia visual de los resultados y la sensación de control para la persona que está realizando la representación, la cual se ve reforzada por la sensación de aprobación desde ámbitos externos al aula (familias y amigos) e internos (compañeros y profesores). Aunque encontramos otros argumentos negativos como la dificultad del aprendizaje de la perspectiva y la sensación irreal de conocimiento o dominio de una capacidad como el dibujo, lo cual hemos comentado anteriormente al revisar las opiniones de diferentes autores.

Sánchez Méndez (2000), destaca la importancia de la capacidad de representación espacial, apenas desarrollada en los planes educativos pasados que han estado especialmente centrados en lo verbal y en lo memorístico, pero resalta que su conocimiento se hace a través de los dos hemisferios cerebrales y no sólo del derecho, tratándose de un proceso global.

Esta afirmación la hace basándose en la teoría de la transferencia cerebral que subraya la complejidad de las conexiones cerebrales y la transferencia de datos: "Es necesario educar la retentiva espacial y formal, habituar a la ordenada observación, enseñar a ver en el espacio, encontrar las tres dimensiones en una reproducción plana, sentir la línea, apreciar la topología, los diversos tipos de estructuras, las distancias, tamaños y direcciones, los grosores, los lugares espaciales, los movimientos, las formas y sus relaciones compositivas, las figuras y los cuerpos, las tensiones, las secuencias, etc., en relación al espacio. Expresiones y percepciones que no son adornos de una «enseñanza refinada» sino las exigencias mínimas imprescindibles para que los procesos mentales partan de contenidos ricos, nos ofrezcan operaciones coherentes y originales y produzcan frutos de la más alta calidad intelectual. En la concepción o

percepción y expresión del espacio convergen la acción de «ambos hemisferios», por lo que el proceso es global y total" (Sánchez Méndez, 2000).

Esta reflexión relaciona el desarrollo de la capacidad espacial con la teoría de la división de tareas en el cerebro humano, en boga especialmente desde finales del siglo XX, un referente dentro de las teorías al respecto son las expuestas por Betty Edwards. La profesora Edwards (2001) explica a qué se debe la dificultad del aprendizaje de la perspectiva en su volumen, sobre el aprendizaje del dibujo utilizando el lado derecho del cerebro. En él compara el aprendizaje de la habilidad de representación espacial con las normas de la gramática para leer y escribir, considerando que el dominio de la observación de las proporciones y de la perspectiva elabora contornos, espacios, luces - sombras y relaciones.

Por lo que aprender a dibujar en perspectiva permite capturar la sensación del espacio. Esta autora atribuye la dificultad para adquirir el dominio de la habilidad de representación espacial a dos aspectos: por una parte los estereotipos y hábitos de pensamiento falsos reunidos en nuestra mente y por otra la necesidad de conjugar la actividad de ambos lados del cerebro, derecho e izquierdo.

Sobre este último aspecto la autora considera que al dibujar el espacio se necesita observar la relación entre la constante vertical-horizontal y además contemplar las relaciones de proporción. Todo lo referido a proporciones es un concepto propio del lado izquierdo del cerebro. Además se encuentran contradicciones como que en el dibujo de espacios arquitectónicos los contornos del techo no sean horizontales y que los ángulos de las esquinas sean oblicuos.

7. LA LARGA TRADICIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO: EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA EN OCCIDENTE

Para Lambert (1996), parte de la magia del dibujo reside en su inherente naturaleza subjetiva, lo cierto es que el dibujo está presente en los primeros restos prehistóricos, haciéndonos ver que siempre ha habido un motivo para dibujar. B. Wilson, A. Hurwitz y M. Wilson comienzan su obra *La enseñanza del dibujo a partir del arte* con una pregunta: ¿Por qué artistas, amateurs, jóvenes y niños suelen dibujar? (Wilson, 2004:15). A la que siguen múltiples respuestas: como medio para poseer simbólicamente lo que se quiera, para expresar ideas y emociones, por lo divertido y agradable de la experiencia, para crear algo bello, porque quieren emular a otras personas que también dibujan, para desarrollar facultades de expresión y representación, por ganar dinero, para sentirse importantes al haber creado un determinado objeto, como paso previo a otra actividad artística, para dejar constancia de algo visto o vivido, etc. (Wilson, 2004). Respuestas que pueden resultar objetivas y subjetivas, como la naturaleza del dibujo, pero siempre válidas y que explican la larga vida del dibujo.

El origen del dibujo, según la tradición descrita por Plinio el Viejo en su obra *Historia Natural*, está en el trazo realizado por una joven sobre un muro del contorno de la sombra de su amado ante su eminente partida a un viaje. Pero al margen de esta lírica explicación y como citan Horton y Laneryrie –Dagen (Horton, 1995) la historia del dibujo se remonta al origen del hombre mismo. Los primeros testimonios gráficos creados por el hombre datan del Paleolítico (30.000 años a. de C.) y el Neolítico (5.000 a. de C.), son obras caracterizadas por su esquematismo y se encuentran sobre paredes de roca, representando generalmente escenas cotidianas que incluían la caza de animales teniendo un simbolismo de ritual. Ciertamente en todas las civilizaciones antigüas tanto

de Oriente como Occidente se conservan objetos y representaciones que atestiguan la utilización del dibujo para crear piezas y obras artísticas.

De acuerdo con Wilson (2004) podemos considerar que en el desarrollo de todo dibujo existen cinco factores principales:

1. Todas las personas tienen tendencia a dibujar de la forma más simplificada que puedan.

2. El desarrollo de los dibujos se asemeja al proceso del crecimiento orgánico.

3. El desarrollo del dibujo depende de "tomar prestadas" imágenes visuales del arte y el entorno.

4. Dibujar bien dependerá de diversos talentos y cualidades (deseo de dibujar, retentiva visual, estética, imaginación, observación, capacidades motrices).

5. Para motivar en la práctica del dibujo será importante el ánimo recibido y el aprendizaje de conocimientos técnicos.

Consideramos relevante el hecho de que en el antiguo Egipto, quizás debido al sistema de escritura, se completaba la formación de los escribas y sacerdotes en escuelas de dibujo, por lo que de alguna manera se sabía ya que la pericia en el dibujo podía desarrollarse. La Grecia Clásica cultiva las artes y la gimnasia, por lo que el dibujo pertenecía también a las musas y podía ejercitarse para mejorar. La enseñanza del dibujo en Roma recuerda al enfoque pragmático del dibujo en los diseñadores actuales enfocado para el proceso proyectual, encontrándose tratados sobre dibujo como el de arquitectura de Vitrubio.

Debido a la fragilidad del soporte se conservan pocos dibujos anteriores al Renacimiento. El dibujo está presente en la Edad Media dentro del contexto de los monasterios donde para los religiosos el dibujo iba unido a la escritura, como se observa en la ornamentación de códices y manuscritos, mientras en los talleres de los variados gremios se utilizará como herramienta proyectiva. Durante el Renacimiento italiano el dibujo, denominado *disegno*, cobrará mayor importancia. Los artistas desarrollan el dibujo como herramienta proyectiva y de diseño así como una disciplina artística en sí misma, convirtiéndose en la base de todas las disciplinas artísticas. Se trata de un dibujo racional, en algunos casos de análisis en los que se utiliza el sistema de perspectiva cónica desarrollado por Brunelleschi y Alberti.

La enseñanza del dibujo hasta el siglo XIX se desarrollará en las Escuelas de Bellas Artes y estará muy pautada. Es el tiempo del denominado dibujo académico que sistematiza el aprendizaje del dibujo de una forma muy controlada y que no permitirá grandes atisbos de expresividad y subjetividad. Incluso durante el siglo XIX se convierte en un instrumento más de trabajo en los oficios y artesanías. En consecuencia existía una vertiente técnica para realizar planos de objetos y otra vertiente ornamental y artística en aquel momento: "…saber dibujar aseguraba una mayor eficacia, economía y calidad del trabajo" (Marín Viadel en Hernández, 1991:117).

A finales del siglo XIX y principios del XX, con la explosión de las Vanguardias Artísticas y la aparición de la Fotografía como disciplina artística, el artista prescinde del dibujo mimético para decantarse por otras formas de representación gráfica. En el momento presente tanto para el artista como para el diseñador el boceto puede ser una obra propia e independiente que mantiene la frescura y la expresión del artista en mayores dosis que los dibujos definitivos (Gómez Molina, 1995). Para los

diseñadores actuales sigue siendo una herramienta en el proceso proyectual, ya sea en forma de sencillos bocetos o de dibujos constructivos con alzados, axonometrías, despieces o fotomontajes (Munari, 1990).

8. LA COMPETENCIA DE PREPRESENTACIÓN ESPACIAL EN LOS TÍTULOS DE MAGISTERIO

De acuerdo con lo expuesto en los epígrafes anteriores queremos concluir este capítulo resumiendo las razones que justifican la presencia de la *competencia de representación espacial* en los Títulos de Magisterio, actuales estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria y definiendo los objetivos y contenidos que consideramos pertenecen a ésta competencia y ámbito.

8.1. JUSTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL EN LOS TÍTULOS DE MAGISTERIO, ACTUALES TÍTULOS DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Diversos autores han defendido la necesidad de adquirir la *competencia de la representación gráfica* en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria (Calbó, 1997; Torrés y Juanola, 1998; García del Moral, 2009; Alcaide, 2003; Marín Viadel, 2005). Consideramos que la competencia de representación gráfica debería ser adquirida por el maestro a lo largo de sus años de estudio por las siguientes razones:

- Forma parte de nuestra cultura y al igual que el resto de las manifestaciones artísticas contiene procesos y elementos propios (Lambert, 1996).

- Es una forma de expresión natural y voluntaria en todos los niños ya antes de hablar. Engloba procesos mentales y kinestésicos a través de los cuales el niño crea soluciones gráficas y evoluciona. Convirtiéndola en una fuente de conocimiento de la Psicología infantil para los maestros (Marín Viadel, 2005; García del Moral, 2009).

- "El sistema de perspectiva no se incorpora de forma natural o intuitiva en el desarrollo de la Expresión Plástica, únicamente se adquiere mediante el aprendizaje, y eso, a pesar de su aparente coincidencia con la percepción visual directa" (San Pedro, 2004: 75).

- La Cultura de la imagen hace deseable familiarizar a niños y adultos con las imágenes, para que gocen de una buena comprensión del entorno visual. El dibujo es un instrumento generador de imágenes, todos los niños hacen un uso voluntario del dibujo y la creación de imágenes (Torrés y Juanola, 1998).

- García del Moral (2009) destaca que es un poderoso instrumento educativo.

- La creencia en el talento innato está aún hoy arraigada en alumnos y docentes, no aceptando que a dibujar se aprende (Alcaide, 2003).

La competencia de representación espacial, heredera de la concepción occidental de representación del espacio, desarrolla la capacidad para configurar gráficamente el espacio tridimensional sobre una superficie bidimensional mediante la perspectiva y los indicadores de profundidad. La *competencia de representación espacial* incluy*e a la*

competencia de representación gráfica. Creemos que su desarrollo está justificado en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria porque:

- Desarrolla las capacidades de percepción de formas y espacio; análisis y comprensión de las relaciones entre formas y espacio; representación de acuerdo a convenciones espaciales y sistemas geométricos.

- El profesor ha de conocer y dominar, entre otros, los recursos de representación espacial para poder comprender, acompañar y orientar con destreza a los alumnos en cada una de las etapas del dibujo infantil.

- Niños y adultos suelen considerar que saber o no dibujar se resume a configurar el espacio tridimensional en el papel de acuerdo a sistemas perspectivos e indicadores de profundidad. En ocasiones se equipara hacer correctamente representaciones de espacios y objetos en perspectiva con "ser bueno dibujando" o "ser bueno en Plástica" (Wilson, 2004).

- En su conocimiento se activan los dos hemisferios cerebrales, no sólo el derecho, como un proceso global. Basándose en la teoría de la transferencia cerebral que subraya la complejidad de las conexiones cerebrales y la transferencia de datos (Sánchez Méndez, 2000).

- Más de un 80% de los futuros maestros consideran que no son buenos para la actividad plástica, muchos lo atribuyen a "no saber dibujar" lo cual puede perjudicar en el futuro no facilitando la adquisición y desarrollo de la competencia de representación espacial en los niños (Alcaide, 2003).

8.2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA COMPETENCIA DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL EN LOS TÍTULOS DE MAGISTERIO, ACTUALES TÍTULOS DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Concretamos a continuación lo que a nuestro entender se pretende específicamente con la *competencia de representación espacial* en las titulaciones de Magisterio en relaciones a reiteraciones observadas en las guías docentes del área.

- Valorar la importancia del dibujo y la representación espacial como lenguaje a lo largo de distintos momentos de la historia del arte.
- Conocer los elementos de la representación espacial y posibilidades compositivas.
- Conocer y saber diferenciar los diferentes aspectos propios de la representación gráfica (espacio, color, figura humana,..) identificando su evolución en las distintas etapas del dibujo infantil.
- Saber representar el espacio gráficamente mediante sistemas de representación espacial.
- Conocer técnicas e instrumentos de dibujo y saber elegir adecuadamente cada una de ellas en relación con la actividad a realizar.
- Valorar la utilidad del dibujo y la representación espacial como instrumento educativo.
- Valorar la utilidad del dibujo para el desarrollo de capacidades físicas e intelectuales de los niños.

Por lo que, en relación a la competencia de representación espacial, consideramos deben desarrollarse los siguientes contenidos:

- La representación gráfica. Elementos gráficos en la representación: punto, línea, plano, líneas de trazado libre, líneas de trazado preciso, posiciones de las rectas y formas planas.

- Percepción de la forma y el espacio. Leyes Gestalt. La figura y el fondo. Profundidad mediante superposición.

- Representaciones bidimensionales y tridimensionales.

- Luz y color en la configuración de formas, volúmenes y espacios. La técnica del claroscuro.

- Sistemas proyectivos tridimensionales y su utilización. Bases formales de la representación espacial. Indicadores de profundidad.

- Representación del espacio en la pintura y dibujo a lo largo de los diferentes movimientos de historia del arte. Espacios reales y fantásticos.

- Técnicas gráficas para niños en la representación del volumen y la perspectiva.

- Evolución del dibujo infantil, características según las etapas: el espacio; el esquema de la figura humana; la forma; el color; los temas.

- La representación espacial en el niño: evolución y etapas, composición en el espacio, recursos de representación espacial.

- Didáctica de la representación espacial. Enfoques y recursos didácticos.

Finalizamos este capítulo con dos comentarios, el primero de ellos de Sánchez Méndez (Sánchez Méndez en Hernández, 1991) sobre la necesidad en Educación Artística, de adquirir los conocimientos mediante teoría y práctica, dado que la Educación Artística ha de ser plenamente vivenciada para consolidarla e integrarla en el saber de las personas. Algo que queda de la mano del profesorado:

"En la enseñanza artística no basta sólo con los conocimientos de aproximación a la obra de arte; su estudio y comprensión han de ir unidos a la realización de trabajos que son producto de unos procesos que tienen unas características superiores a las de la simple adquisición de destrezas manuales; sus cualidades son perceptivas y de autoexpresión" (Sánchez Méndez en Hernández, 1991:29).

El segundo alude al hecho de no considerar la técnica en sí un objetivo principal, para no caer en un virtuosismo vacío, sino enfocarla como un medio para adquirir y desarrollar conocimientos:

"La formación no se define en función de su capacidad de previsión. La formación pretende resolver situaciones que no se acomoden a modelos preconcebidos de respuestas (…) de donde llegamos a la síntesis que pretendemos en este trabajo, es decir, considerar que las técnicas no son en sí mismas objetivos (…) sino que son el medio que permite hacer operativas las ideas y modificarlas en vista a la evaluación" (Widdowson en García del Moral, 2009:50).

CAPÍTULO III
EL AUTOCONCEPTO

CAPÍTULO 3
EL AUTOCONCEPTO

1. INTRODUCCIÓN

El autoconcepto ha interesado desde hace siglos a diferentes campos del conocimiento. Así desde la Filosofía, Sociología, Arte, Literatura, Historia, Música etc. han buscado el saber "como soy", "quién soy " y "que soy", los cuales en conjunto componen el concepto del "mí mismo". En el campo de la Psicología, el autoconcepto, despierta un enorme interés, por lo tanto se han elaborado y estudiado múltiples modelos teóricos para intentar comprobar los numerosos procesos implicados en el autoconcepto. Llegamos a la actualidad tras el esfuerzo y perseverancia realizado por innumerables personas en los trabajos publicados y años de labor.

El autoconcepto fue estudiado en la sociedad en general y también en la educación, en principio por psicólogos y pedagogos para ver la relación entre el autoconcepto de los estudiantes y su rendimiento escolar, también fue estudiado en el área de Educación Físicay Expresión Corporal.

Dentro de la Educación Artística son escasas las investigaciones sobre el autoconcepto. Veremos en este capítulo la definición, historia y clasificación de los diferentes autoconceptos y un apartado para el autoconcepto en Educación Artística.

2. DEFINICIÓN

Actualmente 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, creencias, imagen corporal, identidad social, valores y habilidades que el individuo cree que posee.

Debemos diferenciarlo de la autoestima, que aunque es un elemento integrante del autoconcepto es un constructo diferente, pues son los sentimientos positivos o negativos que el individuo experimenta sobre sí mismo, es decir es el aprecio o estima que cada individuo tiene de él en los diferentes momentos de la vida.

3. HISTORIA

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 para el estudio del autoconcepto, siendo considerado el primer psicólogo científico.

En la parte final del siglo XIX, en el año 1890, el psicólogo William James,según Mars y Hattie (1996), desarrolló una teoría sobre el autoconcepto así como

el estudio del Self. Según Harter (1996) la teoría de James se basa en cuatro 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 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 y que la singularidad de sus experiencias le lleva a la distinción de uno mismo como persona. El "Mí" lo definió como la suma total de todo lo que una persona pueda llamar "sí mismo".

En la jerarquía del autococoncepto, según James, en la base de la pirámide 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 lo más alto el Self espiritual (pensamientos, juicios morales etc.) que sería el más valioso y duradero.

Para James la autoestima es la relación entre los éxitos y las pretensiones del individuo. Si los éxitos son mayores que las pretensiones la autoestima sube y si son menores que las pretensiones la autoestima baja.

Según González-Pienda y cols. (1990) James diferenció la autoestima del autoconcepto y esta importante aportación estuvo olvidada durante casi un siglo.

Actualmente los investigadores más representativos de este tema, incluso los que creen que la autoestima es un elemento integrante del autoconcepto, están de acuerdo en que es necesario diferenciar ambos constructos.

Baldwin en 1897 creía que la construcción del self era un proceso social y dialéctico entre el self y los otros, de manera que el niño era una máquina de copiar y al imitar a los otros transmite conductas a su self.

Cooley en 1902 considera que en la formación del autoconcepto intervienen tres elementos principales: el primero es la idea que nos formamos sobre como es nuestra apariencia para la otra persona, el segundo es la idea que nos formamos sobre como nos valoran las otras personas y el tercero es el sentimiento resultante

Por su parte Mead en 1934, sobre la teoría del Mi y el Yo, creía que el Mi estaba constituido por las actitudes de los otros hacia uno mismo y el Yo estaba formado por los aspectos creativos e innovadores de la persona.

En la segunda década del siglo XX aparece el Conductismo que sólo toma en observación parámetros observables y medibles, es decir métodos objetivos (Farr, 1987). Esto supuso una interrupción para el estudio del autoconcepto, el cual precisa de una experiencia interna y de una valoración subjetiva, produciéndose intermitencias en su estudio. Sullivan (1953), representante del Psicoanálisis, publica sus teoría que se refiere a como los individuos en general, prefieren recibir la información mejor de unas personas que de otras, llamando a estas personas que tienen influencia sobre uno mismo "los otros significativos" e incluso alguno dentro de este grupo serían "los otros más significativos ", produciéndose por tanto un feedback en la construcción del yo, porque el individuo va haciendo como suyas conductas que ve en otras personas significativas para él como padres, profesores, compañeros.

Rogers (1950, 1951), perteneciente a la escuela del Pensamiento de la Fenomenología opina que en el proceso de la formación del yo interviene la necesidad de consideración positiva (recibir amor y afecto). El niño observa cómo hay experiencias que son aceptadas por sus padres, que le manifestarán afecto y otras no recibirán el afecto necesario; en función de esto el niño va aprendiendo a valorarse a sí mismo, creándose su autoestima, admitiendo como criterio válido la evaluación que hagan sus padres sobre que experiencias son aceptadas y cuáles no. El niño para que se continúe produciendo esta consideración positiva por parte de los padres, seguirá repitiendo esas pautas de comportamiento.

Snygg y Combs presentan en 1949 la Teoría de la Percepción, revisada posteriormente por Combs y cols. (1978). Refieren como el mundo del individuo está constituido por las percepciones que obtiene de lo que le rodea. Y que la gente se comporta de acuerdo a como se ve y a la situación en que se encuentra implicada.

Por otro lado Purkey (1970), define el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de diferentes creencias que el individuo considera verdaderas y que cada creencia tiene un valor diferente. Años después se consideró su teoría muy importante.

Bandura (1977), publica la teoría del aprendizaje social y resalta la importancia del autorrefuerzo, introduciendo dos términos nuevos en el estudio del autoconcepto como son la autorrecompensa y el autocastigo. Según este autor el individuo con lo que ha aprendido en la vida social y dependiendo de la valoración de su actuación, se administra premios o castigos. Por lo tanto según esta teoría, el autoconcepto y la autoestima dependen de la frecuencia del autorrefuerzo (Musitu y cols., 1980).

En la segunda mitad del siglo XX en el campo de la psicología, aparece el Cognitivismo y es entonces cuando el autoconcepto se considera dentro de la psicología

cognitiva como una estructura de conocimiento que nos permite ordenar la información acerca de nosotros mismos; así Markus (1977) publica 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, opina 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.

Shavelson y cols. (1982) definen el autoconcepto como las percepciones que una persona va teniendo y que se fueron formando con la propia experiencia, por el ambiente, interviniendo también los refuerzos y los mecanismos de feedback de las personas significativas y de los mecanismos cognitivos.

Para Musitu y García (2001) el autoconcepto son las representaciones o las diferentes concepciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo.

Ha existido una importante confusión de términos para definir el autoconcepto, siendo práctica habitual hasta nuestros días. Wells y Marwell (1976) y Shavelson y cols. (1976) señalan términos que se utilizan habitualmente como: autovalía, autoconfianza, autoconciencia, self, sí mismo, amor propio, competencia, autoestructura, conciencia de sí, eficacia, etc. y que hacen referencia a algún aspecto de dos conceptos más globales que son autoconcepto y autoestima. En este sentido Fleming y Courtney (1984), opinan que un constructo pierde su utilidad científica cuando la definición que se le da, no es la correcta.

Con respecto a la diferencia entre autoconcepto y autoestima Fleming y Courtney (1984), opinan que el autoconcepto es un término más global que la 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). Autores como Harter (1985) y Grenwald y cols. (1988) creen que la autoestima es un componente del autoconcepto ya que están íntimamente relacionados y que es imprescindible recurrir a su interacción para comprender el comportamiento del individuo, pero para otros autores está más desligado. Parece claro que la autoestima aunque es un elemento integrante del autoconcepto es un constructo diferente. La autoestima es la estima que tenemos de nosotros mismos, influyendo los sentimientos positivos o negativos que tengamos en las diferentes épocas de la vida y el autoconcepto es el concepto que tenemos de nosotros mismos, es decir el conocimiento de nosotros mismos.

A partir de los años setenta del siglo XX se va produciendo un cambio en la forma de entender el autoconcepto, pasando de una visión unidimensional a una perspectiva jerárquica y multidimensional.

Según Núñez Pérez 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, es la base del buen funcionamiento de las personas. Es multidimensional como persona, como padre, como hijo, como compañero etc. Dependiendo también de la edad y 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, social, físico,

emocional que veremos más adelante. Existen cambios de información (feedback informativo). Hay cognitivismo seleccionando y ordenando la información. Las autopercepciones que forman el autoconcepto están basadas en los roles o papeles que haya desempeñado en la vida, de los atributos personales y de las creencias y valores que tenga.

Los investigadores en psicología en la década de los años setenta aceptan que el autoconcepto es multidimensional y jerárquico y se publican numerosos modelos, el más relevante es el de Shavelson, Huebner y Stanton (1976). Según este modelo el autoconcepto general se dividiría en académico y no académico.

4. MODELO DE AUTOCONCEPTO GENERAL DE SHAVELSON, HUEBNER Y STANTON (1976)

El autoconcepto general, como decíamos, se dividiría en académico y no académico.

1. El académico está formado por los autoconceptos de Lengua y Matemáticas.

2. El no académico está formado por los autoconceptos Social, Físico y Emocional.

Este modelo ha sido el referente para modelos posteriores en el estudio del autoconcepto.

4.1. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

En 1985 Marsh y Shavelson encuentran que el autoconcepto de Lengua y el de Matemáticas no se relacionan entre sí y sin embargo tienen relación con el autoconcepto académico general. Este estudio lo realizaron con estudiantes preadolescentes.

Marsh y cols. (1988) y Marsh (1990), realizan el mismo modelo incluyendo en la rama de las Matemáticas además las Ciencias Físicas, Ciencias Biológicas, Económicas y Comercio y en la rama de Lengua incluyen Geografía, Historia e Idiomas. En el autoconcepto académico deben tenerse en cuenta las diferentes materias.

Por otro lado Vispoel (1995), opina que dentro del autoconcepto académico debería de haber un apartado para el *autoconcepto artístico,* definido como las autopercepciones que tendría cada persona en las diferentes disciplinas de Arte como en Artes Plásticas, Música, Danza, Arte dramático. Esto significa una gran novedad y refuerzo para la Educación de las Artes, representando un paso significativo en la consideración de las Artes como parte integrante del autoconcepto académico.

Para Marsh (1990) y Vispoel (1995), el autoconcepto académico comprende:

a) Autoconcepto de Matemáticas incluyendo Ciencias Físicas, Biológicas, Económicas y Comercio.

b) Autoconcepto de Lengua englobando Idioma, Historia y Geografía.

c) Autoconcepto Artístico, conteniendo Artes Plásticas, Música, Danza y Arte dramático.

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 18 años, los alumnos 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, también pueden 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.

Miras (2004) describe el autoconcepto académico como la representación que tiene el alumno en su mente de su capacidad para afrontar el aprendizaje de las materias que le exigen para superar el curso en que se encuentre.

4.2. AUTOCONCEPTO NO ACADÉMICO

El autoconcepto no académico está formado por:

1. Autoconcepto Social.
2. Autoconcepto Físico.
3. Autoconcepto Emocional o Personal.

Autoconcepto social

El primer contacto que tiene la persona es con sus padres, por lo tanto serían los primeros que intervienen 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.

Epstein (1973), opina que el niño para encajar en la sociedad se ve obligado a cumplir los deseos de las personas que le rodean.

Los padres dicen lo que es bueno y lo que es malo, así que el niño sentirá que él es bueno cuando su conducta coincida con las costumbres socialmente aceptadas y que es malo cuando no suceda así. El niño recibirá el mensaje de que "bueno "es lo que los padres aprueban y "malo" lo que los padres reprueban, con bueno será querido y con malo ya no será igual.

En los trabajos de Rosemberg (1963), Bachman (1970) y Grove (1980), se aprecia una clara relación entre la valoración que hace el niño de la dedicación e interés de sus padres y su autoconcepto. A más atenciones y cariño el niño tiene mejor autoconcepto.

Gordon (1968), piensa también que el autoconcepto social se comienza a formar en la más tierna infancia, mediante la socialización y particularmente con las personas significativas. Así mismo Ziller (1973), manifiesta la importancia que tienen los otros significativos, pues esa influencia de los familiares o amigos le moldea una personalidad que cree como suya, aunque realmente la fue adquiriendo por los condicionantes del exterior.

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

Hay autores que definen el autoconcepto social como la autopercepción de las habilidades sociales que el individuo tiene en los diferentes ámbitos sociales.

Byrne y Shavelson (1986), publican 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).

Otros autores opinan que son diferentes competencias sociales que las personas ponen en marcha en su vida social como habilidades sociales, prosociabilidad, agresividad, etc. En este sentido existe un trabajo de Infante y col. (2002) con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con respecto al género, donde encuentran más agresividad entre los varones y más prosociabilidad entre las mujeres.

Cecchini, González y cols. (2008), observaron que las mujeres valoraban más que los varones las relaciones entre compañeros y también cooperaban mejor con estos.

Para González y Goñi (2005), el autoconcepto social podría tener tres componentes: aceptación social, competencia social y responsabilidad social.

a) Aceptación Social: es la percepción de la buena acogida por otras personas.

b) Competencia social: es la percepción de capacidades para las situaciones sociales.

c) Responsabilidad Social: es la percepción de su contribución al buen funcionamiento social.

Estos autores manifiestan que los términos de competencia o habilidad social y el de aceptación social guardan estrecha relación entre sí, hasta el punto de formar un único componente al que llamarán competencia por ser más utilizado en psicología.

Por lo tanto el autoconcepto social estaría formado por el binomio: responsabilidad social y competencia social.

Autoconcepto físico

Se trata de una representación mental de diferentes componentes físicos del individuo.

Después del modelo de autoconcepto general realizado por Shavelson y col. (1976), se fueron estructurando otros modelos con el paso de los años. Así respecto al autoconcepto físico es importante el cuestionario realizado por Fox y Corbin (1989) denominado el PSPP, (Physical Self Perception Profile), estos son cuestionarios para poder medir el autoconcepto físico de las diferentes personas mediante numerosas preguntas. El PSPP está formado por cuatro componentes: competencia deportiva, atractivo físico, fuerza física y condición física junto a uno global de la suma de estos cuatro.

a) Competencia deportiva: capacidad para aprender habilidades deportivas.

b) Atractivo físico: representación mental de su imagen física.

c) Fuerza física: ser conocedor de su fortaleza.

d) Condición física: ser conocedor de su estado físico.

Chase (1991), elabora un cuestionario pensando en adultos de mayor edad, tenían entre 55 y 75 años, es el PSPP-A (Physical Self Perception Profile for Adults) que incluye apartados sobre la capacidad funcional de las personas y salud / enfermedad aparte de los ya conocidos. Lo que en personas de esta edad está de acuerdo con la situación real de la situación física.

Marsh y col. (1994), elaboraron el cuestionario físico PSDQ (Physical Self Description Questionnaire) que tenía nueve componentes: competencia deportiva, flexibilidad, salud, fuerza física, coordinación, actividad física, condición física, resistencia y apariencia física y uno de tipo físico global.

Un modelo más reducido es el realizado por Goñi y col. (2005), que tiene cuatro componentes y es una variante del modelo de Fox y Corbin. Está formado por: habilidad física (en vez de competencia), condición física, atractivo físico, fuerza física y un autoconcepto físico general. Se denomina CAF (Cuestionario de Autoconcepto Físico).

Se han realizado numerosos estudios sobre el autoconcepto físico en las diferentes edades de la vida, y también diferenciando hombres y mujeres.

Los diferentes trabajos refiriéndose al género, encuentran que el autoconcepto físico en personas jóvenes, es mayor en hombres que en mujeres (Sonstroen y col., 1992; Hagger y col., 2005; Llavona, A., 2006; Revuelta y Esnaola, 2011).

Con respecto al autoconcepto físico en las diferentes etapas de la vida Esnaola (2008) realizó un estudio con varones y mujeres con edades comprendidas entre los 12 y 86 años, utilizando las cuatro escalas (competencia deportiva o habilidad, condición física, fuerza física y atractivo físico) y haciendo cuatro grupos según las diferentes edades de la vida encuentra lo siguiente:

- En las mujeres la percepción de atractivo físico y la fuerza aumentan al subir la edad y la condición física y la competencia deportiva disminuyen según van siendo más mayores.

- En los hombres la percepción de atractivo físico aumenta con la edad y la competencia o habilidad, condición física y fuerza disminuyen según aumenta la edad.

Para Esnaola es sorprendente el resultado que refleja como las mujeres mayores se perciben con más fuerza física que las mujeres jóvenes, no encontrando una respuesta lógica para explicarlo.

También se evaluó el autoconcepto físico diferenciando a las personas que realizan actividades físico deportivas y las que llevan una vida sedentaria en las diferentes edades de la vida. Todas las publicaciones dan mayor nivel de autoconcepto al que lleva una vida activa, se ha estudiado en jóvenes (Carapeta y col., 2001; Goñi y col., 2004; Lindwal y col., 2005), y adultos obteniendo los mismos resultados (Lindwal y Hassmen, 2004). Igualmente se realizaron investigaciones en personas mayores (Li y col., 2002), siendo mayor el autoconcepto físico de las personas activas que de las personas sedentarias, indicando todos los estudios en todas las edades que el realizar actividades físicas mejora el autoconcepto físico.

Rodríguez y col. (2006), encuentran en los adolescentes que practican deporte un autoconcepto físico más elevado, siendo mayor cuando el deporte es realizado con regularidad.

Caglar y col. (2006), midieron el ejercicio físico de las personas mediante una medida de consumo energético, los METS consumidos. Estos lo hicieron en personas jóvenes, a su vez Infante y Goñi (2009), también mediante los METS consumidos en personas adultas comprobaron que, cuanto más ejercicio realizaban las personas, mayor era el autoconcepto físico. Por lo tanto la mejora del autoconcepto físico llevaría a continuar o mejorar las prácticas deportivas (Moreno y col., 2007).

Rodríguez y col. (2006), compararon el autoconcepto en personas adolescentes, entre fumadores y no fumadores, teniendo los no fumadores un autoconcepto más elevado en habilidad física y condición física y en el autoconcepto general. No existiendo diferencias en cuanto a fuerza física y atractivo físico. También compararon los que consumían alcohol y los que no consumían obteniendo los mismos resultados que con el tabaco. En cuanto a la alimentación, los que creen tener alimentación sana tienen mayor autoconcepto físico que los que creen que su alimentación es menos sana. Para estos autores está claro que tener una vida saludable aumenta el autoconcepto físico.

Moreno y col. (2009), también compararon el autoconcepto físico entre adolescentes fumadores y no fumadores y entre aquellos que tomaban bebidas alcohólicas y los que no las tomaban. En cuanto al consumo de tabaco los no fumadores tenían mejor autoconcepto de condición física, competencia física y fuerza física y los fumadores tenían mayor autoconcepto en atractivo físico. En cuanto al consumo de alcohol solamente encontraron estadísticamente significativo que los no bebedores tenían mayor autoconcepto en la parcela de atractivo físico.

Diferentes encuestas indican que en España practica deporte de forma regular un 40% de la población entre los 15 y 75 años de edad, siendo algo inferior en las mujeres que en los hombres. Es posible que esta diferencia entre otras causas se deba a que para la práctica deportiva es importante un clima familiar deportivo favorable (Revuelta y col., 2011), esto se relaciona con una mayor frecuencia de actividad físico deportiva y mayor autoconcepto físico. En el estudio de Revuelta y col. se encuentra que los varones perciben climas más favorables para la realización de deporte que las mujeres,

es decir, chicos y chicas perciben de sus padres actitudes diferentes hacia la actividad físico-deportiva.

Sin embargo, en las personas mayores de 65 años se ha encontrado en España que además de pasear, realizan deporte de forma regular el 20% de las mujeres y el 15% de los varones (Martínez del Castillo y col., 2009). En jóvenes el tanto por ciento que practica deporte es mayor en hombres. En personas mayores de 65 años el porcentaje que realiza deporte es mayor en mujeres. Por lo tanto con el aumento de edad el porcentaje de mujeres que practican deporte es mayor que el de hombres.

Otra aportación es la realizadada con adolescentes y jóvenes de ambos sexos donde se ha encontrado que el que tenga un mejor autoconcepto físico también tendrá un mejor bienestar psicológico (Rodríguez, 2008), de forma que cuanto mayor sea el autoconcepto físico percibido mayor bienestar psíquico tendrá y menores niveles de ansiedad, depresión o de padecer trastornos de la alimentación.

Desde niño es importante la práctica físico deportiva para adquirir hábitos saludables que deben prolongarse con el tiempo, con el fin de mantener un buen estado físico, que evitando riesgos, será mas beneficioso que llevar una vida sedentaria y además mejora el estado psíquico.

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.

Es innovador el trabajo de Fitts (1965), ya que al realizar su cuestionario para medir el autoconcepto crea una escala de lo personal que no se había utilizado hasta entonces.

Según consideran Goñi y Fernández (2007), el 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. El autoconcepto personal consta de: autorrealización, honradez, autonomía y emociones.

a) Autorrealización.

Maslow (1962), opina que la autorrealización consiste en que cada persona vaya desarrollando sus propias posibilidades. También es bastante común la idea de que la autorrealización produce algo importante como es crear un autoconcepto positivo a la persona (Rubio, 2005). Con respecto a la edad, la percepción de autorrealización en el tramo de edad entre los 25 y 65 años, aumenta entre los 25 y 35 años y a partir de aquí comienza a descender. Con respecto al género no hay diferencias significativas (Goñi, 2009).

b) Honradez.

Es la dimensión moral del autoconcepto. El sujeto es fiel a sus convicciones. Thoma (1986) analiza los resultados de varios estudios y encuentra que el autoconcepto moral es mayor en mujeres. Según los resultados de Goñi (2009) aumenta con la edad tanto en hombres como en mujeres y con respecto al sexo es mayor en mujeres excepto entre los 21 y 34 años que es igual en ambos sexos.

c) Autonomía.

Greenberger (1975), lo define como la competencia de una persona para dominar las diferentes situaciones, teniendo identidad y confianza en sí mismo.

Según el estudio de Goñi (2009), la percepción de autonomía hasta los 35 años de edad es mayor en varones y después de los 35 años de edad es mayor en mujeres.

d) Emociones.

Son fenómenos psicobiológicos dotados de un especial valor adaptativo, que van acompañados de respuesta neuronal y hormonal.

Las personas en sus conversaciones hablan con frecuencia de sus emociones contando cómo nos sentimos, que pensamos de algo que ha ocurrido etc.

Hay ocho emociones básicas (Plutchnik, 1980), que son: alegría, aceptación, miedo, sorpresa, tristeza, asco, ira y anticipación; y otras ocho secundarias que son la suma de pares de las básicas: amor, sumisión, pavor, decepción, remordimiento, depresión, agresividad y optimismo.

Las emociones conllevan excitación, que puede ser mayor o menor, y valencia que puede ser positiva si es agradable o negativa si es desagradable.

Las emociones están compuestas por fisiología, cognición y expresión. Las personas percibimos lo que nos rodea, pensamos, nos comunicamos, funcionamos movidos por emociones que tienen estrecha relación con la motivación, ambas fundamentales para el funcionamiento psicológico de las personas.

Cabe destacar que el cuestionario AF 5 de García y Musitu (2001), es el utilizado en la presente investigación para medir las dimensiones del autoconcepto. García y Musitu (2001), se ajustan en el cuestionario AF 5 al modelo de Shavelson (1976), considerando la dimensión emocional del autoconcepto como la percepción que la persona hace de su estado emocional y de su comportamiento en situaciones que suponen implicación en las acciones rutinarias. Correspondiendo en la escala multidimensional del cuestionario la estabilidad emocional o emocionalidad.

5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En relación con las emociones debemos incluir el término inteligencia emocional. La inteligencia emocional expuesta por Salovey y Mayer (1990) y divulgada por Goleman (1996), en su best-seller mundial se define como la capacidad de percibir, evaluar, comprender, expresar y regular las emociones propias y reconocer las emociones ajenas.

Mayer y Salovey (2007), lo plantean como la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. Lo más complejo es el manejo emocional y para llegar a esto son precisas las capacidades previas más elementales así la persona podrá manejarse adecuadamente.

La inteligencia emocional según Goleman (1996), es un amplio abanico de capacidades esenciales para actuar en la vida que comprende sentimientos y habilidades

como el autocontrol, la autoconciencia, la motivación, la empatía, etc. Y configura nuestro carácter para conseguir una buena adaptación social siendo definitiva para el éxito de nuestra vida familiar, trabajo y salud. Dado que no tiene un índice fijo, siempre se puede mejorar y aumentar esta forma de interactuar con el mundo.

Esta interacción entre emociones, cognición y cómo las maneja el individuo, es muy importante para la salud mental de las personas; pues tener peor regulación de los estados emocionales lleva a tener peor salud mental tanto en hombres como en mujeres, (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Humphrey y col., 2007), cada vez es más evidente que en el bienestar psicológico son importantes las características de la inteligencia emocional.

Se han ideado diferentes escalas para valorar de forma objetiva la inteligencia emocional y Salovey y col. (2002), encontraron, que las personas que puntuaban más alto en inteligencia emocional tenían menos problemas de ansiedad y depresión y mejor autoestima y estrategias para solucionar problemas que los que puntuaban bajo.

Similares resultados obtuvieron Fernández-Berrocal y Extremera (2006), que en una población joven obtuvieron relaciones significativas entre la respuesta emocional de las personas y sus niveles depresivos. Observaron igualmente que las personas con depresión muestran menos habilidades emocionales que las que no la tienen.

Salguero y col. (2006), en una población adulta encontraron que el manejar bien los estados emocionales asegura un mejor ajuste emocional, entendido como menor presencia de síntomas de ansiedad, ira o depresión, llegando a similares conclusiones Jiménez y col. (2008).

Según Mayer y col. (2008), las personas con puntuación alta en inteligencia emocional tienen mejor salud mental, mayores niveles de satisfacción vital, mejores relaciones interpersonales tanto a nivel profesional como social y menos conductas de riesgo como consumo de drogas.

6. EL AUTOCONCEPTO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El autoconcepto en Educación Artística ha despertado menos interés que en otras áreas educativas como las Lingüísticas, Científicas o la Educación Física y Corporal.

En el área artística destacan los estudios de W. P. Vispoel que incluye el autoconcepto artístico dentro del autoconcepto académico. Dentro de ámbito artístico donde más estudios se realizaron fue en el Área de Música desarrollándose desde 1970.

6.1. ESTUDIOS DE CARÁCTER CORRELACIONAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA QUE VALORAN EL AUTOCONCEPTO

Dentro de las líneas de investigación que se han desarrollado en Educación Artística está aquella que atiende a la cuestión de la creatividad. En ocasiones éstas investigaciones analizan las relaciones entre creatividad y autoconcepto (Garaigordóbil, Aylward, Flaherty, Franco).

Franco (2006), en estudios con niños de Educación Infantil, concluye que la realización de programas psicoeducativos que utilicen herramientas para el desarrollo de la creatividad tiene efectos beneficiosos sobre el autoconcepto y la creatividad. Por lo que recomienda la puesta en práctica de estos programas en edades infantiles tempranas.

Por el contrario en las investigaciones de Garaigordóbil (1997), Garaigordóbil y Pérez (2001), no se encontraron relaciones entre la práctica artística y el autoconcepto. Estos últimos autores estudiaron las relaciones entre creatividad, conducta social y autoconcepto en niños de 6 a 7 años, tanto en los ámbitos gráficos como verbales. Encontraron resultados ambiguos, en los que el autoconcepto no parece presentar correlación con la creatividad gráfica.

Igualmente Garaigordóbil (1997), estudia el impacto de la realización de un programa de arte en el autoconcepto, la percepción y la creatividad motriz en niños de edades comprendidas entre los 6 y los 7 años. Concluyendo que el programa de intervención no influye en el autoconcepto de los niños algo que se explica por la corta duración del mismo.

Morales Artero (2001), abordó el tema de la autoevaluación en Educación Artística, integrando en ella aspectos de competencia artística como de autoconcepto. La investigación se realizó con adolescentes que cursaban Educación Plástica y Visual en E. S. O., los resultados evidencian que a partir de 2º curso tanto en los alumnos como en las alumnas se muestra desinterés por el dibujo y un aumento de la autocrítica.

Lekue (2010), en su estudio sobre las características psicoinstruccionales de preadolescentes y su rendimiento académico en la Educación Artística, confirmó la relación directa entre el rendimiento académico, entendido como calificaciones, y el autoconcepto social. Igualmente observó que sin encontrar una relación significativa entre las metas de maestría y desempeño, las metas de maestría mantenían una relación positiva con el autoconcepto social en la responsabilidad social y en la competencia social.

Austin y Vispoel (1998), han demostrado que en el aprendizaje de la música los factores externos al estudiante como el ambiente social, la influencia de los iguales, la familia, etc. influyen con intensidad en el autoconcepto.

También en las Artes Escénicas se han comprobado los efectos positivos de la expresión corporal en grupos de jóvenes universitarios. Rodríguez Barquero y Alonso Araya (2009) observaron que la realización de programas de expresión corporal propiciaban: mantener estados de ánimo positivos, mejorar la confianza en las demás personas, mejorar la asimilación del trabajo en equipo.

6.2. EL CUESTIONARIO MULTIDIMENSIONAL DE AUTOCONCEPTO ARTÍSTICO (ASPI) DESARROLLADO POR W. P. VISPOEL

Dentro de los estudios dedicados a la motivación y el autoconcepto en Educación Artística los investigadores han señalado la falta de instrumentos de medida específicos. Uno de los pocos existentes es el cuestionario de autoconcepto artístico Arts Self-Perception Inventory (ASPI), de carácter jerárquico, diseñado por W. P. Vispoel y que a continuación vamos a describir.

La influencia de la práctica artística en el autoconcepto y la existencia de un autoconcepto artístico es observada por Choate en la Tanglewood Declaration Status (Choate en Wrasman, 1992). Vispoel (1995) propone un autoconcepto artístico que formará parte del académico. Previamente al detectar una escasez de instrumentos psicométricos para valorar la autopercepción de las habilidades artísticas. Vispoel diseña y valida un instrumento de medida del autoconcepto artístico a través del formulario para adolescentes Arts Self-Perception Inventory (ASPI), que valora el autoconcepto como una construcción multidimensional. El cuestionario de autopercepción artística medía las percepciones de habilidad en cuatro ámbitos: arte

visual, danza, música y arte dramático (Vispoel, 1993). Los resultados respaldaron la validez en la construcción del cuestionario ASPI por varias razones:

a) Los análisis de factores convencionales y confirmatorios identifican las cuatro dimensiones del Autoconcepto artístico que se habían demarcado en el ASPI.

b) Se considera muy elevada, Alfa de Cronbach = 0.92, la consistencia interna de la subescala ASPI.

c) Entre los resultados del ASPI y los criterios externos se establecen correlaciones, formando un diseño lógico de relaciones. Se consideraban 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 en 1996, para extender su estudio, desarrolló y validó un cuestionario para adultos, al que también se denomina ASPI. Para ello realizó dos grupos, cada uno de éstos con 175 y 258 estudiantes respectivamente, ambos complementaron tres cuestionarios de forma anónima fuera de clase con un plazo de una semana para devolverlos. Como explica Vispoel (1996), las especificaciones de contenidos para ambas versiones, adolescentes y adultos, son las mismas. Se valoran los cuatro dominios artísticos citados anteriormente que se concentran en once apartados de contenido específico:

a) Las habilidades de una persona comparadas con las de otras.

b) Las habilidades en un área determinada comparada con la habilidad en otras asignaturas.

c) Nivel de confort y confianza en las tareas a desarrollar en un área concreta.

d) El nivel de confort y confianza en tareas a desarrollar en compañía con otras personas.

e) La tendencia a dar la bienvenida o evitar la participación en tareas.

f) La velocidad o facilidad en el aprendizaje de tareas

g) Aprobación / desaprobación de frases evaluadoras en general sobre las habilidades de uno.

h) Percepciones que uno tiene o falta de aptitud natural en el área.

i) Percepciones de que la habilidad de uno o su falta es reconocida por otras personas.

j) Percepciones sobre la acción en un área concreta.

k) Proyecciones sobre el desarrollo de futuras áreas.

Con estos estudios Vispoel llega a demostrar que los adultos pueden distinguir con un sistema fiable sus 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, 1996).

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 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.

6.2.1. El carácter jerárquico 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 del autoconcepto, Mc. Inerney (1999), se planteó el estudio de su naturaleza jerárquica con estudiantes australianos y su percepción de 21 habilidades específicas en cuatro ámbitos artísticos que formaban las cuatro partes esenciales del programa de Educación Artística.

En la investigación se observó la distinción de factores de habilidad específica y factores de dominio específico, lo que sostenía la multidimensionalidad del autoconcepto. Como explica Mc. Inerney (1999), "…la estructura del factor de orden más alto mantenía la relación jerárquica del autoconcepto artístico global con conceptos de dominio específico y autoconceptos de habilidad específica a niveles subordinados de jerarquía", lo que lleva a pensar que en un ámbito específico como las artes, la estructura del autoconcepto tenderá a ser multidimensional y jerárquico.

Se observó la habilidad de autoconceptos específicos en música, drama, artes visuales y danza y la distinción entre habilidades múltiples como: tocar instrumentos de

música, cantar, dibujar y pintar en las artes visuales, actuación e improvisación en el drama, danza moderna y danza folclórica.

Siendo estos dominios específicos más fuertes de lo esperado por Mc. Inerney que comparaba el estudio a los de Marsh, Hey, Jhonson y Perry elaborados en 1997, con atletas de élite. Además la investigación se muestra de acuerdo con la literatura que demuestra que las autopercepciones a nivel más alto tienden a ser menos estables y más susceptibles de cambios situacionales y del medio. Mc. Inerney opina 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

6.2.2. Investigaciones sobre autoconcepto artístico con el cuestionario ASPI

Posteriormente el cuestionario ASPI ha sido utilizado por otros autores 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 estas investigaciones se demostró que los estudiantes de artes representativas obtenían puntuaciones más elevadas en el autoconcepto de artes visuales, música, drama y danza que los estudiantes de una escuela normal en los que en los que los ámbitos artísticos del autoconcepto fueron inferiores, lo que correspondía con las hipótesis enunciadas (Marsh y Roche, 1996; Pipa y Peixoto, 2011b).

CAPÍTULO IV
LA MOTIVACIÓN

CAPÍTULO 4

LA MOTIVACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años la motivación ha despertado interés, por ser algo fundamental para el buen funcionamiento de la sociedad. El individuo o el grupo al estar motivados, crearán y elaborarán mejor los trabajos que deseen realizar, o les hayan sido encargados.

Por este motivo las empresas quieren tener motivados a sus empleados, los profesores a sus alumnos, los entrenadores a sus deportistas y un largo etcétera. Ya en la Grecia Clásica Sócrates, Platón y Aristóteles (siglos V y IV a. de C.) escribieron sobre la motivación. A partir del siglo XVII de nuestra era comenzaron a publicarse las teorías sobre la motivación.

De la misma manera que al comenzar la introducción del capítulo anterior explicábamos como la falta de un cuerpo teórico específico sobre autoconcepto y Educación Artística nos llevaba a revisar la definición y los modelos del autoconcepto, dado que se presenta la misma situación en este capítulo pasaremos a revisar la

motivación en su historia, concepto, tipos de motivación en la sociedad y en la educación, y cómo interviene el cerebro en la motivación

Hemos ubicado al final de este recorrido los estudios que se han realizado en torno a la motivación en Educación Artística y aquellas estrategias motivacionales para afrontar mejor el trabajo en el aula, sugeridas habitualmente en los manuales de nuestra área.

2. TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN. ANTECEDENTES

2.1. PRIMERA TEORÍA: LA VOLUNTAD

Para Descartes, filósofo, físico y matemático francés del siglo XVII la fuerza motivacional última era la voluntad. Cuerpo y mente existían en las personas, el cuerpo era pasivo y con necesidades nutricias, la mente era espiritual, pensante y poseía la voluntad. La fuerza motivacional última era la voluntad.

Si el hombre podía comprender la voluntad entonces sería capaz de comprender la motivación. La voluntad iniciaba y dirigía la acción, elegía si actuaba y qué hacer entonces. Las necesidades corporales, pasiones, placeres y dolores ciertamente creaban impulsos a la acción, pero tales impulsos sólo excitaban la voluntad.

La voluntad consistía en una facultad de la mente que controlaba los apetitos y pasiones corporales (Reeve, 2003). Fue estudiada por los filósofos durante dos siglos, concluyendo que la voluntad era una facultad de la mente producida por un

conglomerado de capacidades innatas, sensaciones ambientales y experiencias de vida, siendo tan difícil de explicar ésta como la motivación que al parecer generaba.

Actualmente, los psicólogos al estudiar la motivación analizan procesos mentales tales como planes, metas y estrategias (Gollwitzer y col., 1996). Gracias a la voluntad la gente resiste tentaciones, mantiene un esfuerzo, ejercita autocontrol, se forman intenciones para actuar y controlan sus pensamientos y emociones.

2.2. SEGUNDA TEORÍA: EL INSTINTO

Posteriormente Darwin (1852), propuso la *Teoría del instinto* ya que el comportamiento animal era automático y mecanicista (las aves construyen nidos, los perros persiguen a las liebres etc.) porque es algo genéticamente heredado.

El psicólogo William James en 1890 apreció en los seres humanos un número importante de instintos físicos (succión, locomoción) y mentales (imitación, sociabilidad).

En 1910 Willian McDougall consideró que toda la motivación humana debía su origen a una colección de instintos heredados de forma genética. En 1929 Bernard planteó la existencia de seis mil instintos.

Se crea una teoría circular (instinto-comportamiento-instinto). Posteriormente la teoría del instinto en los humanos fue rechazada por los psicólogos, sin embargo la de los animales sigue vigente.

2.3. TEORÍA DE LAS PULSIONES DE FREUD

Una de las primeras teorías planteadas en el siglo XX fue la *Teoría de las pulsiones* de Sigmund Freud (1915). Éste define la pulsión como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático. Tratándose de un estímulo para lo psíquico que proviene del interior del organismo, una fuerza constante que sólo se puede cancelar mediante la satisfacción y en la cual están implicados la mente y el cuerpo.

Hasta el planteamiento de Freud se tenía la idea de que el hombre era esclavo de sus instintos al igual que los animales, es decir los instintos eran la parte irracional del hombre aunque fuese capaz de controlar esa fuerza irracional.

Freud separó las pulsiones en dos, pulsión de vida o de autoconservación y pulsiones sexuales, considerando cuatro términos asociados a la pulsión: el esfuerzo, la meta, el objeto y la fuente.

- Esfuerzo: se trataría de una fuerza constante, es la esencia de la pulsión.
- Meta: es la satisfacción, es la única capaz de poder cancelar el estado de estimulación de la fuente.
- Objeto: es aquello por lo que se puede alcanzar la meta, es lo mas variable de la pulsión (ejemplo: si el niño pierde el pecho de la madre puede chupar un dedo).
- Fuente: es la zona del cuerpo donde brota la pulsión.

La teoría de pulsiones de Freud recibió fuertes críticas por considerarse poco científica y subestimar otros factores como el aprendizaje y la experiencia, así como por tomar demasiados datos de individuos perturbados.

2.4. CUARTA TEORÍA: TEORÍA DE LAS PULSIONES DE HULL

Clark Hull (1943), propuso en su teoría que el organismo humano tiene necesidades que crean pulsiones, por lo que el comportamiento está dirigido a metas y el alcanzar metas tiene valor de supervivencia. Este autor, creía que el organismo humano tenía que guardar un equilibrio entre todas sus funciones, la denominada homeostasis, si se perdía la homeostasis se creaba una necesidad que crearía una pulsión para guardar nuevamente el equilibrio.

Hull creó una fórmula para determinar la fuerza de la respuesta y poder medir la motivación. Esta fórmula se compone de: sEr = sHr x D x K.

sEr = Potencial de reacción es la motivación hacia algo.

sHr = La fuerza de hábito es el hábito que tenemos de realizar cierta actividad.

D= La pulsión es la fuerza con la que nosotros actuamos.

K = Valor de incentivo es la cantidad y calidad del incentivo.

Es decir el potencial de reacción es igual a la fuerza del hábito, por pulsión, por valor de incentivo del estímulo.

Esta teoría fue importante pero, obtuvo numerosas críticas y fracasó, pues pretendía explicar de forma general los comportamientos humanos complejos a partir de diseños experimentales basados en la investigación con animales.

2.5. TEORÍA DE LA JERARQUÍA DE NECESIDADES DE MASLOW

Maslow (1943), psicólogo estadounidense, crea una escala de necesidades dispuestas en una pirámide de cinco niveles, situando las necesidades más básicas en la base. De abajo a arriba dispondríamos de: necesidades básicas, necesidades de seguridad, necesidades de afiliación y afecto, necesidades de estima y necesidades de autorrealización.

a) Necesidades básicas: alimentarse, hidratarse, respirar, descansar, eliminar desechos.

b) Necesidades de seguridad y protección: seguridad física, seguridad de empleo, seguridad moral y familiar.

c) Necesidad de afiliación y afecto: agruparse en familia, con amistades o con organizaciones sociales.

d) Necesidad de estima: responsabilidad, necesidad de reconocimiento, tener logros, ser independiente.

e) Autorrealización: encontrar un sentido a la vida mediante el desarrollo potencial de una actividad.

2.6. TEORÍA DE LOS DOS FACTORES DE HERZBERG

Herzberg (1966), también psicólogo estadounidense, propuso en su teoría que las personas están influenciadas por dos factores: la satisfacción y la insatisfacción.

a) La satisfacción, son los factores de la motivación tales como: logros, responsabilidad, promoción, reconocimiento.

b) La insatisfacción, también los denomina factores de higiene y son: condiciones de trabajo seguridad laboral, relaciones con los compañeros de trabajo, ambiente físico. Si estos factores son inadecuados causan insatisfacción.

2.7. TEORIA DE LA MOTIVACIÓN DE McCLELLAND

David McClelland (1985), psicólogo estadounidense, expone en su libro *Estudio de la motivación humana* su teoría, destacando en ella tres tipos de motivación: el poder, el logro y la afiliación

1. Poder: necesidad de controlar a otras personas y tener prestigio y autoridad sobre el resto, así como ser reconocidos.

2. Logro: los individuos se imponen a ellos mismos metas difíciles de alcanzar y apuestan por el trabajo bien realizado.

3. Afiliación: las personas precisan trabajar en grupo y ayudar a otra gente. Prefieren cooperar con los compañeros a competir con ellos.

2.8. TEORÍA DE MCGREGOR (TEORÍA X y TEORIA Y)

McGregor (1957), psicólogo de los Estados Unidos, publica el *Desarrollo del lado humano de las organizaciones* con las teorías X e Y en el ámbito laboral

Teoría X: la gente no quiere trabajar y tienen que ser controlados. No quiere responsabilidades.

Teoría Y: al ser humano no le disgusta trabajar, en potencia todos somos creativos y el ser humano motivado puede autodirigirse.

Ambas teorías tienen extremos poco realistas y tanto trabajadores como administradores están en algún lugar entre estos polos, pero sigue siendo un principio rector de enfoques positivos de la gestión. Según McGregor la teoría Y aumentaría la motivación de los empleados.

Aunque la teoría X esté todavía extendida por muchos directivos, se cree que es una forma de pensar obsoleta, no obstante puede ser efectiva en personas que realizan trabajos manuales y rutinarios y por otro lado la teoría Y es efectiva en trabajadores que tienen niveles de conocimientos mayores.

2.9. TEORIA DE LAS EXPECTATIVAS DE VROOM

El psicólogo Victor Vroom nacido en Montreal (Canadá) en 1932, afirmó que las personas estarán motivadas a realizar cosas para alcanzar una meta si creen en el valor de esa meta. En su trabajo titulado *Work and Motivation* (1964) se basa en las siguientes tres creencias: la valencia, la motivación y la instrumentalidad.

a) Valencia: orientación emocional hacia resultados ya sean extrínsecos (dinero, promoción, tiempo libre) o intrínsecos (satisfacción).

b) Motivación: el empleado tiene diversas expectativas y niveles de confianza y se sentirá motivado si cree que otras personas tienen confianza en sus habilidades, si cree que tiene apoyos de la gente que le rodea, información y materiales suficientes para realizar su trabajo.

c) Instrumentalidad: los empleados deben de creer que van a recibir lo prometido.

Estas tres creencias producen la fuerza de la motivación y se puede aplicar la fórmula siguiente: Motivación = Valencia x Instrumentalidad.

2.10. TEORÍA DE LAS EXPECTATIVAS DE PORTER Y LAWLER

Estos autores enuncian en 1968 su teoría de la motivación, pensando que ésta depende de tres variables: el esfuerzo de la persona, la habilidad y la percepción de la tarea.

a) El esfuerzo que realiza la persona: es la cantidad de energía que una persona gasta para realizar una tarea, así tiene la posibilidad de que la recompensa que él desea la consiga de acuerdo con el nivel de esfuerzo realizado.

b) Habilidad: es la capacidad real de una persona para ejecutar una tarea e incluye inteligencia, rasgos de personalidad, habilidades manuales siendo características estables que no cambian a corto plazo.

c) Percepción de la tarea: para ejecutar el trabajo con éxito el individuo debe percibir qué actividad o conducta llevará a cabo y a que dirección aplicará el esfuerzo. Para obtener la recompensa también interviene la percepción del evaluador.

La relación entre estas variables se puede sintetizar de esta forma: un mayor esfuerzo llevará a una mejor ejecución en la medida en que se tengan las habilidades pertinentes para la tarea y en la medida en que sus percepciones sean congruentes con las de aquellos que tienen que evaluar su tarea.

2.11. TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN ERC DE ALDERFER

C. Alderfer (1969), psicólogo norteamericano considera que los seres humanos tienen tres tipos de necesidades: Existencia (E), Relación (R) y Crecimiento (C).

a) Necesidad de Existencia: son las necesidades que en la pirámide de Maslow se consideran necesidades fisiológicas y de seguridad.

b) Necesidades de Relación: es el deseo de mantener vínculos, de dar y recibir afecto, de ser reconocido y sentir que se pertenece a un grupo.

c) Necesidad de Crecimiento: es la necesidad interior de desarrollo personal y de tener un alto concepto de sí mismo. Equivale a la autoestima y autorrealización de Maslow.

No existe una jerarquía rígida como la que establece Maslow, sin embargo Alderfer cree que el individuo se mueve desde necesidades más concretas hacia menos concretas de acuerdo a al siguiente orden: (E--> R--> C).

También cree que cuando se satisface una necesidad se pasa a otra menos concreta y llama a esto fenómeno de satisfacción – proyección.

A su vez piensa que cuando no se logra una necesidad menos concreta se pasa a otra más concreta y llama a esto fenómeno de frustración – regresión.

Igualmente opina que cuando no se logra una necesidad concreta el individuo se dedica con más ahínco a otra de esa misma categoría.

Por último mantiene la teoría de que cuando un individuo satisface una necesidad de crecimiento busca otra necesidad de esa misma naturaleza.

2.12. TEORÍA DEL ESTABLECIMIENTO DE METAS DE LOCKE

Edwin Locke, psicólogo estadounidense nacido en 1938, ha enriquecido la comprensión de la motivación laboral con sus investigaciones. Su teoría sobre el establecimiento de metas (1969), contempla la importancia del papel motivador de las metas específicas en el comportamiento del individuo.

Un trabajador con metas claras, en igualdad de condiciones con otro que no las tenga tan claras y que ambos tengan la misma capacidad, el mismo atractivo de recompensas, igual conocimiento de tareas, similar disponibilidad de recursos, siempre realizará mejor su tarea aquel que tiene las metas claras.

Este autor opina que las metas para crear incentivo de motivación deben contener:

a) Cierto grado de dificultad.

b) Especificidad para señalar de forma clara y precisa qué es lo que se desea lograr.

c) Retroalimentación: el individuo debe tener la posibilidad de conocer sus progresos en su camino hacia la meta.

2.13. TEORÍA DE LA EQUIDAD DE STACEY ADAMS

Stacey Adams en su *Teoría de la Equidad* (1965), explica el efecto que tiene sobre la motivación la comparación que los individuos hacen entre su situación y la de otras personas que se toman como referencia.

En una organización cada individuo en su trabajo aporta diversas características como son esfuerzo, tiempo, conocimientos, entusiasmo, experiencia, dedicación y percibe un conjunto de resultados como salario, prestigio, beneficios sociales, estimación.

El individuo tiende a comparar los aportes y resultados propios con los aportes y resultados de otras personas o grupos de referencia.

Cuando el aporte y resultado propio es igual al referente hay sensación de equidad. En esta situación el individuo se siente motivado y tendrá una conducta positiva en su trabajo.

Cuando su aporte es el mismo y el resultado es menor que el del referente se siente mal retribuido y su motivación está disminuida lo que hará posiblemente es disminuir sus aportes o intentar aumentar los resultados por cualquier vía.

Cuando su aporte es menor y el resultado es mayor al del referente, el individuo puede desarrollar cierto sentimiento de culpa y realizar conductas para restablecer la equidad en general aumentando sus aportes o disminuyendo sus resultados.

También pueden desarrollar otras conductas como modificar los aportes y resultados del referente, cambiar el referente dentro de la misma organización o un referente de otra organización.

2.14. TEORÍA DE LA EVALUACIÓN COGNOSCITIVA

Iniciada por DeCharms (1968) y posteriormente por Deci y Ryan (1985), la *Teoría de la evaluación cognoscitiva* plantea que cuando una persona realiza una actividad impulsada por motivación intrínseca y recibe alguna recompensa, que sería un motivador extrínseco, lo que provoca es una disminución de la motivación intrínseca inicial.

Esto se debe a que el individuo al recibir recompensas empieza a percibir que su conducta es controlada desde fuera y ello afecta negativamente a su autodeterminación y se resiente su motivación intrínseca.

No todas las recompensas tienen el mismo efecto sobre la motivación intrínseca, el dinero o cualquier otro premio material disminuyen la motivación intrínseca, mientras que otras no materiales, como un elogio, no la afectan.

También ocurre que las recompensas esperadas disminuyen la motivación intrínseca mientras que las inesperadas no la afectan.

2.15. TEORIA DEL FLUJO

Csikszentmihályi psicólogo croata nacido en 1934 y con actividad laboral en los Estados Unidos de América publicó en 1975 la *Teoría del Flujo*, según la cual al realizar una determinada actividad ésta provoca una sensación tan placentera que la persona la realizará por el propio placer de hacerla.

La atención queda tan concentrada que la persona pierde la noción del tiempo y del espacio y este estado de concentración absoluta y placentera se denomina "flujo" o "fluir". La tarea es un fin en si misma, no se piensa en el objetivo, nos gusta porque disfrutamos, las distracciones son eliminadas de la conciencia y sólo son relevantes el aquí y el ahora.

La actividad nos sorprende continuamente, se tiene la sensación de hacer algo nuevo aunque ya lo hayamos hecho otras veces. El tiempo transcurrido aunque sean horas, nos parecen minutos.

Csikszentmihályi en su libro *Flow* (1990), opina que los mejores momentos de nuestra vida, no son momentos pasivos, receptivos o relajados. Los mejores momentos suelen suceder cuando el cuerpo o la mente de una persona han llegado hasta su límite en un esfuerzo voluntario para conseguir algo difícil y que mereció la pena.

Cuando nuestras capacidades superan a nuestros retos nos sentimos infrautilizados y aburridos. Por el contrario cuando los retos son mayores que las capacidades nos sentimos incapaces y angustiados. Finalmente cuando hay igualdad

entre capacidades y retos es cuando encontramos el equilibrio y puede sucedernos que en determinadas ocasiones encontremos el flujo.

3. LA MOTIVACIÓN: CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN

La motivación viene determinada por aquellos estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para llevarlas a cabo hasta su culminación.

Good y col. (1983), la definen como un constructo que explica el inicio, la dirección, la perseverancia y la intensidad de la conducta encaminada hacia una meta.

La motivación se relaciona con la energía y la dirección, la energía implica que el comportamiento tiene fortaleza y es persistente y la dirección indica un propósito encaminado a conseguir una meta.

Los estímulos de la motivación pueden proceder del interior del individuo o bien del exterior, por lo tanto habrá una motivación intrínseca y una motivación extrínseca.

3.1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Viene dada por necesidades, cogniciones y emociones. Se trata de un estado subjetivo que mueve y mantiene la realización de una actividad sin que medie ninguna recompensa externa (Csikzentmihalyi, 1975). La misma teoría comparte Deci (1975), opinando que la causa de la motivación intrínseca está dentro del individuo y que disfruta para realizar la actividad y se siente competente cuando tiene una buena motivación interna.

Para Deci y Ryan (1985), la motivación intrínseca está en relación con las necesidades psicológicas de las personas. La competencia, la autodeterminación y la curiosidad de las personas les producirán estas emociones positivas que generarán la motivación intrínseca sin que haya recompensa externa.

La teoría de Berlyne (1960), propone que cuando las personas realizan actividades para satisfacer necesidades de causa personal, efectividad o curiosidad entonces actúan por motivación intrínseca.

Pekrum (1992), opina que cuando se disfruta ejecutando una tarea se está realizando una motivación intrínseca positiva que el individuo tiene controlada y puede autoreforzarla. Hay sentimientos como la tristeza o la ansiedad que pueden reducir la motivación intrínseca, también puede ocurrir que una causa extrínseca negativa disminuya la motivación intrínseca.

Reeve (1994), cree que cuando las personas realizan actividades con autodeterminación, efectividad o curiosidad están actuando por motivación intrínseca, en otras palabras cuando la conducta está autoregulada, surge de los intereses, curiosidades, necesidades y reacciones personales.

El mismo Reeve ha determinado que las actividades intrínsecamente motivantes suelen ser complejas, novedosas e imprevisibles; los estímulos y acontecimientos nuevos provocan en la persona curiosidad y tendencia a la exploración.

Para Kenneth Thomas (2001), en lo referente a la motivación en el trabajo, el trabajador actual no busca sólo motivación extrínseca sino que reclama aspectos intrínsecos como son: la autonomía, la competencia, el significado y el progreso.

a) Autonomía: libertad para elegir las tareas y escoger como van a ser realizadas.

b) Competencia: percepción de que se tienen la capacidad y destreza necesarias para realizar la tarea.

c) Significado: tener confianza en que el trabajo que realiza conduce a una meta.

d) Progreso: posibilidad de informarse sobre el avance del trabajador hacia el logro del propósito.

La combinación de estos cuatro elementos provoca un estado de motivación intrínseca, derivados de ejecutar la tarea, generándose un alto desempeño y objetivos organizativos así como una elevada satisfacción en el individuo por el logro de objetivos personales. Esta autodirección del trabajador hace que intrínsecamente se encuentre bien y su trabajo sea más productivo.

La investigación de cualquier tema en las diferentes profesiones o bien el hecho de realizar actividades como escribir, pintar o componer pueden tener con frecuencia esta motivación, pero no es exclusivo de ellas, pues cualquier tipo de tarea puede suscitar la motivación intrínseca.

3.2. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca debe su origen a sucesos presentes en el ambiente, es decir la motivación para conseguir la tarea procede de fuera. El individuo trabaja porque espera conseguir algo a cambio de su trabajo. Hay un medio, es decir una conducta de actuación y un fin que es alguna consecuencia.

La motivación viene dada por un premio que suele ser dinero, obsequios, reconocimiento social, alabanzas, aplausos. etc.

Ejemplos de motivación extrínseca pueden ser: estudiar mucho para aprobar un examen aunque lo que se estudie no guste demasiado, trabajar en algo aburrido porque se precisa el salario, limpiar la casa a diario porque uno quiere estar en un lugar placentero aunque limpiar no guste, etc.

Con la motivación extrínseca fácilmente retrasamos la tarea o bien completamos la tarea con un grado de calidad suficiente pero no nos importa que sea perfecta.

El psicólogo Michael Apter nacido en Inglaterra y con actividad laboral en los Estados Unidos de América describió en 1989 el estado télic, del griego telos o meta, y los paratélicos. En el estado télic un individuo está motivado por una meta u objetivo concreto como puede ser la remuneración por un trabajo realizado (motivación extrínseca). Y en el paratélico el individuo está motivado por la actividad en sí misma (motivación intrínseca).

El estudio de la motivación extrínseca introduce la perspectiva conductista al estudio de la motivación. El conductismo no niega que la conducta tenga causas internas, pero sus defensores consideran que las causas principales de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona Las causas externas podrían ser premios o bien castigos, y las personas siguen conductas para obtener un estímulo atractivo y también realizan conductas para alejarse de los estímulos negativos, se entienden como aquellos estímulos desagradables para el individuo (Reeve, 1995).

Otros investigadores analizaron como con estímulos externos la motivación era mayor, así Ellman y Killebreg (1978), comprobaron que en los automóviles muchas

personas no llevaban puesto el cinturón de seguridad, pero si se premiaba a las personas que lo llevaran puesto, el número de personas que llevaba el cinturón aumentaba, es decir la motivación extrínseca actuaba positivamente.

Factores que intervienen en la motivación extrínseca

En la motivación extrínseca intervienen varios factores: recompensa, castigo, incentivo, condicionamiento clásico y condicionamiento operante.

a) Recompensa: es algo ambiental y atractivo que se produce tras una determinada forma de actuación y que aumenta las posibilidades de que esa actuación se repita. Hay recompensas tangibles (Cameron y Pierce, 1994), como el dinero o los regalos que interviniendo en la motivación extrínseca pueden disminuir la motivación intrínseca, mientras que las intangibles como el elogio y o los ánimos no lo hacen.

b) Castigo: es un objeto ambiental no atractivo que se realiza después de una determinada forma de actuación y que aumenta las posibilidades de que esa actuación no se repita (Azrin, 1960). El castigo es poco efectivo cuando la recompensa es importante, e incluso si se quitara la recompensa no es seguro que el castigo fuera efectivo.

c) Incentivo: es un objeto que se recibe antes de realizar la conducta con el fin de realizarla mejor.

   El incentivo siempre se recibe antes de realizar la conducta mientras la recompensa y el castigo se reciben después de realizarla.

d) Condicionamiento clásico: es el proceso mediante el cual se asocia un estímulo a otro repetidamente, por lo que es de tipo pavloviano. Los

estímulos pueden ser positivos o negativos como por ejemplo un olor puede ser valorado de forma positiva o negativa. Los estímulos condicionados tienen valor de incentivos y tienen significado motivacional en cuanto provocan tendencias de aproximación o de evitación.

e) Condicionamiento operante: es el proceso según el cual una persona aprende a trabajar de forma efectiva dentro del ambiente en el que vive. Establecido por Thorndike (1898), quien realiza experimentos con animales y llega a la conclusión de que las consecuencias tanto positivas como negativas influyen en la conducta posterior. La persona aprende a operar de forma efectiva dentro del ambiente.

Los defensores del condicionamiento operante (Baldwin y col., 1986), indican como influyen en la conducta las recompensas, los incentivos y los castigos. Por ejemplo un incentivo no causa el comportamiento en sí, sino que incide en las posibilidades de que se dé una respuesta.

Mediante el condicionamiento operante, aprendiendo las realidades, podremos distinguir las consecuencias positivas de las negativas. En este sentido se pueden producir modificaciones en la conducta mediante refuerzos, que pueden ser refuerzos positivos o negativos.

Refuerzo positivo: es cualquier estímulo que cuando está presente aumenta las posibilidades de que la conducta que produjo el estímulo se produzca en el futuro (Timberlake y col., 1991).

En la práctica realizada por Hall y col, (1972), para que un niño llevase puesto un aparato de ortodoncia las máximas horas posibles, éste recibía a cambio dinero, el

niño aumentaba las horas cuanto más dinero obtenía. Este refuerzo puede funcionar para unas personas y para otras no.

Refuerzo negativo: es cualquier estímulo que una vez terminado aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta. Los refuerzos negativos aumentan la conducta de huída y evitación. La eliminación de una conducta aversiva produce conductas de huída, mientras que la prevención de la estimulación aversiva produce conductas de evitación (Iwata, 1987).

Por lo tanto, mientras que los refuerzos positivos aumentan la conducta a seguir, los refuerzos negativos aumentan la conducta de huída o evitación.

En teoría la unión de motivación intrínseca y extrínseca produciría mayor motivación, sin embargo esto a veces no es así, hay ocasiones en que la motivación extrínseca no aumenta la intrínseca. Deci (1972), observó en estudiantes como al realizar puzzles, cuando a un grupo se le daba dinero y a otro grupo no se le daba nada mostraban mayor interés en hacer bien los puzzles aquellos que no recibían dinero. Posteriormente el propio Deci (1975), comprobó lo mismo en un grupo de niños, a una parte les ofrecía un premio para terminar un dibujo y a otra parte no les ofrecía premio, persistiendo más tiempo en realizar la tarea aquellos que no recibían premio.

Por su parte Lepper y col. (1973), consideran que las personas que están intrínsecamente motivadas para realizar una actividad tienen mayor disfrute de esta actividad que las que están motivadas de forma extrínseca. De la misma opinión es Condry (1977), y además opina que cuando se está realizando una actividad intrínsecamente interesante, las recompensas extrínsecas tienen un efecto negativo sobre la motivación futura de la persona, es lo que se conoce como "el precio oculto de la recompensa". Esto ocurre porque el individuo que tiene su interés y el valor del trabajo

a realizar es algo intrínseco, traslada este interés a la recompensa que recibirá, considerándolo un camino para obtener lo deseado y no la manera emotiva que tenía para realizar su actividad (Weinberg y col., 1996).

Sin embargo, no siempre una motivación extrínseca disminuye la intrínseca, así el propio Lepper (1973), cree que si no se espera recompensa ésta no reducirá la motivación intrínseca.

Otro factor es lo destacado de la recompensa. Así Ross (1975), propuso que para que las recompensas redujeran la motivación intrínseca mientras el individuo realizaba la tarea la recompensa debería de ser algo destacado, si no fuese de esta forma no tendría consecuencias.

También ocurre que hay recompensas "tangibles" como dinero, regalos y premios que tienden a disminuir la motivación intrínseca, mientras que hay otros como elogiar o animar que no tienen este resultado (Anderson, 1976).

Lo que indican estos factores es que las recompensas no siempre reducen la motivación intrínseca sino que el descenso de la motivación intrínseca se da cuando la motivación intrínseca inicial del individuo ya es alta y cree que va recibir una recompensa tangible por realizar la actividad.

Las tareas realizadas con motivación intrínseca terminan cuando al individuo le parece hacerlo porque: ya terminó su curiosidad o su habilidad o su estímulo o porque ha concluido el trabajo con perfección. Y las actividades motivadas extrínsecamente terminan al recibir el premio y entregar el trabajo.

Los individuos intrínsecamente motivados escogen tareas de dificultad moderada y los motivados extrínsecamente eligen tareas sencillas, pues de esta forma es

más fácil recibir recompensas rápidamente. Por otra parte las recompensas extrínsecas disminuyen la creatividad y las personas que reciban estas recompensas realizarán tareas más sencillas (Pittman y col., 1983).

3.3. FORMAS DE EVALUAR LA MOTIVACIÓN

En la práctica es interesante saber si una determinada persona está o no motivada o si una persona está más motivada que otra.

Una persona motivada tiene estrés emocional y esto le produce aumento de catecolaminas (hormonas aceleradas) en la sangre, por estímulo del sistema endocrino y sistema nervioso (Andreasi, 1986), lo que dará lugar a aumento de la frecuencia cardiaca (taquicardia), aumento de la tensión arterial, dilatación de pupilas, aumento de respiraciones etc., que no le ocurrirá a aquel que no esté motivado.

El comportamiento de la persona también indica quién está más o menos motivado, así hay expresiones no verbales como al querer terminar una conversación (Lockard y col., 1978), se harán movimientos como alejarse de la otra persona, cruzar las piernas, cambiar la distribución del peso del cuerpo, que lo realizará quien esté menos motivado.

Las expresiones universales (Ekman y Friesen, 1975), son las expresiones faciales como alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo, que realizará cada persona según sea su grado de motivación.

El esfuerzo realizado por una persona que está motivada es mayor que el que no lo está (Kahneman, 1973) y también la persona motivada tiene mucha más persistencia para conseguir una meta que el no motivado. Siempre tiene mucho más interés entre dos

personas que quieren el mismo objetivo el que más veces lo intenta (Lansing y col., 1959).

Otra forma de valorar la motivación de una persona es realizando preguntas, ya sea de forma oral o mediante cuestionarios; se sabe que el grado de motivación que se recoge no es del todo real (Rachman y col., 1974; Mitchell y col., 1988), y las personas que trabajan en la motivación consideran a estos test como de dudoso resultado.

3.4. PRINCIPALES MOTIVACIONES SOCIALES

El ser humano es un animal social en el cual las motivaciones sociales juegan un importante papel. En la creación de las motivaciones sociales hay estímulos intrínsecos y extrínsecos. A continuación revisaremos las principales motivaciones sociales: el logro, el poder, la asociación o afiliación y la justicia.

a) Motivación de Logro: es un deseo del individuo por dominar, destacar en su actividad, realizar el trabajo de forma excelente y competir con otras personas con el fin de sobresalir. Según Murray (1938), en la motivación de logro el individuo realiza esfuerzos intensos y repetidos, tiene afán de superación, disfruta de la competición y supera la fatiga. Mc. Clelland discípulo de Murray la define como el interés para conseguir la excelencia en los trabajos a realizar.

   Para Atkinson (1957), la motivación de logro lleva implícita la tendencia al éxito y la tendencia a evitar el fracaso.

   Dentro de la motivación de logro existen las variantes que pueden ser algo actual o bien a largo plazo (Raynor, 1974). Por ejemplo, si preparamos un

examen a largo plazo, a medida que la distancia con el examen se acorta, la motivación de logro aumenta y las personas dependiendo de su personalidad valoran más el presente o el futuro.

Gill (1986), define la motivación de logro como el esfuerzo de una persona para realizar una tarea, persistiendo en el trabajo y sintiendo satisfacción al obtener un buen resultado.

En la motivación de logro ha de existir la elección de una tarea, el esfuerzo para realizarla, así como persistencia e intensidad.

b) Motivación de Poder: es la necesidad que tiene una persona de tener impacto, control e influencia, sobre otra persona, sobre un grupo o sobre el mundo en general (Winter, 1978).

El impacto permite iniciar el poder, el control produce su mantenimiento y la influencia hace extender el poder.

Las personas motivadas por el poder tienden a mostrarse más dispuestas que otros a aceptar riesgos, buscan el poder por vías regulares y pueden llegar a ser líderes.

c) Motivación de Asociación o Afiliación: definida como la asociación de una persona con sus semejantes (Radloff, 1974). La meta perseguida es la de alcanzar una relación basada en una amistad recíproca.

Actividades sociales como reuniones o tertulias, implican sentimientos de asociación y también puede considerarse como tales actividades preocuparse o ayudar a los demás.

En la sociedad hay personas con más motivación de asociación que otras y estas personas tienen más reuniones amistosas, escuchan más a los otros, hablan más de ellos mismos y se preocupan más de los amigos que aquellos que tienen baja motivación de asociación (McAdasm y col., 1984).

d) Motivación de Justicia: esta motivación social trata de la búsqueda de la justicia siendo un proceso subjetivo, que va evolucionando según pasan los años de la persona y además tiene relación con la estructura social.

La teoría de la equidad (Adams, 1965), ha obtenido especial relevancia, en ella se sostiene que los individuos hacen sus juicios poniendo en la balanza lo que aportan y lo que reciben en su trabajo y también lo comparan con otras personas o grupos.

En la motivación de justicia hay un proceso de examen (Walster y col., 1978; Austin, 1979), consistente en comparar lo que nos pasa a nosotros con lo que les ocurre a otras personas en la misma situación. El nivel de injusticia percibido se corresponde con el grado de diferencia entre lo que se obtiene y lo que se cree tener derecho a obtener.

Barberá (1993), opina que el individuo tiene percepción de lo que para él es justo o injusto pero esto no es sencillo, pues varía para cada persona y situación, teniendo las mismas circunstancias diferentes interpretaciones.

4. LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN

4.1. MOTIVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Dados los objetivos de nuestra investigación, la motivación en el contexto educativo nos interesa particularmente. Se considera la motivación como uno de los elementos fundamentales para que el alumno realice actividades y tareas educativas y sea constante para adquirir los conocimientos y destrezas que se precisen en las distintas disciplinas (Alonso, 1992).

Según González y Tourón (1992), la motivación está mediada entre el autoconcepto del individuo y la tarea a la que se tiene que enfrentar. Y la conducta humana está guiada por la representación de metas, a su vez estas metas son demostrar competencia y proteger o mejorar la autoestima.

La motivación del alumno surge al ponerse en contacto con las personas y todo tipo de material educativo que le acompaña en el centro de enseñanza, por tanto la motivación le origina un mejor aprendizaje y adquisición de conocimientos (Garrido, 1986).

Es importante para la motivación en educación la denominada *Perspectiva Temporal Futura* denominada P. T. F. (Nuttin, 1985). La cual va de la mano del logro y de la conducta dirigida a meta, incluye un aspecto cognitivo que es lo que se va a recibir a largo plazo por el trabajo realizado y para recorrer ese futuro precisa una motivación. Se ha comprobado que cuando el estudiante tiene un alto deseo de metas futuras el trabajo habitual es mayor (De Volder y col., 1982).

4.2. LOS TIPOS DE MOTIVACIÓN EN EL ESTUDIANTE

En este apartado revisaremos los tipos de motivación en los estudiantes: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la motivación cognitivo social.

a) Motivación Intrínseca: es el estado subjetivo que mueve la realización de una actividad sin ninguna recompensa externa. En el ámbito de la educación la curiosidad y el interés son los estímulos intrínsecos fundamentales.

   La curiosidad en el alumno (Berlyne, 1960), originará emociones positivas para así avanzar en el trabajo que realice; se encuentra unido a la creatividad, el estudiante en el tema que tenga que realizar preguntará, estudiará e investigará sobre él.

   El interés (Super, 1964), puede ser medible por la cantidad de tiempo que una persona dedica a una actividad sin tener ninguna obligación y sin recibir nada a cambio por el trabajo. En el interés hay atención y gusto por el tema.

b) Motivación Extrínseca: el individuo realiza un trabajo esperando. Las conductas realizadas tienen como fin obtener algo atractivo a cambio como puede ser un premio, existiendo también conductas para alejarse de algo repulsivo, que sería un castigo (Reeve, 1994).

   En el ámbito educativo la motivación extrínseca viene dada por premios y alabanzas.

c) Motivación Cognitivo Social: el alumno en el medio educativo adquiere motivaciones como el logro y las metas de logro.

c.1. Motivación de Logro: Se define como el interés para realizar un trabajo de forma excelente y estar destacado con respecto a otras personas.

En el estudiante se forma de la unión entre los cambios que va teniendo el alumno y los que tienen lugar en el medio educativo (Garrido, 1990). El niño ya se da cuenta de que el éxito o el fracaso pueden depender de él y reacciona con alegría o con vergüenza. En la motivación de logro escolar intervienen: la familia, los compañeros y los profesores.

Atkinson (1957), propone la teoría de la motivación de logro que conlleva la tendencia al éxito y la tendencia a evitar el fracaso. Esta teoría se fue modificando por otros autores y la persona además de pensar en el presente, debe de pensar en un futuro deseable (Reeve, 1994), que le lleve a una meta futura a largo plazo. Esta motivación de logro sería una actividad orientada hacia una meta denominada meta de logro. Según Nicholls (1984), en la motivación escolar se cree que el autoconcepto de la persona determina las metas que puede alcanzar en su motivación de logro. Parece claro que un autoconcepto positivo es importante para la persona y para la sociedad.

c.2. Meta de logro: Locke (1969), presenta su teoría del papel motivador de las metas específicas en el comportamiento del individuo en el mundo laboral, de tal forma que un trabajador que tenga las metas claras, en igualdad de condiciones con otro que no las tenga así de claras, siempre hará mejor el trabajo el que tiene las metas claras, como ya hemos citado anteriormente.

Las metas para lograr motivación según Locke, han de tener cierto grado de dificultad y cuando la meta supone un reto, dentro de unos límites razonables, las personas aportan mayor esfuerzo y atención; lo mismo ocurre en el ámbito educativo.

Las personas para alcanzar la meta de logro dirigimos nuestro comportamiento de una forma u otra, así una persona conoce su poder para realizar una tarea, lo demuestra y además lo compara con los demás (Nicholls, 1984, 1989).

Para elegir las metas de logro además de un componente personal como es el autoconcepto, interviene aquello que la situación requiera en un determinado momento para así considerar las metas más importantes (Ames y Archer, 1988). Interviniendo también en el tipo de meta que elige la persona: el profesor, algún compañero (los más significativos), el tipo de tareas y sobre todo aquellas que le permiten mejorar sus habilidades o adquirir otras nuevas (Ames, 1992). Ocurriendo lo mismo en la actividad deportiva, en la cual existe coincidencia entre la orientación de meta de la persona y la de los otros significativos (Duda y Horn, 1993; López Prado, 2006). Dentro del deporte, en futbolistas y en

cuanto al género los varones tienen mayor preocupación por la meta de logro que las mujeres (González de Mesa, Cecchini, y cols., 2010).

5. CEREBRO Y MOTIVACIÓN

La motivación al tener la propiedad de movernos y mantenernos para realizar una actividad, precisa energía para realizarla. Esta disposición para la acción, produce en el individuo un estado de vigilia, de estar alerta, se trata de un estado corporal con manifestaciones físicas que implican al sistema nervioso central, al sistema nervioso periférico y a los órganos por ellos inervados.

La motivación está relacionada con la afectividad y está íntimamente ligada a las emociones; si algo nos motiva está acompañado de emociones y las emociones también pueden motivarnos (Damasio, 1999). Las emociones son más específicas y están más influidas por una situación cercana reflejando la apreciación inmediata de nuestra relación con el medio ambiente ya sea dañino o beneficioso. Esa apreciación estará influenciada por la motivación. Las emociones están unidas a las conductas necesarias para la supervivencia como: alimentarse, prevenir enfermedades y accidentes, buscar trabajo, reproducirse, etc. Estas acciones precisan de emociones y motivación.

Rolls (1999), también conecta motivación y emoción y opina que hay que tener en cuenta procesos como recompensa y castigo para entender las bases neuronales de la emoción y aprender estímulos provenientes del medio ambiente asociado a ellos. Una recompensa esperada que no llega origina un castigo y por el contrario un castigo perdonado crea una recompensa. Creyendo, este autor, que las metas pueden influir en

las emociones y en el comportamiento, y que las emociones encierran una motivación para lograr los objetivos.

Las emociones guardan estrecha relación con el conocimiento (memoria, pensamientos, información). Sabemos que la motivación, las emociones y el conocimiento son la base de nuestra conducta.

El estado de vigilia o de alerta que lleva implícito la motivación tiene sus bases neurológicas en el *Sistema Nervioso Central,* donde se encuentran una serie de estructuras en la corteza cerebral y otras subcorticales que están conexionadas entre sí, es el denominado *Sistema Límbico,* por otra parte están conectadas con el exterior con los cinco sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto). Además están presentes unas sustancias neurotransmisoras como la serotonina y la dopamina que producen un aumento del estado de vigilia. El sistema límbico es fundamental en la génesis de la motivación.

5.1. FUNCIONAMIENTO Y COMPONENTES DEL SISTEMA LÍMBICO

Para comprender el funcionamiento del *Sistema Límbico*, previamente debemos conocer sus componentes.

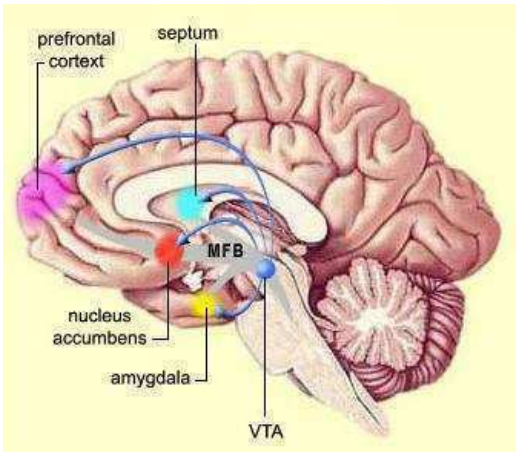
Los componentes del *Sistema Límbico* son: corticales y subcorticales.

a) Corticales: corteza prefrontal, corteza cingulada.

b) Subcorticales: amígdala, núcleo acumbens, hipotálamo, tálamo.

Imágenes 4.1. y 4.2. : El sistema límbico *(A)* y *(B)*.





Desde uno de los sentidos se envía información a la corteza cerebral y de aquí pasa al *Sistema límbico*. Como hemos comentado en el cerebro existen unas sustancias neurotransmisoras como son la serotonina y la dopamina útiles para hacer más rápidas

las conexiones. Por otra parte existen unas vías más rápidas que son las talamo-límbicas que no pasan por la corteza cerebral.

Desde el *Sistema Límbico* los estímulos que van al hipotálamo y tronco encefálico producen la fisiología de las emociones por activación del sistema nervioso simpático y por activación hormonal. Esto creará vasoconstricción o vasodilatación de los vasos arteriales con producción de palidez o rubor respectivamente además de respuestas motoras como la huída o la protección y las diferentes expresiones faciales (Armony y col., 1999). El sistema límbico interviene en la creación de las diferentes emociones y en la motivación.

Analizaremos ahora los componentes del *Sistema Límbico* que son: Corteza prefrontal; Corteza cingulada; Amígdala cerebral; Núcleo Accumbens; Hipotálamo; Tálamo.

a) Corteza prefrontal: situada en la parte anterior y basal del cerebro, interviene en la realización de las funciones ejecutivas, definidas como procesos mentales mediante los cuales resolvemos problemas internos y externos (Papazian y col., 2006). Los problemas internos son la representación mental de actividades creativas y los conflictos de interacción social, conflictos comunicativos, afectivos y motivacionales nuevos y repetidos. Los problemas externos son el resultado de la relación del individuo con su entorno. La meta de las funciones ejecutivas es solucionar estos problemas de una forma eficaz y aceptable para el individuo y la sociedad.

La corteza prefrontal interviene en la toma de decisiones, en la elección, en la memoria, en la capacidad de atención regulando la profundidad de los sentimientos como se ha demostrado mediante estudios científicos.

Es clásico el ejemplo de lo acontecido en la mitad del siglo XIX a Phineas Gage cuando estando trabajando en el estado de Vermont (U. S. A.) sufrió un accidente y una barra metálica le atravesó el cráneo por la zona prefrontal sobreviviendo al accidente. Gage pasó de ser una persona responsable, amable, educada y trabajadora a convertirse en irresponsable, grosero, voluble en su trabajo y sin capacidad para mantenerse en las tareas.

Damasio (1994a) estudió en profundidad el caso de Gage y también en personas que por accidente, por enfermedad u operación tuviesen esta patología. Aparentemente su razonamiento, inteligencia y memoria seguían en las mismas condiciones, sin embargo aparecían cambios de personalidad, se hicieron antisociales, eran incapaces de planificar el día a día o el futuro. Damasio (1994b), hizo otras pruebas para demostrar que con un estado emotivo se produce una ligera sudoración al realizar juegos que llevaban una apuesta monetaria o al ver fotografías desagradables, mientras no les ocurría a quienes tenían enfermedad en esta zona del cerebro.

Phan y col. (2002), en un metanálisis de numerosos estudios realizados con resonancia magnética funcional en personas normales éstas mostraron como una parte de la corteza prefrontal se activa cuando hay

estímulos asociados a ciertas emociones como alegría, tristeza, cólera, miedo o disgusto.

b) Corteza Cingulada: también denominada Cíngulo es una banda que se extiende a lo largo de la línea media del cerebro en la cara interna de ambos hemisferios. Conectada a la amígdala, al hipocampo y al troncoencéfalo interviene en la percepción subjetiva del dolor físico y también en el dolor psicológico producido por la separación entre seres queridos y separación de un grupo social (Eisenberger y col., 2004). También actúa en la detección de errores, en el aprendizaje y en la motivación.

c) La Amígdala Cerebral: en realidad son dos estructuras de forma almendrada que están situadas en las profundidades del lóbulo temporal a ambos lados del tálamo.

   Lo primero que se estudió de la amígdala fue que participaba en la emoción de sentir miedo. En experimentos realizados con animales se observó que la destrucción de la amígdala les producía la perdida del miedo. Las personas que tienen esta enfermedad reconocen los rostros de otras personas familiares o amigos, pero son incapaces de reconocer si la expresión de sus caras es de alegría o de miedo (Adolphs y col., 1994). En estudios con resonancia magnética funcional en personas normales, se encontró que hay actividad de la amígdala cerebral al observar imágenes faciales con expresión de miedo (Whalen y col., 2001).

   Además de intervenir en el miedo, donde ha sido más estudiada (Le Doux, 2008), se encontró que la amígdala actúa en la motivación, en la

memoria, sobre todo en la llamada memoria emocional y también en estados emocionales asociados a agresividad, maternidad, sexualidad y comportamientos en el comer y beber. Se ha comprobado que tiene afectación en diversas enfermedades psiquiátricas como depresión, autismo, fobias y esquizofrenia.

d) El Núcleo Accumbens: se encuentra situado en la parte anterior del sistema límbico, interviene en la motivación (Haber y col., 1999), y la dopamina liberada en el encéfalo potencia la función de este núcleo. Tiene conexiones con las diferentes estructuras del sistema límbico y también interviene en la ingesta alimentaria, así como en la conducta sexual y la mayoría de las drogas adictivas actúan sobre el Núcleo Accumbens (Fernández-Espejo, 2000). También interviene en la buena conexión entre las personas, como se demostró con pruebas objetivas (Martín Bustos, 2008).

e) El Hipotálamo: regula la sensación de hambre, sed, temperatura corporal, vigilia y sueño. Mediante hormonas o factores prehormonales al producirse una reacción emocional, aumenta los niveles hormonales y activa las respuestas corporales generales para atender a una situación de alarma.

f) El Tálamo: es una estructura situada a cada lado del cerebro en su parte profunda, encima del hipotálamo. Toda la información de los sentidos, excepto el olfato, se dirigen al tálamo donde hacen escala y se proyectan a las áreas corticales específicas. Además interviene en los mecanismos

del sueño-vigilia, en los procesos de emoción y motivación, en la memoria y en las funciones ejecutivas (Perea, 2003).

6. MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los estudios sobre motivación en Educación Artística son escasos, más aún si lo comparamos con las investigaciones sobre motivación en otras áreas educativas como la Educación Física y Expresión Corporal, con la que en el siguiente capítulo de la investigación estableceremos conexiones. Esta falta de publicaciones se produce también en los estudios sobre el autoconcepto en el ámbito de la Educación Artística. Los manuales teóricos del área artística, generalmente, aportan recomendaciones o estrategias motivacionales para la enseñanza, sin existir modelos teóricos sobre motivación desarrollados específicamente para la Educación Artística.

Encontramos que la investigación de la motivación en el ámbito artístico, tanto desde lo cualitativo como desde lo cuantitativo, no ha despertado el interés que nosotros le concedemos. Las investigaciones más avanzadas y específicas sobre motivación y autoconcepto en el ámbito artístico pertenecen al área de Educación Musical (Ortiz e Ibarretxe, 2006; Tripiana, 2010).

6.1. LAS MOTIVACIONES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL AULA FRENTE A LAS MOTIVACIONES DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA EXTERNA AL MARCO EDUCATIVO

En primer lugar queremos demarcar las motivaciones de la práctica de actividad artística en un contexto educativo y en un ámbito de acción artística libre y personal, dado que muestran diferencias. En la acción artística personal la práctica del arte se desarrolla delimitada por las restricciones naturales de los contextos de la persona y sus normas personales. Las motivaciones pueden ser múltiples: canalización del impulso creativo, fines terapéuticos, motivos económicos, mejora de la técnica, obtención de atención con el objetivo de exhibir la obra, etc.

En cambio, en el desarrollo de la Educación Artística en el contexto educativo en el aula, la motivación es una herramienta con la que el profesor trabaja para obtener los mejores resultados posibles de los estudiantes dentro de un contexto curricular, que está definido por objetivos y contenidos académicos adecuados a la edad y características de los alumnos.

En cuanto a la importancia de la motivación en la Educación Artística, González Vida y Maeso Rubio (2005), opinan: "…pensamos que todo futuro profesor o profesora de artes plásticas y visuales debería conocer diferentes estrategias de motivación que puedan utilizarse provechosamente con el alumnado, ya que mediante la estimulación oportuna aumentará el interés de éste por la asignatura, se implicará más activamente en el proceso de aprendizaje, hará una más fácil relectura de la realidad y de sí mismo, obteniendo un mayor conocimiento artístico y unos mejores resultados,siendo las actividades más fructíferas y placenteras para todos/as" (González Vida y Maeso Rubio, 2005:49).

López Salas señala las posibles motivaciones en la creación artística dentro del ámbito educativo: una de ellas sería interna, se trataría del goce estético y satisfacción intelectual que produce la acción creativa en las personas, al margen de los objetivos y el resultado final de la obra, por lo tanto podríamos hablar de una motivación intrínseca que puede proceder del tema, modelo, naturaleza del ejercicio, obras artísticas de referencia, técnicas, conocimientos teóricos, etc. (López Salas, 1999).

A este respecto el mismo autor señala que algunos artistas llegan incluso a perder el sentido del tiempo apoderándose de ellos el proceso creativo. Esta opinión se conecta con la *Teoría del flujo* o fluir de Csikszentmihályi en que se pierde la noción del tiempo, la tarea es un fin en si mismo y se considera que el esfuerzo realizado es placentero.

Otra motivación que sugiere López Salas (1999), es la obtención de un premio ya sea tangible o no tangible, como halagos del profesor o de la sociedad ante la obra realizada. Por lo tanto consideramos que en la creación artística hay una motivación intrínseca y otra extrínseca.

6.2. ESTUDIOS SOBRE MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como hemos comentado, partimos de una situación caracterizada por el interés de la Psicología hacia la comprensión de los procesos cognitivos en el hecho artístico siendo bajo, hasta el momento, el número de investigaciones específicas sobre aspectos motivacionales y autoconcepto en Educación Artística. Hemos agrupada las investigaciones de acuerdo a su carácter en dos grupos:

1. Investigaciones que estudian la motivación en Educación Artística dentro de los procesos internos de la actividad artística y en relación con otras variables del proceso. Se trata de las investigaciones más escasas.

2. Estudios que aportan estrategias motivacionales para el profesorado de Educación Artística.

6.2.1. Investigaciones sobre la motivación en Educación Artística

Este tipo de estudios de enfoque correlacional aborda las relaciones entre variables como la motivación, la creatividad o el autoconcepto en la Educación Artística.

Dentro de las investigaciones sobre motivación y actividad artística destacamos el estudio de Tripiana Muñoz (2010) dedicado a la relación entre motivación académica y profesional en los alumnos de Estudios Superiores de Música ya que suponemos que se produce una equivalencia con los Estudios Superiores de Artes Plásticas. Tripiana Muñoz halló como factores motivacionales principales la devoción por la música, la ampliación de conocimientos y la aspiración de alcanzar una profesión relacionada con la interpretación musical. El género y la edad influyen en los intereses profesionales, las preferencias por una motivación a corto o largo plazo y en los factores de motivación académica.

Por otro lado también Martín y Martínez (2002), observaron una alta motivación intrínseca en los alumnos de Estudios Superiores de Música y Danza. Por lo que deducimos que en los estudios profesionales del dominio artístico se combinan, lógicamente, la motivación intrínseca y extrínseca.

Marcos Tello (1992,1997), en su estudio metodológico sobre la motivación en preadolescentes y adolescentes en la Expresión Plástica trabajó con un grupo de niños heterogéneo que acudía una vez por semana a un taller de plástica y en el cual no utilizó refuerzos, económicos ni meritorios, con el fin de evitar la competitividad. Los estímulos externos que se utilizaron fueron: el aula, el grupo social, los materiales y las técnicas, el entorno, las relaciones afectivas y la actitud del profesor. De entre ellos la autora destaca la importancia en los niños de sentirse escuchados y el desarrollar comentarios sobre las obras entre todos los miembros del grupo.

Compartimos con Marcos Tello que la propia Expresión Plástica incluye refuerzos en sí misma: "El proceso como estímulo, el encuentro con el placer entendido placer como objeto-situación deseado. La novedad de la respuesta ante una situación estímulo puede dar nuevas respuestas si se le recompensa por ello: en este caso los refuerzos utilizados pueden encontrarse en la obra final, en la comunicación que aporta en la comprensión de la misma por los adultos y en la propia satisfacción del trabajo" (Marcos Tello, 1992: 223-224). La conclusión final a la que llega la autora es que en los preadolescentes se obtienen mejores resultados cuanto mayor es la curiosidad por los materiales y el mobiliario, por lo que una buena motivación en este sentido proporciona que el niño se exprese sin trabas en el medio gráfico-plástico.

Otro estudio realizado en nuestro país es el efectuada por Morales Artero (2001), en alumnos de Educación Plástica y Visual de los cursos comprendidos entre 1º y 4º de E. S. O. por Morales Artero (2001), donde se detectó que la motivación disminuye al ascender el curso y era mayor en género femenino que en masculino. Hallándose las valoraciones más altas en las alumnas de 1º de E. S. O. y las de puntuación más baja en los alumnos de 4º de E. S. O. Igualmente examinó la competencia percibida de los

alumnos, encontrando que al aumentar la edad se manifiesta una autoevaluación más baja.

Pavlou (2006), y Lekue (2010), han analizado la motivación en niños y preadolescentes. Pavlou (2006) analiza en un pequeño grupo de alumnos de entre 11 y 12 años las relaciones entre las percepciones de competencia o capacidad, motivación y compromiso de los pre-adolescentes en las actividades artísticas. Pavlou también tuvo en cuenta la competencia percibida de los alumnos, concluyendo que la percepción de competencia es un factor clave para determinar el compromiso inicial y el nivel de compromiso con las actividades artísticas.

Los sujetos seleccionados por Pavlou, a la puerta de la adolescencia, muestran interés por el realismo**,** comienzan a dudar de su capacidad artística y están perdiendo la espontaneidad de etapas anteriores. La investigación quiere conocer dos cuestiones: la influencia de las concepción de habilidad en el compromiso con las tareas y los tipos de actividades que captan interés en alumnos con bajo nivel de percepción de habilidades. Los resultados hallados en la investigación revelan que cuanto mayor conocimiento en la materia muestra el profesor más actitudes positivas se promueven en los alumnos (Pavlou, 2004 y 2006).

Lekue (2010), analizó las características psicoinstruccionales de preadolescentes y su rendimiento académico en la Educación Artística, concluyendo que existe una relación entre la consecución académica del alumnado y la percepción de disfrute con las tareas artísticas; y también hay relación entre la utilidad de lo realizado en clase, la confianza con las propias habilidades artísticas y el apoyo del profesor. También comprobó que el compromiso con las tareas artísticas del alumnado disminuye con el

aumento de la edad y en cuanto al género las chicas son las que obtienen niveles más altos de apego a la asignatura, como ya había comentado Morales Artero (2001).

6.2.2. Estrategias motivacionales para aplicar en los alumnos de Educación Artística

Al comienzo de este apartado anticipábamos como los manuales de Educación Artística suelen incluir estrategias y recomendaciones para motivar.

A continuación exponemos una síntesis de éstas.

A) ***Estrategias generales***

El esquema de estructuración de una sesión de trabajo en Educación Artística posee, como en otras materias, con un paso de motivación inicial situado generalmente al comienzo de la clase. Puede tratarse de una reflexión, una lectura, una serie de preguntas lanzadas al aire, o como apunta M. Gata Amaya al referirse al inicio de las clases de educación infantil puede consistir en observación de un objeto o una imagen que despierte el interés del alumno/a (Gata Amaya, 2003). Por otra parte, la motivación forma parte de todo el proceso de aprendizaje del alumno, siendo el docente mediador en este proceso. El profesor utiliza unas estrategias motivacionales adaptadas por una parte a los contenidos del área, las características de la materia a impartir, o ejercicios a desarrollar y por otra al grupo humano y condiciones en que se desarrollan.

Sabemos que en Educación Plástica al igual que en Educación Musical la capacidad artística se desarrolla por medio de distintas acciones y formas de conducta. En la Educación Plástica: observar y desarrollar la sensibilidad perceptiva; representar y crear; interpretar el lenguaje plástico como un sistema estructural (Tolosa, 2003; Gil en

Hernández, 1991) y en Educación Musical la audición, la ejecución o la interpretación y la composición (Lacárcel Moreno, 2003).

Eisner (2004), realizó un planteamiento general sobre los conocimientos y aptitudes pedagógicas que necesitaba el profesorado de arte para enseñar adecuadamente y motivar al alumno.

Consideramos que las estrategias motivacionales planteadas por Eisner facilitarán la movilización e interacción de los dos hemisferios del cerebro y el desarrollo de competencias educativas. A continuación exponemos de forma resumida estas estrategias:

- En primer lugar y dada la importancia del uso de la imaginación en el arte, los docentes deberían propiciar el uso de la imaginación en los estudiantes.

- Otros aspectos que requiere la enseñanza del arte son conocimientos sobre materiales y técnicas artísticas, conocimientos sencillos o complejos pero fundamentales en la dinámica del aula.

- Los profesores han de tener la capacidad de leer imágenes, con el fin de leer los trabajos realizados por los estudiantes con una visión pedagógica siempre constructiva que indique al alumno su autoevaluación.

- Los estudiantes deben conocer los objetivos de las actividades, entender el porqué de una actividad o de un proyecto y gozar de un espacio personal en su creación; ahí es donde el profesor ha de entender cómo la interpretación y el punto de vista personal es fundamental en las artes, realizando un seguimiento en las obras de los alumnos sin excederse y permitiendo que la obra sea del alumno.

- El docente debe mostrar en las clases un lenguaje específico y unas actitudes adecuadas a la materia que se está impartiendo y que se va a aprender. Todo ello con un lenguaje claro cuando se explican las técnicas, procesos o significados en la obra.

- Por último es positivo para el alumno que el profesor sepa establecer relaciones entre las obras presentes y las anteriores así como otras referencias artísticas y del mundo exterior.

A estas propuestas para favorecer la motivación en Educación Artística podemos añadir otras como la selección de una temática de interés en los trabajos propuestos concordante con la edad y el nivel educativo de los alumnos (Torrés y Juanola, 1998; González Vida y Maeso Rubio, 2005), y la organización de un adecuado ambiente físico en el aula.

Torrés y Juanola sugieren una serie de elementos a tratar, tanto en observaciones del natural como en temas inventados para las actividades con niños pequeños (Torrés y Juanola,1998:94): la figura humana (yo, familia, amigos, otras personas); los cuerpos del entorno inmediato o imaginario (animales, objetos, plantas); el entorno inmediato o imaginario (ambiente interior o paisaje interior); las escenas vividas o imaginarias; la relación entre las personas y la relación entre personas, animales y objetos; lugares donde transcurren las acciones.

Estimamos que los temas planteados son temas básicos susceptibles de ser desarrollados en cualquier nivel educativo con diferentes niveles de complejidad.

Como explican Esquinas y Sánchez (2011), el ambiente físico ideal en que se desarrolle la acción educativa debe estar diseñado para: estimular el sentido estético,

fomentar el orden, facilitar la pulcritud y la motivación para desarrollar las tareas. Creándose así un ambiente psicológico en el que se expresen y comuniquen ideas, se desarrollen soluciones a los problemas, se potencie el diálogo y la comprensión.

B) ***Estrategias motivacionales para los alumnos de Educación Artística en los distintos niveles educativos: niños, adolescentes, adultos y tercera edad***

Las recomendaciones generales que ofrece Eisner se matizarán según el nivel educativo cursado. En Educación Infantil, Fosati (2003), recalca el carácter vivencial y sensorial de la materia, que conjugado con la edad y etapa evolutiva de los niños propicia ampliar el campo perceptivo con una actitud lúdica y creativa. Todo ello en un clima que fomente la libertad creativa y la atención individual del alumno.

Como ya se ha comentado, un ambiente motivacional positivo en el aula facilitará que los alumnos se involucren. En el trabajo con adolescentes Nuere (2011), considera que las características y conocimientos de partida del alumnado son muy variados, por lo que es importante saber qué es lo que les motiva. Reflexionando sobre la cuestión motivacional en el adolescente la autora plantea dos posibles disposiciones del alumno que el profesor debe captar y resolver: "Puede que no aprendan porque no están motivados" o bien "Puede que, como no aprenden, no se motivan" (Nuere en Esquinas y Sánchez, 2011: 43).

Para motivar a estos estudiantes Nuere sugiere: conocer bien al alumnado, explicar los fines de la materia, aseverar que el aprendizaje es un proceso no necesariamente fácil o agradable, mostrar el error como una parte más del proceso educativo, vislumbrar la motivación como un sentimiento o una postura que nace del interior del alumno, aclarar las aplicaciones y usos que se podrán dar a los contenidos

adquiridos y exponer los trabajos realizados para que también puedan ser observados por personas ajenas al aula (Nuere, 2011).

Desde la visión de esta autora en las asignaturas del área no se juega, como en otras, con el temor a suspender porque la sociedad ha concedido poco peso a las asignaturas artísticas. Aunque nosotros opinamos que éste también puede ser un condicionante ya que para algunas familias y alumnos "es imposible" la obtención de calificaciones bajas en Educación Artística, por no decir inadmisible que se suspenda una asignatura considerada aún como "asignatura maría" y poco útil.

Abordar la enseñanza profesional de las artes plásticas en la edad adulta, supone encontrarse con una la falta de planteamientos comunes sobre este tema. La docencia en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado, Bellas Artes y Escuelas Superiores de Arte de España se desarrolla evidentemente según el criterio del docente, y aunque los métodos y estrategias motivacionales utilizadas son personales.

El estudio del valor de la motivación en la Educación Artística con colectivos de la tercera edad elaborado por González Vida y Maeso Rubio (2005), es una de las pocas investigaciones realizadas en el contexto español interesada por la cuestión. Los autores desarrollaron su experiencia en el aula permanente de formación abierta de la Universidad de Granada. En este caso los alumnos siempre habían estado interesados por realizar prácticas artísticas conociendo técnicas y conceptos propios de la creación artística y aquellas normas necesarias para una representación figurativa. Los docentes tenían en cuenta el valor del factor emocional que sería necesario para desarrollar cualquier actividad artística con personas mayores.

González Vida y Maeso Rubio utilizaron como estrategias motivacionales: el refuerzo positivo, la comunicación horizontal, la evitación de la copia o estereotipo y la introducción de cambios que produjeran efecto de sorpresa.

En su opinión será necesario en el profesor: nociones de psicología de la tercera edad, actitud de ayuda a las personas inseguras y a aquellas que demanden más atención así como conducta emocional de cercanía. También consideran importante que el alumnado atribuya los fracasos y los éxitos al rendimiento y al tiempo dedicado a la tarea, no a su capacidad.

Este último punto se puede resolver analizando conjuntamente entre profesorado y alumnado los trabajos elaborados, valorando lo que se ha realizado correctamente y comentando aquellos aspectos a cambiar o mejorar. Entender que los errores y fracasos se deben a la falta de tiempo dedicado a la tarea o a su grado de dificultad y no a su falta de capacidad o factores externos como la suerte es uno de los aspectos importantes a aclarar en los alumnos (González Vida y Maeso Rubio,2005).

Consideramos que estas pautas también podrían aplicarse en la enseñanza de la Educación Artística a los adolescentes y en estudiantes de las titulaciones de Magisterio, actual Grado en Educación Infantil y Primaria.

6.2.3. Estrategias para mejorar la motivación en el profesorado de Educación Artística

Al igual que los estudiantes pueden mejorar su rendimiento por medio de una adecuada motivación, el profesorado puede utilizar estrategias motivacionales para estimular su actividad profesional.

En el trabajo con niños pequeños Torrés y Juanola consideran de gran importancia la carga emotiva del profesor ante los ejercicios de dibujo y pintura, sobre todo cuanto más pequeños son los alumnos, llegando a afirmar: "Si para hacer sus trucos los magos necesitan una preparación, un clima y unos artilugios lo mismo sucede a los profesores (…)" (Torrés y Juanola, 1998:96).

El profesorado en la Educación Artística, al igual que en otras áreas necesita trabajo y con ello dedicación, tiempo y energía para convertirse en un mago que esté motivado.

En palabras de Juanola, para el profesor "…no existe mejor motivación que la gratificación que supone el aprendizaje" (Torrés y Juanola, 1998:94), compartimos esta opinión considerando que el desgaste del día a día hace necesaria la aplicación de estrategias motivacionales intrínsecas y extrínsecas en el docente, al igual que en la mayoría de las profesiones.

Secundamos la siguiente opinión de Hernández: "…al igual que los profesores ejercen influencias en cada uno de sus estudiantes y a su vez (y esto suele olvidarse) los estudiantes están influenciando a los profesores" (Hernández, 1991: 73). Por tanto hay una retroalimentación que puede favorecer y mejorar la motivación en ambos.

A continuación formulamos algunas recomendaciones generales planteadas por Eisner para motivar a los docentes de arte y con ello superar mejor los obstáculos que se encuentran en la práctica docente, (Eisner, 2004):

1. Una de las más importantes es no caer en la rutina cómoda, ya que esto no conlleva al desarrollo profesional. Por ello se propone afrontar la actividad docente como una forma de investigación personal, como una oportunidad

para aprender a enseñar, que rompa con las rutinas y las dinámicas cerradas, favoreciendo una estimulante retroalimentación. Activando una actitud de observación y una postura crítica ante las propias acciones educativas.

2. Otro aspecto es el mantenimiento de una actitud activa o apasionada hacia el área que se está enseñando. Para transmitir pasión, es necesario vivir apasionadamente la asignatura, quizás no siempre llega a ser así, pero evidentemente los estudiantes percibirán el interés y la alegría o por el contrario, el desencanto y la pasividad, con que el docente viva su profesión.

3. Finalmente el cuidado del entorno en que se van a desarrollar las actividades artísticas, así como la ubicación de los estudiantes, los materiales, la interacción de los estudiantes con el medio son otros puntos a tener en cuenta en la docencia de la práctica artística.

Todas las estrategias que hemos revisado, tanto las dirigidas al alumnado como al profesorado son propuestas de actitudes y recursos para desarrollar activamente en las aulas, siendo estas sólo una parte de todo el escenario en el que se desarrolla la actividad de la Educación Artística.

Para mejorar la Educación Artística consideramos que es necesario continuar investigando y desarrollando la cuestión motivacional, por medio de investigaciones prácticas en las aulas y de aportaciones de los alumnos y profesores del área, que con su experiencia enriquezcan la teoría y práctica de la motivación en Educación Artística.

CAPÍTULO V

LAS VINCULACIONES ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA

CAPÍTULO 5

LAS VINCULACIONES ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA

1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación queremos observar la relación que existe entre el autoconcepto, la competencia de representación espacial, la actividad física, la actividad artística y la motivación en el alumnado de los Títulos de Magisterio, ámbito de Expresión Plástica. Para ello hemos investigado sobre estos aspectos a nivel teórico y en el estudio empírico se han utilizado instrumentos de medición de asprctos motivacionales y varias dimensiones del autoconcepto de los estudiantes, observándose la práctica de actividad artística y actividad física fuera del aula.

Pensamos que la actividad plástico visual y la actividad físico-deportiva no se encuentran en polos opuestos, tampoco consideramos que se enfrentan entre sí, sino por el contrario creemos que son actividades que más bien se complementan mutuamente y en ocasiones ambas se pueden contener de forma natural.

Consideramos que en ambas actividades se trabaja y activa especialmente la capacidad espacial y está presente la competencia de representación espacial.

Sospechamos que las artes plásticas y la actividad deportiva mantienen similitudes y diferencias, siendo la dimensión espacial uno de los nexos de unión.

La revisión que llevamos a cabo explora los paralelismos y el camino de unión entre ambas actividades, explicado siempre con más amplitud desde nuestra área de conocimiento, la Educación Artística. Por lo que se apreciará mayor extensión, y profundidad en lo relativo a nuestro campo, ya que no pretendemos desarrollar el cuerpo de conocimiento de la Educación Físicay Corporal sino el de la Educación Artística.

Se le supone al arte como una disciplina espiritual, olvidando el componente físico, al igual que ocurre con la actividad física en la que se desdeña el componente sensible y estético. Ambas actividades son expresiones humanas que en muchos casos conjugan y mantienen un espacio de intersección, surgiendo la complementariedad de la actividad artística y la actividad físico-deportiva (Welsch, 2002).

Sobre estos aspectos de complementariedad y similitud de ambas actividades queremos ahondar en este capítulo. En primer lugar nos ocupamos de definir los conceptos de actividad artística y actividad física; analizando después la relación entre ambas actividades centrándonos en los vínculos, ya que son ellos los que nos han llevado a estudiar la conexión entre dichas actividades. Finalmente incluiremos en nuestro estudio los desencuentros y estereotipos que se dan en esta relación.

2. ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA, CONCRECCIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA

2.1. ACTIVIDAD ARTÍSTICA, ESTÉTICA, ARTE Y ARTES PLÁSTICAS

2.1.1. Concepto de actividad artística

Según el Diccionario de la Real Academia Española, actividad significa *la facultad de obrar*, otro significado que se le otorga es el *de conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad* (RAE, 2009). Por lo cual en consonancia con lo expuesto, actividad artística, será la capacidad de una persona o entidad para obrar y realizar acciones vinculadas con el arte.

Antiguamente las artes eran aquellos oficios que realizaban los artesanos, estos últimos eran los músicos, pintores y escultores, así como sastres, tejedores, zapateros, carpinteros, alfareros, cesteros, etc. A todos ellos cuando realizaban bien su actividad se les decía que eran hábiles en su arte, por lo que tener arte se convirtió en sinónimo de destreza para hacer algo. De ahí que en el lenguaje actual se siga utilizando, las expresiones, "tener buenas artes o tener malas artes" para aludir a los procedimientos con los que se realiza un propósito.

En el pasado la separación entre arte y técnica no existía, en Grecia a las artes se las denominaba *técnnes* y en Roma *ars*. Durante los siglos XVII y XVIII los artistas comenzaron a diferenciarse de los artesanos, siendo durante el Romanticismo cuando se ensalce la idea del artista como genio creador llegando la distinción entre arte y artesanía (Azúa, 1995). Se produce entonces un reparto en el cual el arte corresponde a la actividad desarrollada por los artistas y la artesanía a los oficios artísticos de los maestros artesanos, estando englobados ambos dentro del campo de las actividades artísticas. En el momento presente se considera que la actividad artística y la producción

de obras de arte no son acciones exclusivas de los artistas, sino de todas aquellas personas que puedan realicen actividades artísticas.

La moderna distinción entre lo que es el arte y lo que no lo es, se excluye en las culturas no occidentales, donde el arte está ligado al sentido práctico con la producción de objetos utilitarios por especialistas en tejidos, maderas, metales, cristal, etc. Objetos que están realizados con la mayor intención de maestría y embellecimiento, reconociendo que algunos individuos son más habilidosos que otros para hacer más bellos estos objetos utilitarios. Por lo que en nuestros días los antropólogos valoran a los artesanos habilidosos en su oficio como artistas (Harris, 2004).

2.1.2. Concepto de arte y artes plásticas

El término *Arte* se emplea para designar a todas las artes: artes visuales, música, literatura, danza y artes escénicas, por lo que los ámbitos de la actividad artística serán diversos. Welsch considera que el concepto de arte es complejo y abierto. Para ser considerado arte, nada debe cumplir todos los aspectos que pueden ser responsables de llamar a algo arte (Welsch, 2002).

El arte queda definido como: "Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros" (RAE, 2011); pero a la vista de las opiniones que se sucederán a continuación el significado de este término puede ser ampliado.

A. EL ARTE, JUEGO, EXPERIENCIA ESTÉTICA Y CREATIVA

Harris, como antropólogo y citando a Alexander Alland, define al arte así: "…un juego con la forma, que produce algún tipo de transformación-representación estéticamente lograda" (Alland en Harris, 2004:581). Harris explica los ingredientes claves en esta reflexión, a saber: juego, forma, estética y transformación.

Pero, el arte además de un fenómeno y producto cultural es una experiencia estética y creativa, según afirman Eisner (2004). En el arte se incluyen componentes como estética y creatividad, concluyendo que el arte es aquella forma de experiencia humana que se obtiene cuando la persona interacciona con el mundo haciendo posible la elaboración de formas estéticas de experiencia. Para el primero de estos autores es fundamental el papel que juegan las artes en la mejora de la imaginación y el refinamiento de nuestros sentidos (Eisner, 2004).

Lowenfield y Lambert (1984), consideran el arte como una herramienta extraordinariamente capaz de facilitar al individuo y en particular a los niños su autoexpresión, una expresión que supone un desarrollo tanto a nivel emocional, como mental y perceptivo. Los sentidos se convierten en la base del aprendizaje y la expresión artística o expresión creadora, en toda una experiencia que incluye una autoidentificación del sujeto con la misma. En su alusión a la actividad artística en las artes plásticas afirman: "…el arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos en su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más

que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, como siente y cómo ve". (Lowenfield, 1984:15).

B. EL ARTE COMO FENÓMENO CULTURAL

Retomando la cuestión desde una visión antropológica, el arte, es un fenómeno cultural complejo y de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturas, formando parte del sistema de la cultura y estando relacionado con otras manifestaciones culturales que dependen de aspectos concretos y están vinculados siempre a formas de transmisión cultural (Arañó en Marín Viadel, 2005). El arte es así un sistema cultural donde todas las actividades y productos artísticos se pueden considerar arte, siendo en la actualidad una práctica institucionalizada en la que artistas y otros profesionales del arte como críticos, gestores o comisarios de exposiciones hacen vivo el patrimonio cultural.

En las sociedades estatales la apreciación de la obra de arte queda en manos de los críticos artísticos, jueces de concursos y expertos en arte, siendo ellos los que deciden qué es arte.

"A los niños se les inculca en la escuela la idea de que el arte es una categoría de actividades y productos que se contrapone a la categoría de lo no artístico. Aprendemos a creer, en otras palabras, que ciertas pinturas, esculturas canciones y danzas y cuentos no son arte. En la civilización occidental, una realización concreta, para ser considerada arte, debe ser valorada como tal por un grupo de autoridades-el establishment artístico que juzgan el arte y que controlan los museos, conservatorios, revistas críticas y las organizaciones e instituciones consagradas al arte. La mayoría de las culturas no tiene nada parecido a este establishment del arte. Esto no significa que carezcan de cánones estéticos" (Harris, 2004: 583).

C. EXPERIENCIA PERSONAL Y SOCIAL

Desde una visión psicoanalítica Freud (2003), considera el arte como reflejo y herramienta de los conflictos y deseos sexuales de la persona. Mientras para Dalley (1987), el arte tiene un aspecto más global y colectivo, definiéndolo como un rasgo propio de todas las sociedades, que refleja y predice las tendencias internas de todos los pueblos constituyendo un ámbito para la expresión personal y las ideas creativas.

Siguiendo a López y Martínez (2006), el arte y la creación son experiencias personales para el crecimiento de la persona y la sociedad que incluyen matices comunicadores, autoexpresivos y sociales ya que explican cómo permiten al ser humano conocer, expresarse, vincularse con la sociedad y los otros, jugar, elaborar en común, transformar el medio, ser transformado y aprender que la duda, la elección y la reflexión son parte de la vida. Por lo que respecta al proceso artístico esta autora recuerda que su desarrollo se dará en tres niveles: la creatividad, el conocimiento y el placer (López y Martínez, 2006).

Compartimos con Welsch (2002), y Arañó Gisbert la idea del aspecto abierto del arte y lo complejo que resulta siempre cualquier definición (Arañó Gisbert en Marín Viadel, 2005).

El artista como indica Arañó, es un individuo implicado con su realidad sociocultural, realidad con la que se relaciona emitiendo mensajes mediante un lenguaje que él produce y entiende que sus mensajes serán comprendidos y esperados (Arañó Gisbert en Marín Viadel, 2005).

Llegado a este punto parece inevitable plantearse dónde están los límites de la actividad artística y si ésta es exclusiva del artista, como se planteó con anterioridad.

El artista tiene la posibilidad de crear en diferentes ámbitos, entendiendo esta acción como un proceso intelectual desarrollado por el cerebro que produce obras inmateriales y materiales. Posteriormente la aceptación y legitimización de su arte suele estar condicionado por la opinión del exterior, lo que lleva a situaciones en las que una persona pueda sentirse decepcionada cuando los receptores actuando como jueces no valoran positivamente sus acciones y productos artísticos y por tanto se descarte su mérito. En ocasiones la obra artística es rechazada por una gran mayoría y bien recibida por los críticos (Ortega y Gasset). Como explica y resumen las palabras de Sánchez Medina: "hoy se considera artista al pintor, el escultor, el arquitecto, el músico, el poeta, el actor, el fotógrafo, el bailarín, el cantante, el torero y hasta el futbolista" (Sánchez Medina, 2003: 180).

D. ARTES PLÁSTICAS

En la actualidad se tiende a encuadrar las artes en cuatro ámbitos: Artes visuales, Arte dramático, Música y Danza. De las cuales nos interesan particularmente las artes visuales, aquellas que se aprecian con el sentido de la vista, siendo según distingue Dondis (1999): Escultura, Arquitectura, Pintura, Diseño gráfico, Ilustración, Diseño industrial, Artes aplicadas, Fotografía, Cine y Televisión. A las que se podría añadir todas las imágenes, estáticas y en movimiento, generadas de forma digital, incluyendo todas las formas de arte visual generadas en la red global de internet, dado que nos encontramos en este momento de umbral de entrada a la era digital.

Siguiendo los planteamientos de Dondis (1999), todas las artes visuales tienen en común unos ingredientes básicos ó elementos formales del lenguaje visual.

Los elementos formales en las imágenes estáticas (dibujo, pintura, diseño y fotografía) son: el punto, la línea, el plano, la textura, la perspectiva, la luz, la medida, la

proporción, la agrupación, la estructura, la dirección, el movimiento, la simetría, la asimetría, el ritmo, el equilibrio y el contraste.

Por su parte los elementos formales en las imágenes (cine, vídeo y animaciones digitales) son: los movimientos de cámara, los tipos de planos, los ángulos de visión, los elementos de la sintaxis (tiempo, continuidad, espacio-tiempo, eje, planificación) y todos los elementos citados como propios de las imágenes estáticas.

Artes visuales y artes plásticas no son sinónimo, dado que otra agrupación que se suele utilizar habitualmente en las artes es aquella que las divide en Artes Literarias, Artes Musicales, Artes Escénicas y Artes Plásticas. Las Artes Plásticas son aquellas que utilizan para su expresión materiales modelables que se pueden percibir con los sentidos, en particular aquellos que se pueden apreciar con el sentido de la vista y el del tacto, como la Pintura, el Dibujo, la Ilustración, la Escultura, la Arquitectura, la Fotografía y algunas disciplinas de las Artes Decorativas, e Industriales como son la Cerámica, la Estampación y el Grabado.

2.1.3. Conceptos de estética y pedagogía estética

Azúa define como obra de arte "…la aparición de cualquier conjunto de elementos capaz de producir experiencias estéticas en uno, varios o todos los sujetos, independientemente de las intenciones de su productor" (Azúa, 1995:240). Por lo que al describir la obra de arte, se introduce el concepto de *Estética*, fundamental en el estudio del arte y la actividad artística. La *Estética* es una rama de la *Filosofía* que estudia la belleza, cuando la estética se centra en la expresión artística se habla de *Estética Semiótica*. En un sentido amplio la acepción clásica de estética es la de belleza, aunque también está relacionado con los conceptos de bien y verdad.

La estética se comprende como una experiencia primigenia y personal de cada ser humano, estando vinculada con la percepción de lo bello percepción en la que intervienen aspectos tanto racionales como emocionales.

Para Quintana (1993), la vivencia estética es una experiencia propia sólo del ser humano, en la cual convergen varios componentes:

1. Una referencia esencial a lo bello.

2. Un componente emocional (sentimiento estético).

3. Un componente racional (y posible juicio estético).

4. Por consiguiente, una naturaleza mixta que la constituye como punto de encuentro entre elementos contrapuestos de la personalidad.

5. Otros elementos: cultural, social, educativo, etc.

Tanto los productos generados por actividades artísticas, como artesanales, están avocados a ser obras de arte ya que pueden despertar sentimiento de belleza en el hombre, por lo que pueden resultar productos bellos e incluso obras de arte. La designación de un producto artístico como *obra de arte* varía según el momento y marco cultural, de la misma manera que en el arte existen normas estéticas para cada época. Por lo que el arte es una modalidad de la belleza susceptible de ser o no valorada.

Aunque existen precedentes como el tratado *Poética* de Aristóteles, no es hasta mediados del siglo XVIII que se establece la *Filosofía del arte o Estética* como disciplina filosófica, un campo de estudio muy extenso donde abundan las teorías y corrientes. A finales del siglo XIX aparece la *Pedagogía Estética* que se ocupará de enseñar a apreciar y disfrutar de la dimensión estética o lo relativo a la belleza. La

Pedagogía Estética se interpreta de dos formas, según unos pedagogos se centra en un principio de enseñanza general que no tendría que ver con el arte, mientras para otros autores se trataría de una forma de educación relacionada con la enseñanza artística.

En el primer caso se imparte para favorecer el desarrollo de las personas y su relación con la realidad física, lo que se reflejará en actitudes como un comportamiento adecuado con el medio ambiente o una actitud de deportividad en el trabajo. Desde este enfoque general se forma al individuo en sintonía afectiva con todo lo bello, buen gusto expresado en sus estimaciones y acciones y una forma de actuar en consecuencia a una actitud estética.

Mientras que en el segundo caso la *Educación Estética* queda englobada en la Educación Artística relacionándose con el arte y entendida desde dos enfoques: por una parte considerar el arte como un medio para el arte y por otra estimar el arte como un fin. En el caso de la educación por el arte se enfatizará el conocimiento del arte, la capacidad de apreciarlo y la capacidad de juzgarlo. En la consideración del arte como un fin se ensalza la contemplación, la expresión artística y la creación artística. (Quintana, 1993).

2.2. ACTIVIDAD FÍSICA, EJERCICIO FÍSICO Y DEPORTE

Una vez concretados los aspectos relativos a la actividad artística, trataremos de determinar lo relativo a actividad física, ejercicio físico y deporte. Entendiendo, como se explicó en la introducción que nos interesan especialmente los aspectos de la actividad físico-deportiva más próximos a las artes.

2.2.1. Actividad física, cultura, sociedad y ocio

La actividad física se considera como un movimiento corporal intencionado, realizado mediante los músculos esqueléticos, que produce un gasto de energía así como una experiencia que vivencian las personas permitiéndoles aprender, vivir y apreciar sensaciones diversas. La actividad física tiene un significado más amplio que el de ejercicio y deporte, comprendiendo actividades cotidianas como pasear, trasladarse al domicilio o al lugar de trabajo, realizar las tareas domésticas, practicar baile o andar en bicicleta. Se encuentra en los diferentes estilos de vida, edad y tipo de persona (Devís, 2001).

Se trata de una experiencia de interacción con los seres y el ambiente que nos rodea, por lo que es una actividad social y cultural, Devís (2001).

Según define Pérez Samaniego la actividad física es cualquier movimiento corporal, producido por los músculos esqueléticos que requiere un cierto gasto energético (Pérez Samaniego, 1999).

Llavona Fernández (2006), especifica que la actividad física engloba aquellas actividades motrices como la marcha, la carrera, el lanzamiento y el levantamiento, en su relación instrumental con el entorno. Considerándose tanto desde el punto de vista funcional como estructural. Estos criterios suponen por lo tanto que todas las personas con un sistema motor activo, realizan habitualmente actividad física.

La actividad física se muestra como una actividad lúdica, lo que comprende ser: voluntaria, aislada de la actividad ordinaria, desinteresada, transciende a la realidad espacial, forma de transmitir cultura, etc. Además se trata de una actividad que genera cultura y contribuye al conocimiento tanto personal como social.

En los siglos XX y XXI la actividad física se ha convertido en una acción positiva para el ser humano, porque favorece la recuperación de la homeostasis o equilibrio natural. Desde la visión de Giddens (1990), el hombre lucha por cambiar su tendencia al desequilibrio interior. J. Mª. Cagigal (1975), observó que el equilibrio físico y psíquico del hombre se ha roto al verse sometido al desequilibrio del entorno, esto es, a la aceleración, los hábitos nocivos y los nuevos modelos y valores sociales. Este mismo autor también subrayó que los modos de organización laboral del siglo XX definen un sistema en el que brilla el anonimato del trabajador, que no llega a ver los resultados de su trabajo, lo que provoca una sensación de insatisfacción y frustración laboral en los trabajadores.

Este desequilibrio exterior coincidiría con la creciente aparición de las neurosis desde finales del siglo XIX, hecho estudiado por diversos especialistas en la materia (J. L. Pinillos, V. Conde, C. Hernández), las teorías de la psicología profunda (Jung, Lacan) y la filosofía oriental. Desde la perspectiva de J. Mª. Cagigal (1972), el desequilibrio que provoca la sociedad actual en el ser humano, genera una alarma en el organismo y la tendencia a satisfacer las necesidades. Por lo que la búsqueda del equilibrio homeostático parece encontrarse en la actualidad en la realización de actividades gratificantes y liberadoras dentro de lo que denominamos la "cultura del ocio".

El ocio permite a la persona realizar actividades por elección propia que favorecen la satisfacción, disfrute y la posibilidad de desarrollarse y sentirse a gusto consigo misma. Se trata de un fenómeno social para el cual es necesario contar con tiempo libre, abarcando a toda la población (Martínez Navarro, 1985).

2.2.2. Ejercicio físico, deporte y educación

Se define el ejercicio físico como una actividad física realizada con unos objetivos determinados y de una forma concreta (Chillón Garzón y Delgado Fernández, 2002). Ortiz subraya la importancia del ejercicio físico en la educación del niño, tanto para el crecimiento del niño como para el aprendizaje y la adaptación, considerando que debe ser incluido en las rutinas del día a día, en palabras de Ortiz: "…el ejercicio es un medio para practicar, poner en acción, entrenar, realizar, usar y/o mejorar nuestras actividades, es más el ejercicio es una parte natural de la vida, por lo que debemos incluirlo conscientemente en nuestra rutina diaria" (Ortíz, 2009: 211).

El ejercicio físico en la educación es desde la visión de Gutiérrez (1995), una actividad que favorece el desarrollo y la transmisión de valores en el alumnado. Por lo que el educador, los padres y los alumnos tendrán un papel muy activo al hacer que los estudiantes participen en esos valores.

La Educación Física está ligada al hombre en movimiento, siguiendo a Cecchini: "La Educación Física es toda ciencia o actividad que gire en torno al hecho de educar con el empleo del movimiento humano" (Cecchini, 1992:538).

Para Cagigal la Educación Físicaha de buscar el enriquecimiento personal y no sólo el adiestramiento del cuerpo, "…el objeto de la Educación Físicaes el hombre con sus posibilidades físicas de acción y expresión" (Cagigal,1972:110-111).

El hombre en movimiento, entendido este en un sentido amplio como el hombre y sus hábitos de acción es estudiado también por las ciencias humanísticas: "El otro gran campo de estudio del hombre en movimiento es el conjunto de ciencias que podríamos agrupar bajo la denominación común de humanísticas, dando a esta palabra

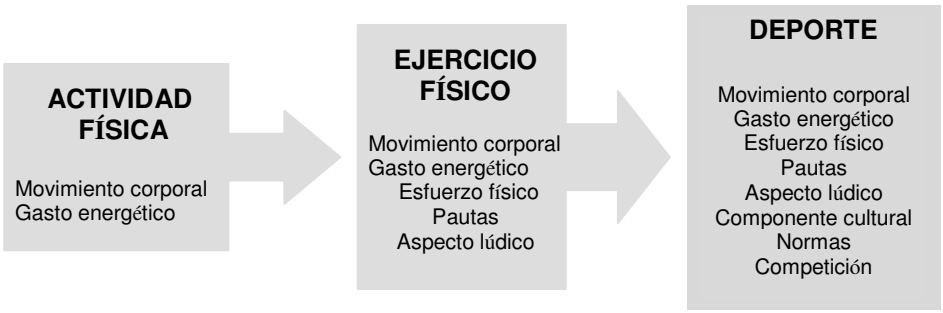
una amplia acepción cultural y enfoque pedagógico. Psicología, filosofía, pedagogía, sociología, historia, antropología, incluso arte, derecho, política, etc., aportan temas directamente interesados en el suceso del hombre que se expresa en movimiento. Los hábitos, modas, e instituciones culturales que instauran al hombre expresándose en movimiento, pueden ser objeto directo de nuestra ciencia específica" (Cagigal, 1972:116).

Siguiendo lo expuesto por J. Mª. Cagigal, Le Bouchl (1982), da un paso adelante al considerar que las ciencias humanas tienen puntos comunes, como el lenguaje y el movimiento, a los que considera objetos globales de estudio. Además las producciones materiales o artísticas, al ser resultado de la actividad del hombre social, también se convierten en objetos de estudio para las ciencias humanísticas.

Este punto de vista es compartido por Arnold (1988), al exponer que el currículum escolar es un marco adecuado para considerar el movimiento como un instrumento para comprender y experimentar conceptos de estética, ciencia y moral.

En la Educación Físicalos aspectos sensitivos son fundamentales, al tratarse el medio corporal de la herramienta fundamental de trabajo, a través del cuerpo vemos y nos ven los demás. A este respecto Cagigal afirma que el cuerpo al conjugar personalidad, movimiento y actividad física debe ser cuidado, porque además de favorecer la salud física, beneficiará al "yo" y la salud psíquica. La actividad física está ligada al aspecto lúdico y al buen concepto que uno pueda tener de sí mismo.

Figura 5.1. Actividad Física, Ejercicio Físico y Deporte, basado en Devís (2001).



El deporte tiene un origen tan remoto como el ser humano, existiendo una estrecha relación entre trabajo y deporte, pero sin olvidar la conciencia recreativa que se expresa en el deporte. Se trata de una actividad física con un componente cultural y unas pautas que implican esfuerzo físico fatigante, competitividad y agresividad. Para Pérez Samaniego se tratar de un conjunto de reglas que condicionan una determinada situación motriz (Pérez Samaniego, 1999).

Según González Aja (2003), el fenómeno deportivo como lo entendemos en la actualidad, surge a mediados del siglo XVIII para continuar hasta nuestros días. Es Welsch el que nos recuerda la definición de deporte, la palabra "sport" originada a mediados del siglo XIV y hasta finales del siglo XVII significaba pasatiempo, entretenimiento, divertimento, recreo, diversión y placer. Después cambió pasando de placer a disciplina (Welsch, 2002).

Atendiendo a estas definiciones observamos que tanto la actividad física, el ejercicio físico y el deporte son actividades físicas de las personas con un objetivo y un componente cultural, conteniendo en todo momento aspectos de tipo cultural, expresivo y creativo, algo que mantienen en común con todas las actividades artísticas.

3. RELACIONES ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DIACRÓNICA Y SINCRÓNICA

3.1. LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA

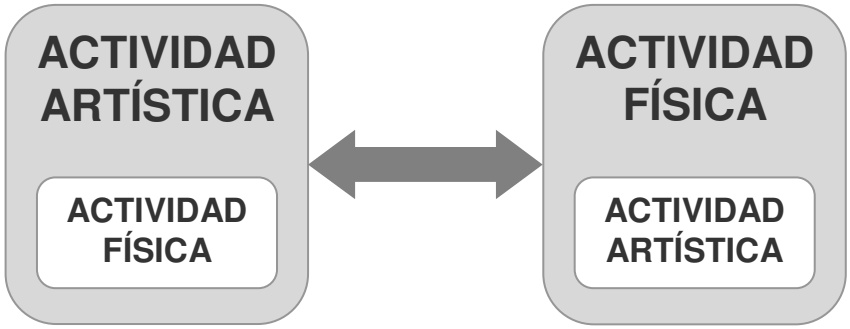
En un recorrido por la historia de la humanidad en Occidente, encontramos que la actividad plástica y la actividad física se entrecruzan llegando en ocasiones a fundirse. Así lo refleja la existencia de un gran número de obras artísticas cuya temática son la actividad física y el deporte.

Podemos afirmar que el arte utiliza la actividad física como motivo de representación, al igual que lo hace con otros motivos, en ocasiones trabajando con metáforas sobre elementos esenciales de la actividad física como puede ser el movimiento en el espacio.

Cabe preguntarse si la actividad física necesita del arte plástico y al observar el deseo de las personas y los deportistas de ser inmortalizados por el arte, podemos decir que existe un interés por reproducir esa realidad y materializarla plásticamente, utilizando prácticamente todos los lenguajes (dibujo, pintura, escultura, fotografía, vídeo, cine), jugando también con la metáfora y el simbolismo (González Aja, 1993).

En el siguiente apartado no pretendemos realizar una compilación de obras plásticas que incluyan temática físico-deportiva a lo largo de la Historia del Arte, sino mostrar la sutil conexión entre actividad plástica y física en cuanto a sus elementos comunes y la evolución de su enseñanza de acuerdo a los valores sociales, culturales y educativos de cada momento.

Figura 5.2. Interrelación entre actividad artística y actividad física.



3.2. ORÍGENES, SOCIEDADES ARCAICAS

Iniciamos nuestro recorrido reconociendo como la seguridad y la resistencia, objetivos principales del ser humano en las sociedades arcaicas, marcaron la organización de las actividades humanas. Existían actividades de supervivencia como la búsqueda del alimento, mediante la caza de animales o la recolección de vegetales. También se practicaban rituales para reforzar el logro de los objetivos con acciones que hoy consideraríamos artísticas. La actividad física tenía en aquellos momentos dos funciones básicas: satisfacer con eficiencia las necesidades vitales y fortalecer los lazos de unión del grupo.

Además la actividad plástica muestra las costumbres de estos grupos, como se refleja en las esquemáticas pinturas rupestres realizadas en las paredes de las cuevas, por lo que gracias a las representaciones artísticas, tenemos una referencia clara de lo que pudo ser la actividad física de los primeros pueblos.

Como explica Zagalaz Sánchez (2011), para el desarrollo de ambas actividades se dieron dos momentos clave: la evolución del hombre primitivo a la bipedestación, lo cual permitía que los miembros superiores estuvieran libres y la formulación de la inteligencia corporal cinética.

3.3. GRECIA

El mundo clásico en Occidente presenta dos actitudes muy diferentes en cuanto a las actividades físicas y artísticas. El interés por la educación y la dimensión filosófica de la cultura griega se muestran en lo que los griegos acuñaron como *mousike*. Este globalizador término se utilizaba para denominar a todas las artes, integrando así la música y todo el conjunto de saberes artísticos, espirituales e intelectuales (Langlade, 1986; Efland, 2002).

La educación en Grecia buscaba el equilibrio en la formación de la persona, Platón en su obra *La República* observa la necesidad de desarrollar completamente la personalidad cuidando el equilibrio entre la educación espiritual o del alma (a través de la música y la educación corporal) o la gracia y fuerza del cuerpo a través de la gimnasia (Eisner, 2004). Un concepto de educación integral física, intelectual y moral, presente aún en la actualidad. La gimnansia del latín *gymnasĭa* y del griego *gymnós*, significa *desnudo*, en referencia a la forma en que se realizaban los ejercicios físicos.

Los griegos distinguieron entre una gimnasia enfocada a la educación y otra gimnasia con fines profesionales y competitivos, a la que se puede denominar gimnasia agonística. La primera de ellas la impartía el *paidotribo* o maestro y consistía en la práctica de ejercicios de acrobacia, juegos de pelota y danzas, en la segunda los ejercicios eran dirigidos por un *gimniasarca* o médico deportivo-entrenador, por lo que se diferenciaba ya entre una intervención educativa y una actividad física de rendimiento, similar a lo que ocurre en nuestros días (Zagalaz Sánchez, 2011).

Por otra parte, la enseñanza del dibujo era una asignatura incluida en el "currículo" de esta época clásica. Para enseñar a los niños a dibujar modelos del natural y aprender a apreciar la belleza Platón y Aristóteles plantean dos tipos de enseñanza

diferentes. Platón consideraba que la poesía y otras artes tenían menor importancia como materia de conocimiento, siendo el arte una imitación de una imitación, por lo que el producto resultante nunca satisfacía plenamente. Aristóteles consideraba la cultura como una forma de favorecer la educación cívica, entendiendo por cultura: la literatura, el teatro y la música. Así lo demuestra en su obra *Política* donde diferencia cuatro apartados en la enseñanza de la persona: la lectura, la escritura, los ejercicios gimnásticos, la música y a veces el dibujo (Efland, 2002).

La vinculación definitiva entre las actividades físicas y artísticas se produce en los juegos olímpicos antiguos, en la Grecia Clásica, época en la que se alcanza la unidad entre actividad física y artística, gracias al espíritu de armonía y equilibrio entre cuerpo y alma que se manifiesta en el *agón*, una concepción ética y artística de la actividad física que no se llegó a trasladar de la misma forma en el olimpismo moderno.

Existían en los antiguos juegos públicos, cinco tipos diferentes, dedicados a los difuntos y los dioses, dentro de los cuales estaban incluidos los antiguos juegos olímpicos dedicados a Zeus que comenzaron a celebrarse hace dos mil ochocientos años, en el 776 a. C.

Imagen 5.1. Mural del interior de la tumba de Chiusi en Colle: La carrera de las bigas, juegos funerarios, primera mitad del siglo V. a. de C.



La celebración de este evento se hacía en Olimpia. En el centro de la ciudad, se edificaron construcciones destinadas al culto a los dioses y a los acontecimientos deportivos. Estos templos se construyeron cercanos al bosque sagrado de Altis estaban dedicados a Hera, Zeus, Rea, Pelopio etc. Junto a ellos había instalaciones "deportivas" como el gimnasio, los baños, los altares, entre los que destaca el de Zeus, los tesoros o pequeños templos para presentar ofrendas, los estadios en que se realizaban las competiciones, la palestra o escuela de lucha, galerías, estatuas y otros elementos arquitectónicos. Entre todas las personas que acudían también asistían artistas y poetas, que participaban en los juegos nocturnos y actuaban en espacios públicos. Por añadidura se realizaban bustos de los vencedores olímpicos para sus ciudades y esculturas y pinturas sobre cerámica que reproducían a los deportistas compitiendo.

Estos juegos olímpicos de la antigüedad eran, además un acontecimiento atlético, una explosión cultural que favoreció la creación artística, como ya hemos citado, además inspiraron temas a representar en arquitectura, cerámica, relieve y escultura (González Aja, 1993).

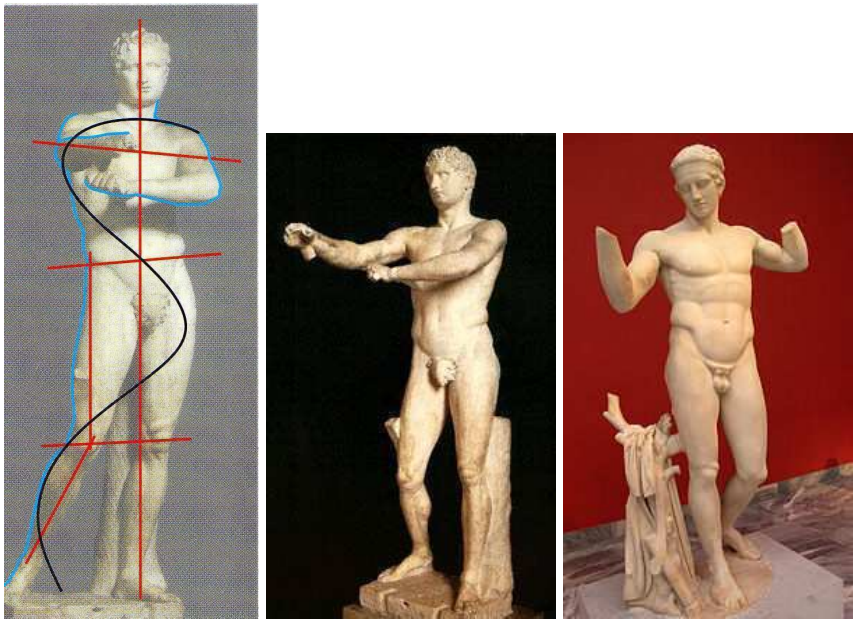
Imagen 5.2. El auriga de Delfos 474 a. de C. Imagen 5.3. Discóbolo, Mirón, 200. a. de C.





Dentro de las estatuas clásicas existen obras emblemáticas como el Discóbolo de Mirón que muestra a un atleta realizando el lanzamiento de disco. Actualmente existen réplicas de esta pieza en la mayoría de las Facultades de Bellas Artes, utilizándose como modelo para el aprendizaje del dibujo de la figura humana, tanto por el acertado estudio de sus proporciones como por el movimiento que contiene. Todas las estatuas griegas muestran el interés por la armonía y el estudio de las proporciones de la anatomía humana.

Imagen 5.4. (Izquierda). Esquema del movimiento en el *Apoxiomemos* de Lisipo, siglo IV a. d. C.
Imagen 5.5. (Centro). *Apoxiomemos* de Lisipo.
Imagen 5.6. (Derecha). *Diadúmeno* de Policleto, siglo V a. d. C.



Otros ejemplos de estatuas que representan atletas son el Diadúmeno de Policleto en el que el atleta en su momento de gloria es coronado y el Apoxiomemos de Lisipo (González Aja, 1993).

Para Moreno Alba (2007), el escultor ateniense Praxíteles representa como nadie el interés por modelar la anatomía de cuerpos juveniles propios de los dioses con gracia y suavidad. La veintena de estatuas que se le atribuyen fueron reproducidas posteriormente por los escultores romanos convirtiéndose en obras que serían copiadas durante toda la etapa clásica y posteriores.

A Praxíteles se le atribuye el primer desnudo integral de la historia de la escultura. Sus estatuas de dioses, la mayoría elaboradas en mármol aunque también en bronce, representan cuerpos que descansan el peso sólo en una pierna, dejando la otra relajada pisando sobre el suelo, originando una dirección oblicua en los hombros y la

cabeza, provocando un trazado en "S" o curva de Praxíteles. Lo que produce un efecto de movimiento en reposo, algo que ya intentaron los escultores arcaicos griegos (siglo VII hasta 480 a. de C.), al interpretar el movimiento, representando a la Nike "La Victoria" con alas, siendo Akermos el primero en mostrarla así (Angulo, 1962).

Como ya hemos comentado, las conexiones entre sociedad, cultura y deporte quedan definitivamente establecidas desde el mundo Griego.

3.4. ROMA

El enfoque educativo de los griegos se va deteriorando para atender a fines más pragmáticos. Desde la época Helenística la enseñanza de la música y la gimnasia entra en declive, al respecto Efland reflexiona: "No era que la música y la gimnasia hubieran perdido importancia en la vida griega en calidad de valores, sino que habían perdido su estatus como medios para la educación de los jóvenes; de este modo, cuando la educación helenística pasó a Roma, habían dejado de ser elementos importantes del currículo" (Efland, 2002:38).

A principios del imperio romano la enseñanza del arte aún se consideraba propia de los hombres con buena formación, el valor del arte se mantiene en alza considerándose un valor intelectual y hedonista a lo largo de toda esta época, pero en los últimos años la Educación Artística pierde el valor que tenía y pasa a un segundo plano.

En cuanto a la actividad deportiva, Cagigal (1957), distingue dos cambios en la actividad física de la era romana, por una parte la actividad física consigue una nueva dimensión de espectáculo con las exhibiciones circenses y por otra la del profesionalismo deportivo.

Las obras artísticas y todos los restos arqueológicos de las épocas griega y romana manifiestan la diferencia conceptual del deporte y la actividad física para unos y otros. El *agón* que dominó en Grecia y que era la esencia de los Juegos Olímpicos, contenía sentimientos religiosos, representaba el sentido del honor y la lealtad, expresaba el sentido de competencia y superación, acogía la belleza y la bondad. Con el Imperio Romano el *agón* dio paso al *ludus,* por lo que el juego y la diversión caracterizarán al deporte, desapareciendo la concepción de competición y perfeccionamiento en lo físico y mental.

Además la actividad deportiva no alcanzó una función de unidad política como en Grecia, sino que fue parte de la formación de los jóvenes, llegando a profesionalizarse para el espectáculo público. Se celebraban juegos en honor a los dioses y los ejercicios gozaban de gran éxito entre el público como atestiguan inscripciones en Pompeya, estas inscripciones son precursoras de los caligramas. En esos juegos se combinaban concursos poéticos y musicales con competiciones atléticas, carreras de caballos y naumaquias o espectáculos con actores que representaban batallas navales. Los mosaicos son testimonio de muchas de las actividades desarrolladas como el pugilato, la lucha, el pentatlón etc. que tendrán cabida en los de las Termas de Caracalla y Toscolo. También se encuentran detalles de la vida atlética romana en la decoración de las lamparillas de aceite o lucernas, en relieves de mármol, estatuas y estelas funerarias (González Aja, 1993).

Imagen 5.7. Frescos en Sicilia, primera mitad del siglo IV d. de C.



Los juegos atléticos en Roma se inspiraron en los griegos, pero perdieron parte del carácter deportivo convirtiéndose en un espectáculo, más próximo a lo que hoy se comprende como representaciones teatrales y festivales.

Los juegos se dividían en *ludi* y *munera.* Los primeros, los *ludi*, estaban formados por representaciones de teatro y carreras de carros, generalmente cuádrigas, a los que con el tiempo se denominó *ludi circenses*. En los *munera* se desarrollaban los combates entre gladiadores y luchas con animales fieros, también se representaban las ya citadas naumaquias. De acuerdo con su origen religioso, en el sentido de la época, los juegos se realizaban coincidiendo con las fiestas de cada época del año. Podemos hacernos una idea de su importancia sabiendo que al finalizar la época imperial, se celebraban juegos ciento setenta y siete días del año, de los cuales ciento uno se dedicaban a espectáculos de teatro, sesenta y seis a los de circo y diez a los *munera*.

Pero estas nuevas dimensiones del deporte, profesionalismo y espectáculo originan definitivamente la decadencia del olimpismo griego. Al igual que en la actualidad se crean lugares específicos para el arte como museos, palacios de ópera, auditorios, teatros y también lugares específicos para la actividad física y el deporte

como estadios, piscinas, campos de juego, pistas de patinaje etc. En Grecia y Roma se construyeron edificios arquitectónicos concebidos para estas actividades. La fusión de actividades se ve reflejada en construcciones como los teatro-templo y en actividades como la pompa circencsis o procesión previa a los juegos circenses. (González Aja, 1993).

3.5. EDAD MEDIA

La caída de Roma en el año 476 da comienzo a la Edad Media. Esta etapa se caracteriza por una paralización cultural en el comercio, la comunicación y las artes. En la primera etapa de la Edad Media, es decir la alta Edad Media, entre los siglos V y X, hay una parada de la vida cultural y artística dándose escasos focos de cultura en los monasterios mientras en la segunda parte, la baja Edad Media, se presenta un resurgimiento de la vida cultural vinculada a dichos monasterios y a las universidades.

El mecenazgo de los artistas no puede continuar como antes y la cultura se desarrolla principalmente dentro de los monasterios, como hemos dicho, donde se crean la mayoría de imágenes y libros de esta época, fundamentalmente de contenido religioso orientados a transmitir cuestiones religiosas. Durante la baja Edad Media los artesanos comienzan a organizarse en gremios, éstos funcionan como corporaciones que controlan el acceso a su oficio, admitiendo un número limitado de aprendices a los que enseñar y que posteriormente, tras un periodo de seis años de aprendizaje se convierten en maestros. Fruto de esta época son los tratados sobre cuestiones prácticas relacionadas con las técnicas artísticas, los materiales y el trabajo en el taller, como *Heraclius on the Colors and the Arts of the Romans* y *De Diversis Artibus* (Efland, 2002).

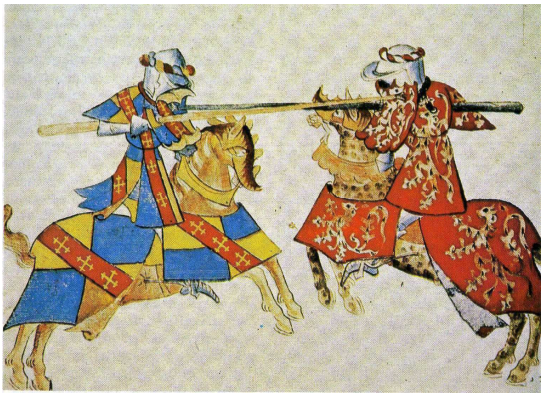
Como ya hemos expuesto, en las escuelas monásticas se concentra el saber y los monjes desarrollan actividades artesanales como el trabajo en vidrio, la madera o los

metales preciosos. El arte del libro alcanza cotas muy altas, su elaboración y creación engloba encuadernación, caligrafías y ornamentaciones. Según el nivel de conocimiento de cada monje éste realizaba una tarea, se valoraba altamente el mimetismo de las copias.

Durante la baja Edad Media la organización de los artesanos en gremios favorece que sean estos los que gestionen la educación en sus oficios, estableciendo el número de aprendices en cada uno de ellos y controlando la formación de cinco o seis años hasta la concesión del grado de maestro, que obtenían con la elaboración de una pieza final.

A su vez González Aja (1993) explica como el lento paso de la Edad Media supone un cambio social y cultural y las transformaciones en cuanto a las actividades físicas y deportivas comienzan con la supresión de los Juegos Olímpicos por Teodosio. La desaparición de la gimnasia en la educación y la supresión de los espectáculos de circo, derivaron en la no utilización de los anfiteatros.

Imagen 5.8. Representación de un torneo medieval.



Cagigal (1957), contrariamente a la opinión de otros expertos, considera la Edad Media como una etapa en la que la actividad físico-deportiva se manifiesta de manera

genuina, de una forma semejante a como fue en sus orígenes y no se presenta como en la actualidad, en que se desarrolla como una actividad profesional y un espectáculo. Como concluye Cagigal: "El pueblo del medievo participó en los juegos deportivos. Hoy se ha extendido el deporte; pero hay demasiado espectáculo" (Cagigal, 1957:257-258).

Además de los ejercicios físicos orientados a la competición y la lucha, también están los juegos caballerescos que suponen un acontecimiento de interés para todos los grupos sociales y que junto a otras manifestaciones artísticas y religiosas sirven para reforzar el vínculo del grupo. Los nobles son educados en actividades como danzas, torneos, justas y pasos de armas, mientras el pueblo desarrolla de forma espontánea las danzas y la lucha. En conclusión puede decirse que en el periodo de la Edad Media los juegos romanos dan paso a juegos sangrientos.

3.6. RENACIMIENTO

El Humanismo es la clave predominante en el Renacimiento, un modelo de conocimiento amplio que incluye los estudios de *Filosofía, Poesía, Literatura e Historia*, y sitúa al hombre como centro del Universo. La educación humanista revive los estudios clásicos y crea escuelas especializadas en las diferentes disciplinas del saber humano. Tanto sobre disciplinas artísticas como sobre físicas se escriben tratados y se enuncian teorías científicas que abrirán paso a posteriores estudios.

Los cambios sociales y la concepción del artista como creador individual rompen el sistema de educación anterior, las figuras de artistas como Leonardo da Vinci y Miguel Ángel potencian aún más el concepto de artista-genio. Italia es la cuna para el modelo de educación que se trasladará al resto de Europa y que otorga gran importancia

a la *Estética*. El artista ya no está ligado al gremio y puede establecer su estilo y sus normas, todo dentro del marco de las teorías artísticas de la época.

Surgen las Academias en las cuales el maestro y los alumnos comparten conocimientos de la práctica artística y en las que el dibujo artístico y anatómico cobra cada vez más importancia. Recordemos que en una época en la que el hombre era considerado centro del universo, ese protagonismo de la figura humana se reflejará en las obras artísticas.

En las academias para el aprendizaje del dibujo se partía de modelos bidimensionales y posteriormente tridimensionales. A finales del siglo XVI el modelo de las Academias y el modo de enseñanza italiano darán paso al modelo de la razón francés.

Explicábamos anteriormente el interés por la estética, presente en la educación, un elemento que estaba "…totalmente ausente de la educación medieval" (Wilds y Lotich en Efland, 2002:54) lo que se reflejará en los tratados artísticos de Alberti y Leonardo da Vinci.

Los artistas comienzan a ocupar una posición en la sociedad, el sistema de aprendizaje de los gremios da paso a las academias, ya citadas, para poder desarrollar el espíritu del artista: "El maestro gremial sólo podía transmitir las habilidades que él mismo poseía, no podía alimentar el genio de otro. En consecuencia, la Educación Artística en el Renacimiento requería un planteamiento educativo que estuviera más en consonancia con el concepto de genio. Resultado de ello fueron las academias, donde los profesores y los alumnos podían desarrollar y compartir el conocimiento de la teoría y la filosofía de la práctica artística, basada en la búsqueda del saber artístico espiritual" (Efland, 2002:55).

En lo referente a las actividades físico-deportivas las costumbres se modifican y sólo el pueblo llano mantiene alguna de las prácticas anteriores. La actividad física se incorpora a la educación de los nobles y cortesanos y además los torneos cambian.

Se produce un cambio en cuanto al continente, ya que durante la Edad Media las actividades físico-deportivas se celebraban en el exterior. En el Renacimiento se realizarán en el interior de palacios, aunque también sufran cambios de contenido: el cariz militar va desapareciendo, centrándose en el duelo individualizado.

González Aja (1993), explica como, por otra parte, la actividad se va dirigiendo fundamentalmente al acto social, que influenciado por la literatura del romance, aumenta en los aspectos teatrales con profusión de decorados y estandartes. También habrá tiempo para que durante los intermedios, los asistentes se centren en la música, la danza y el cortejo.

3.7. EVOLUCIÓN A PARTIR DEL HUMANISMO RENACENTISTA

La enseñanza académica durante el Renacimiento provocó una reacción contra la copia detallada y las obras basadas en el descubrimiento del arte clásico antiguo (López Salas, 1999). No obstante la pedagogía artística en el Barroco, derivada del academicismo, ha tenido influencia en la enseñanza reglada hasta nuestros días, pues los métodos de enseñanza artística en la escuela, no dejan de ser copia de los métodos empleados en la formación de artistas profesionales (Marín Viadel, 1996).

Ateniéndonos al ámbito de la Educación Artística en esta época, cabe destacar la influencia de J. Bautista La Salle que en la pedagogía del dibujo realza la enseñanza colectiva y la introducción de esta materia en la enseñanza primaria y secundaria así como en los estudios profesionales y en las Escuelas Normales, siendo incluso

necesario, en Francia, el examen de dibujo para la obtención del título de estudios primarios.

Durante el siglo XVII también surgen otras muchas teorías pedagógicas, sobre la enseñanza del dibujo, entre ellas las teorías utilitaristas de Locke.

Una aportación importante fueron las cartillas de dibujo que se generalizan a partir del siglo XVII y sirven de paso previo al estudio del modelo del natural.

Respecto a la actividad física, éste periodo se caracteriza por la presencia de diferentes influencias filosóficas, entre ellas la pedagogía racionalista representada por René Descartes enfrentada a las teorías utilitaristas de J. Locke, a quien se atribuye por primera vez el término Educación Física en 1693, refiriéndose a una educación que pretende la mejora de la salud y la recreación del espíritu lo que dará comienzo a la Era Gimnástica Moderna (Zagalaz Sánchez, 2011).

El discurso de Locke incide en la importancia de la salud, por lo tanto la Educación Física se basa en el cuerpo y la salud corporal que potenciará el endurecimiento corporal por medio del hábito. Estos hábitos incluyen la práctica del juego y la danza así como de la esgrima y la equitación, para fortalecer e imprimir vigor en el niño. Locke también valora la necesidad de que los niños practiquen artes manuales ya que además de recrear el espíritu, por una parte mejoran la destreza y habilidad por el ejercicio y por otra fortalecen la salud (Cecchini Estrada y González Glez. de Mesa, 2002).

A partir del siglo XVIII los cambios socio-políticos y religiosos junto a las teorías de filósofos y científicos como Descartes y Copérnico, dan paso al auge de la

ciencia que también afectará al modelo de Educación Artística. En Francia durante el reinado de Luis XIV surgen academias que engloban saberes de las artes y las ciencias.

El arte tiene fines políticos a favor del Estado. Los métodos educativos tienden al formalismo y las reglas. En la nueva academia se forma en pintura, técnicas artísticas y dibujo como en las anteriores italianas, pero la academia actual es un órgano del gobierno y está dirigido por los pintores de la Corte. Éstos organizan el mecenazgo y establecen cómo deben ser las normas y modelos a seguir, proponiendo tres niveles en el aprendizaje: en el primero se realizan copias de dibujos de profesores, en el segundo dibujos de modelo humano y en el tercero copia de moldes de yeso. A lo largo del siglo XVII el aprendizaje del dibujo era un complemento en la formación de científicos, viajeros y caballeros.

Los cambios políticos y el interés científico se intensifican durante el siglo XVIII, la racionalidad prima sobre la pasión, los sentimientos son reprimidos, las teorías de Rousseau y Newton, desde la política y la ciencia respectivamente, influyen en el pensamiento de personas e instituciones. Surge el ideal de la educación para todas las personas, las Academias francesas son modelo de referencia en Europa. En un momento en que se aprecia que los artesanos sepan dibujar y proyectar objetos, la utilidad del dibujo como lenguaje técnico parece justificar su enseñanza.

En los comienzos del siglo XVIII se imponía una enseñanza académica del arte basada en la copia, pero poco a poco se dará paso a nuevas teorías. En las últimas décadas del siglo el modelo naturalista de J. Jacques Rousseau (1712-1778), que valora la naturaleza y experiencias del niño, establece nuevas teorías en la Educación Artística. Su afirmación del "yo" y los sentimientos sentó las bases del Romanticismo posterior. Las ideas de Rousseau inspiran al movimiento renovador "Nueva Escuela" de

Pestalozzi, Froebbel y Montessori, pretendiendo el desarrollo cognitivo del niño. Pestalozzi en su pedagogía concedió especial importancia a la Educación Físicay por su parte Froebbel fue introductor del juego en la educación.

Con la llegada de la Revolución Industrial y su conjunto de transformaciones económicas y sociales, que se producen en diferentes países con el desarrollo de la industria a partir del siglo XVIII, la enseñanza artística orientada a los artesanos se desliga de la dedicada a los diseñadores, que eran más imprescindibles que nunca y así se hizo necesaria una enseñanza artística profesional como se ve reflejado en las Escuelas de Diseño de Inglaterra y las de Artes Decorativas de Francia. Pero paralelamente los artistas comienzan a desligarse del tono científico e impersonal dominante durante los siglos anteriores, para sumergirse en el Romanticismo, particularmente en las Academias alemanas donde se muestra esa necesidad de romper con los fríos mecanismos y las normas, fomentando la libertad y el individualismo.

Las teorías pedagógicas de Pestalozzi pretendían el desarrollo de todo el potencial de los niños. Influenciado por las ideas de Rousseau, consideraba que la naturaleza era la mejor maestra, por lo que lo más lógico debía ser aprender a través de las impresiones sensibles. El aprendizaje se realizaba, por tanto, por medio de los sonidos, los dibujos, las formas y el estudio de los números. Pestalozzi diseñó un método de dibujo, pero no con intenciones de recrearse solamente en el arte, sino como instrumento para desarrollar la mente y basado en la geometría, propia de las formas naturales que podía ser enseñado por un profesor generalista de la escuela y no específicamente por un profesor de arte. Los métodos de Pestalozzi se quedaron rígidos y anticuados, apareciendo nuevas propuestas como la de Froebbel que en el año1826 publicó *La educación del hombre*, donde desarrolla el modelo de escuela de "jardín de

infancia" (Kindergarten) en el que el juego supone un medio para que los niños desarrollen el "yo". Froebbel propuso también otra teoría impactante en la que consideraba que el mundo era un todo imposible de fragmentar en el que el niño debía realizarse y diseñó los materiales pedagógicos denominados "los regalos y los deberes".

Imágenes 5.9. y 5.10. *Segundo y noveno don*, materiales de Froebbel.



Ruskin fue otro pensador influyente que concebía el arte como una mera imitación de la naturaleza y en cierto modo una religión, que el artista debía seguir, por lo que la Educación Artística tenía como función transmitir la divinidad en el mundo material. Igualmente consideraba que el dibujo se debía aprender a partir de la observación de la naturaleza y ya que el arte era una empresa moral, ésta se incluiría en la formación general de las personas. Sus teorías irán decayendo según termine el siglo XIX.

Sin duda el Movimiento Arts and Crafts que nació en Gran Bretaña de la mano de William Morris inspirado en las ideas de Carlyle y Ruskin, también surgió como reacción a los métodos pedagógicos establecidos anteriormente. Se trató de un movimiento interesado por el resurgir de la artesanía para potenciar cambios sociales.

Los principios del movimiento estaban centrados en el interés por el material, su uso, las herramientas y la construcción (Efland, 2000).

Igualmente en el siglo XIX se desarrolló el darwinismo social que influyó en la concepción de la educación y en la investigación. Las teorías Darwinistas y la utilización de los primeros test de inteligencia abrieron el interés por los dibujos de los niños, esta curiosidad hacia los grafismos infantiles se generalizó después en el siglo XX. A su vez se concibe la actividad física como una teoría pedagógica y se otorga importancia a esta actividad como materia educativa. En el siglo XIX el ejercicio físico se valora como un agente educativo. La educación sensorial se establece como base de: la razón intelectual, la educación corporal y la educación moral.

3.8. LA EVOLUCIÓN ENTRE LOS SIGLOS XIX-XX

Siguiendo con la Educación Artística, desde finales del siglo XIX el arte rompe con la tradición pictórica, descubriéndose un arte más allá de la copia y mostrando inclinación hacia una pintura espontánea más alejada de la tradición, que propició el interés por las producciones infantiles que serán estudiadas ampliamente en el siglo XX.

Efland (2002) destaca que intervinieron cuatro factores en la Educación Artística:

- Invención de la fotografía.
- Descubrimiento del inconsciente.
- Primitivismo y relativismo cultural.
- Abstracción y reduccionismo científico.

El arte del siglo XX es rupturista y rico tanto en tendencias como movimientos plásticos, por lo que se convierte en un campo de expresión abierto, en el que se

introducen innovaciones técnicas y conceptuales. La primera mitad del siglo XX, en continuidad con el siglo XIX destaca por el interés hacia el arte infantil. Efland (2000) explica que a comienzos del siglo XX, en el periodo de entreguerras, se veía al niño y a la infancia como una posibilidad de "salvación" del ser humano, lo que podría haber despertado el interés por la sensibilidad y el arte infantil.

A principios de siglo el planteamiento pedagógicamente más llamativo fue el de la mítica escuela de diseño Bauhaus, con programas teóricos enunciados por artistas y diseñadores de primera línea como Itten, Gropius, Kandinsky, Albers y Moholy-Nagy que impartieron docencia en las diferentes escuelas Bauhaus que se sucedieron debido a los problemas políticos de la época. La filosofía de la Bauhaus unía el currículo teórico de las Academias con el práctico de las Escuelas de Artes y Oficios, proponiendo dos etapas de formación que partían de un curso preliminar de fundamentos, siendo el diseño el nexo de unión para la enseñanza del arte (Efland, 2002).

Durante la segunda mitad del siglo XX la Pedagogía del Arte se convierte ya en una disciplina en la que destacan variados autores y tendencias donde se mezclan: arte infantil; autoexpresión creativa (H. Read y V. Lowenfield); estudios de lenguaje visual; estética y percepción visual (R. Arnheim, D. A. Dondis); revisión de la autoexpresión creativa (W. Eisner), Educación Artística basada en la Disciplina (DBAE), Cultura visual (P. Duncum, F. Hernández).

Herbert Read, después de la segunda guerra mundial, comparó los elementos formales del dibujo infantil con los símbolos arquetípicos que estudió Jung, defendiendo la teoría del inconsciente colectivo. Read promovió un movimiento para defender la Educación Artística y la paz.

Victor Lowenfeld defendió la expresión libre del niño para su crecimiento, el arte no era un fin en si mismo pero sí lo era la autoexpresión en los dibujos. Explicó el desarrollo y etapas de la expresión infantil, estando sus ideas basadas en el psicoanálisis.

Diversos artistas y profesores se adscriben a la autoexpresión como método educativo defendida por Lowenfeld. Efland (2002) explica que diferentes escuelas y autores intervinieron de tal manera que en la educación que en torno al año 1930 se buscaba "…la integración social y el desarrollo de rasgos de personalidad como objetivos de la Educación Artística. El lenguaje de la autoexpresión creativa se había introducido en las Escuelas Públicas" (Efland, 2002:310).

La tendencia expresionista fue la clave dominante entre los años 1945 y 1960 (Efland, 2002), con el tiempo este planteamiento resultó insuficiente y despertó críticas como las de W. Eisner que consideraba el arte como estimulador de la expresión del niño, y también como herramienta para transmitir contenidos, por lo que las clases debían tener unos fundamentos que se enseñaran a través de materiales didácticos.

A partir de la década de 1960 en la sociedad americana, surge un fuerte interés por la creatividad, que comienza a replantearse su valor. Guilford fue la figura que más influyó con sus estudios sobre Lowenfeld.

Desde 1980 surge otra de las fuertes corrientes denominada DBAE (Discipline Based Arte Education) o Educación Artística como disciplina, cuyo objetivo es el conocimiento del arte como disciplina de estudio y que ha funcionado perfectamente en el sistema educativo americano. Morales Artero (2001) destaca que las ideas del DBAE en España son seguidas por R. Juanola, R. Marín Viadel y J. C. Arañó. El proyecto DBAE fue iniciado por la Fundación Getty y organiza el currículum en torno a cuatro

disciplinas: la Estética, la Crítica del Arte, la Historia del Arte y la Producción Artística, constando de bloques de contenidos, objetivos planificados, actividades tanto de motivación como de aprendizaje y métodos de evaluación. Como explica Morales Artero el DBAE trata de: "La base del proyecto es la formación artística en la educación general, que con las distintas disciplinas proporciona ideas sobre la práctica y el conocimiento del arte, al igual que la forma de actuar de los profesionales que se puede emplear en la Educación Artística. Trata de ser un acercamiento comprensivo a la enseñanza del arte por medio del estudio del arte como se entiende por los adultos" (Morales Artero, 2001:123).

La convivencia de variadas culturas en la sociedad y las múltiples formas que encierra una sola de ellas, han llevado a defender la postura Multicultural en Educación Artística, que en el currículum educativo de nuestro país hemos conocido como atención a la diversidad. Esta pedagogía atiende a la diversidad como un valor buscando la igualdad de oportunidades sin tener en cuenta sexo, etnia ni grupo social.

Decíamos que otra de las tendencias de la segunda parte del siglo XX en Educación Artística ha sido La Cultura Visual, propia de la postmodernidad y de la cultura de los medios de masas. El conocimiento del arte no será el fin de la educación, sino el conocimiento de la cultura visual actual, que engloba el arte tradicional y toda la iconografía surgida a través de la Fotografía, el Diseño, la Publicidad, el Cine, la Televisión e Internet. Por lo tanto todas las imágenes son válidas, sin importar su procedencia sino su mensaje y factura. En España Hernández (2003) es el máximo representante de esta tendencia que reivindica un relevo en las forma de construir el conocimiento, un arte diverso y en definitiva la defensa de una postura reconstruccionista.

Observando el campo de la Educación Física podemos afirmar que del siglo XIX al XX se produce una rápida evolución, al darse el paso definitivo de la "actividad física" a la "Educación Física", aunque en esta época generalmente domina la idea de preparar al hombre para la vida y hacerle competente (Zagalaz Sánchez, 2011). En ello interviene que los nacionalismos y el comunismo, que aprovecharon la actividad física para someter a las personas y hacerlas disciplinadas. Por otra parte durante estos siglos se desarrollaron movimientos deportivos y gimnásticos y así mismo resurgió el espíritu olímpico, volviendo a organizarse las olimpiadas modernas. En la actualidad se desarrollan dos líneas: el profesionalismo deportivo y el impacto americano.

Zagalaz Sánchez (2011) explica que en hoy en día la actividad física dentro del contexto educativo, es denominada Educación Física, pero al hablar de actividad física fuera del entorno escolar se estará hablando de deporte. Esta actividad física es considerada un contenedor de valores educativos, culturales y sociales. Valores educativos en cuanto a: solidaridad, disciplina, tolerancia, autoestima, cooperación, responsabilidad y respeto. Valores culturales en el sentido de un conocimiento del mundo que está siendo potenciado por el multiculturalismo y las redes sociales. Y finalmente valores sociales que incluyen el ocio, la recreación, la creatividad, la innovación, la investigación y la mejora de la salud.

De acuerdo con esta autora, los fines de la Educación Físicapara el alumnado actual serán: "…ayudarle a comprender su cuerpo; dominar las actividades corporales y deportivas; adquirir conocimientos, actitudes y hábitos para su mejor calidad de vida; así como, a valorar el movimiento como enriquecimiento, disfrute y relación con los demás" (Zagalaz Sánchez, 2011:31).

4. LA EXPRESIÓN Y LA DIMENSIÓN ESTÉTICA COMO CONEXIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD PLÁSTICA Y LA ACTIVIDAD FÍSICA

A lo largo del apartado cuatro revisaremos las conexiones que se encuentran entre la actividad artística y la física desde el punto de vista de la Expresión y la Estética.

4.1. LA EXPRESIÓN

Una vez definidas la actividad artística y física y analizada la vinculación entre sí a lo largo de la historia, podemos sostener que ambas actividades tratan de diferentes formas de expresión de la persona, entendiendo por expresión "…la capacidad del ser humano de construir conceptos en su mente, codificarlos sea a través del habla, la escritura, el movimiento, la música o la imagen y una vez codificados, exteriorizarlos en alguno de los lenguajes que hemos mencionado, de tal manera que esta expresión sea comunicable a la comunidad" (López Fernández, en Hernández Belver, 1996:96)**.**

La conexión fundamental entre las actividades artística y física consiste en que ambas se centran en estudio de formas de expresión que el ser humano utiliza para comunicarse.

La expresión está presente en todas las etapas de la vida del ser humano, desde que el niño aprende a comunicarse y relacionarse con las personas y el medio a través del juego (Piaget, 1961). La actividad del juego, con un papel formador en la persona, favorecedor del desarrollo psicológico y motriz, implica que el niño interacciona y manipula la realidad con acciones y reacciones expresivas, por lo que la expresión se encuentra en las primeras acciones de la persona.

Los fenómenos expresivos han sido estudiados por ramas del saber como la Psicología, la Semiótica, la Sociología y la Historia del Arte, entre otras (Sebio,1996). Así mismo las formas de expresión artística son la Imagen, la Música, la Danza y la Dramatización, de las que se ocupan las áreas de enseñanzas artísticas como ya hemos citado. Por tanto, las formas de expresión física son el deporte y la expresión corporal. Ambas tienen en común el ser acontecimientos expresivos. Un movimiento corporal puede transmitir significado al igual que un color en un lienzo e incluso provocar unas emociones y pensamientos, dado que la expresividad incluye siempre exteriorización (Sebio, 1996).

4.2. LA DIMENSIÓN ESTÉTICA

Para la mayoría de aquellos autores que han estudiado la relación entre actividad artística y actividad física, la dimensión estética es el enlace principal entre ellas (Arnaud, 1970; Wertz, 1979; Saw, 1961; Best, 1974; Ziff, 1974; Císcar, 2008; Welsch, 2002).

La Estética fue establecida como disciplina filosófica a partir del siglo XVII por Baungarten, que se esforzaba por emancipar el cuerpo de los sentidos (Welsch, 2002). Más tarde, se convirtió en una disciplina cultural, y así en lugar de hacernos soportar nuestra capacidad sensorial se volvió contra la experiencia sensorial, oponiéndose a ella. Aunque Arnaud (1970) señala que el tema central de la estética no es la expresión y explica que el término expresión tiene varios significados, la expresión de los sentimientos y las emociones serían uno de ellos.

Desde el punto de vista de Arnaud (1970), en el arte se expresan sentimientos y emociones de todo tipo. Aunque el arte también expresa ideas, tiene una estrecha conexión con la vida, los sentimientos y el pensamiento. Mientras este autor afirma que

el campo de la actividad física y el deporte no son expresiones artísticas aunque también expresan sentimientos que están vinculados a la agresividad o a la desviación de los instintos animales.

Para Welsch (2002) el deporte contemporáneo tiene una constitución altamente estética e incluso puede considerarse arte, aunque intuitivamente parezca que no lo es. Según éste autor los cambios modernos del concepto de arte permiten que se vea el deporte como arte.

Saw en su obra *Aesthetics: An Introduction* (1971) investigó sobre las obras de arte, clasificándolas en cuatro tipos entre los que está presente el deporte:

1. a. Objetos hechos por la mano del artista y mostrados a un público, como puede ser una estatua o un cuadro.

2. a. Partituras y guiones que proporcionen instrucciones para la realización de un producto efímero ante un público, valorando que estas instrucciones se darán cada vez que se quiera repetir ese producto.

3. a. Representaciones de juegos, ballets y composiciones musicales.

3. b. Actuaciones y representaciones en las que los artistas no están actuando en relación con instrucciones recibidas por otro artista, como puede ocurrir en el caso de algunos bailarines, payasos y acróbatas.

4. a. Aquellos elementos realizados con una intención útil o con otro fin que no sea la contemplación, pero que aún siendo así lleven a la contemplación, como en el caso de los deportes, los desfiles militares y las ceremonias rituales.

4. b. Acciones que son estéticamente placenteras y que son valoradas por su elegancia en la carrera y por su habilidad en el alcance de la meta como en el jockey sobre hielo, el futbol o el cricket.

Respecto a este último punto de la clasificación hecha por Saw en 1971, Wertz (1979) destaca que está enunciada desde una postura de espectador, siendo válida como una experiencia estética para el público. Si un participante en el juego adoptara el punto de vista del espectador, entonces éste se convertirá en espectador mientras está jugando. Por lo que para Wertz (1979) existe una valoración estética en la actividad deportiva, pero no es lo fundamental.

Otro aspecto al que apunta Wertz (1979) es el de la forma, considerando que los deportes estéticos son aquellos que tienen o crean una forma, diferenciándose de los centrados en la acción como sería el tenis, donde es más importante ejecutar un tanto ante el contrario que dar una "buena forma".

Císcar (2008) valora que el componente común en las áreas artísticas y deportivas sea el componente estético, afirmando: "Otra de las similitudes que discurre por ambos terrenos es la componente estética que se alza como protagonista tanto en el arte como en el deporte. Los artistas, actores principales del proceso cultural, son hijos de una estética que cambia en función de la corriente a la que estén adscritos. Los deportistas viven también en esa atmósfera donde la estética es un principio fundamental para coronar laureles victoriosos" (Císcar, 2008:15); la misma autora remarca que el arte del siglo XX no se ha distinguido por desarrollar unos valores estéticos asociados al concepto clásico de belleza, observando movimientos artísticos que desarrollaban discursos en el feísmo, por lo que aún así se podría decir que se trata de una estética que genera emociones y sensaciones como lo hace también el deporte.

Por otra parte un ejemplo que expone Arnaud (1970) sobre la estética y la "belleza" del deporte, es el del lenguaje que utilizan los espectadores de eventos deportivos: estos no tienden a calificar la visión de una experiencia deportiva como estética, pero ante un juego deportivo sí utilizan la palabra bonito o bello para describir un saque o el golpe de un bateador en un partido de fútbol americano cuando creen que merece ese adjetivo.

4.2.1. Los argumentos en la dimensión estética

Dentro de los argumentos que sustentan la dimensión estética común en la actividad artística y física encontramos:

- Los dos tipos de deporte.
- La actividad físico-deportiva moderna.
- El concepto moderno de arte.
- La actividad físico-deportiva vista como arte.
- La celebración del cuerpo.

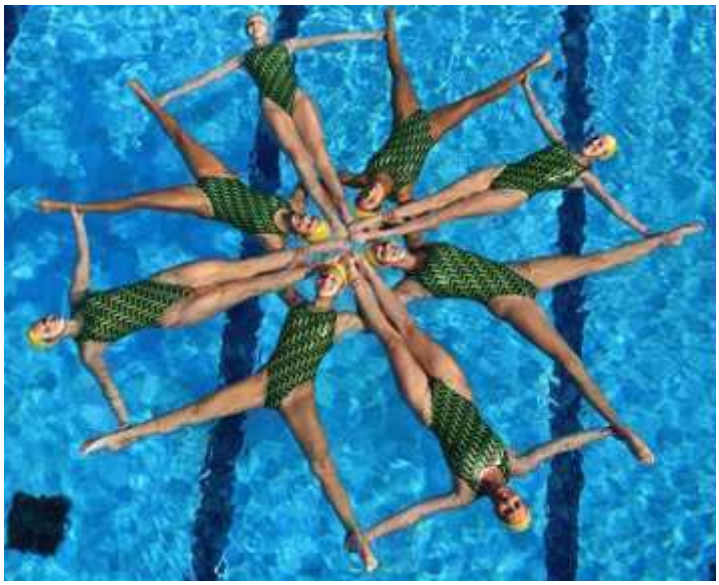
En este apartado hacemos repetidas alusiones a Welsch (2002) y Arnaud (1970); lo estimamos necesario, por considerar que estos autores ha estudiado en profundidad y concisión la dimensión estética en la actividad físico-deportiva.

4.2.1. (a). Los dos tipos de deportes

Arnaud (1970) considera las artes y la actividad físico-deportiva como diferentes vías de conocimiento que mantienen el aspecto común de la estética, pero manifestada de maneras distintas. Una tendencia en todos los estudios es la de señalar los dos tipos existentes de deportes o dominios. Para Arnaud el amplio espectro de los deportes contiene en sus extremos los juegos donde se desarrolla una competición contra un oponente y hay fuerte peso competitivo y en el otro extremo del espectro se posicionan deportes como el patinaje y diferentes tipos de gimnasia, donde la mayor importancia estaría en la imagen que se proyecta.

Best (1974) y Zipp (1974) comparten esta opinión clasificando los deportes en *purposive sports* y *aesthetic sports* es decir deportes con una finalidad (fútbol, baloncesto, rugby, balonmano, hockey, tenis, etc.) y deportes estéticos (ballet, patinaje artístico, saltos de trampolín, natación sincronizada, gimnasia rítmica, esquí etc.). Por su parte Wertz (1979) valora que los deportes estéticos serían aquellos que tienen como principal atención la forma.

Imagen 5.11. Equipo de natación sincronizada realizando un ejercicio.



A nuestro parecer la clasificación de los dos deportes es válida, siendo de hecho el aspecto artístico uno de los ítems que se incluye para valorar y puntuar los ejercicios en los "deportes estéticos", aunque no exime de cierta estética y expresividad al otro grupo de deportes.

La estética, de hecho, sería un valor para los jueces de determinadas actividades deportivas que valoran el estilo en la ejecución (Arnaud, 1970), un elemento subjetivo que en ocasiones es denominado mérito artístico de la acción, como en la natación sincronizada, el patinaje artístico o la gimnasia rítmica o artística.

Este mismo autor diserta sobre los verdaderos objetivos del artista y del deportista, excluyendo fines estéticos en el deporte, a excepción de los casos expuestos anteriormente; pero como explicaremos más adelante, entiende que para los espectadores sí puede encontrarse esa dimensión estética en todos los tipos de juegos y deportes.

4.2.1. (b). La actividad físico-deportiva moderna

Para Welsch (2002) existen transformaciones fenomenológicas y conceptuales en el concepto de actividad físico-deportiva moderna. Considerando que anteriormente el deporte no se veía como arte, tampoco era valorado como estético, se le conceptuaba más bien como una empresa ética, significando lo ético opuesto a lo estético, pero con el cambio de deporte a estética observamos que no se trata de una estructura invariable.

Históricamente se encuentran casos en los que algo no fue producido como arte y después fue considerado como tal, por ejemplo los artefactos diseñados inicialmente para fines rituales como las máscaras o los postes de algunas tribus posteriormente fueron estimados como obras de arte. Por lo que compartimos con Welsch la necesidad

de valorar la flexibilidad de los conceptos y analizar si los cambios fenomenológicos y conceptuales podrían justificar este cambio de denominación.

Welsch (2002) explica que en épocas pasadas el deporte era considerado como la dominación del cuerpo por la mente y para ello se tenía que disciplinar el cuerpo y hacerle adecuado para soportar la mente. De hecho Hegel "…veía los Juegos Olímpicos como demostración de libertad para transformar el cuerpo en un órgano del espíritu" (Hegel en Welsch, 2002:136).

Como ya hemos apuntado en el inicio de este capítulo, al comienzo de los tiempos modernos el deporte era ensalzado porque favorecía el autocontrol y la productividad. La fórmula como manifiesta Welsch (2002) era "el deporte construye el carácter" siendo partir de 1971 con un estudio de Bruce, C. Ogive y Thomas A. Tutko que se produce el cambio de estos presupuestos y recomendándose "si quieres construir tu carácter, intenta otra cosa". El deporte es una forma de educar que depende del medio y el entorno personal y social donde se desarrolle.

4.2.1. (c). El concepto moderno de arte

Al recorrer el arte de finales del siglo XIX y del XX descubrimos un sin fin de movimientos y nuevas fórmulas artísticas que rompen con todo lo acaecido anteriormente, se produce así un cambio en el concepto moderno de arte. Este cambio es lo que lleva a Welsch (2002) a considerar el deporte como arte, lo que apoya con cuatro argumentos:

1. El arte se ha convertido en un ejemplo de estética, en lugar de definir la estética. Entonces el deporte al ser una novedad estética, podrá entenderse como arte.

2. El arte moderno se esfuerza por dar interpretaciones con vida. Cada vez se lucha más por trascender la esfera del objeto artístico tradicional (cuadro en lienzo, estatua), ampliándose a acciones conexionadas con el mundo de la vida (como las acciones de J. Beuys).

3. Hay una tendencia a una lucha entre las artes, a fundirse unas con otras para que desparezcan las fronteras entre los géneros artísticos.

4. "El aumento de la inseguridad para distinguir los límites del arte" lleva a un cuarto punto, la revalorización de lo popular (Welsch, 2002:144)**.** El arte ha pasado de intelectual a poco intelectual porque se ha fomentado el paso hacia lo popular, para lo cual el Pop-Art ha sido decisivo.

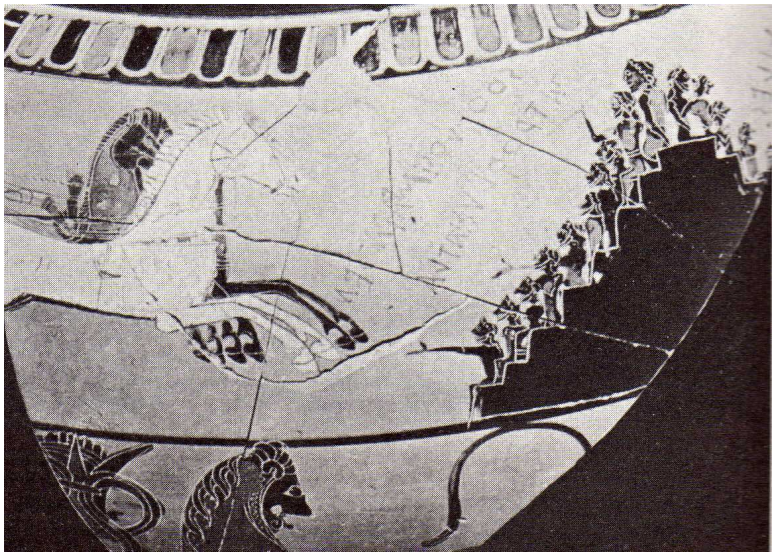
Estimamos que el tumultuoso siglo XX ha llevado a muchas rupturas en los modelos y las actividades de las personas y el arte por su carácter de comunicación y comunión ha sido un receptáculo y un mensajero de estos. Pero la actividad físico-deportiva no ha quedado eximida y también ha sido receptora de estos cambios, ampliándose su dimensión y proyectándose cada vez con más fuerza, como veremos a continuación.

4.2.1. (d). La actividad físico-deportiva vista como arte: la presencia del espectador

Al inicio del capítulo hemos estudiado la vinculación entre arte y actividad físico-deportiva en Grecia y Roma, destacando la construcción de edificios donde el espectador formaba parte del conjunto de las actividades físico-deportivas. Dentro de las relaciones entre arte y actividad físico-deportiva Wertz (1979) destaca la presencia, en ambas acciones, de un espectador.

Imagen 5.12. Trozo de un ánfora que muestra al público observando carreras de caballos en los funerales de Petroclo, 580-570 a. de C.

Imagen 5.13. Estadio de Béisbol de Jamsil en Seúl durante un partido de béisbol.





Si consideramos la actividad artística y la actividad físico-deportiva como ocupaciones profesionales de la persona, irremediablemente, su trabajo será observado y valorado por una serie de espectadores o público, que además estimará la calidad del trabajo realizado según unas normas y variables. En nuestros días estas reglas forman parte del sistema, tanto del arte que precisa de exposiciones, museos y canales expositivos, como del deporte que precisa de patrocinadores, entrenadores, competiciones y recintos. Marty (2000) explica que la Psicología del Arte se aborda

desde tres puntos de vista: del autor, del observador y del objeto. Por lo que el observador generalmente se considera dentro del sistema Arte.

Comparando ambas actividades ya se ejerzan de forma profesional, como actividades amateur o como rutinas personales, es posible que se practiquen sin esperar ser observadas, como en el caso de una persona que realice una obra plástica y acto seguido la introduzca en un armario sin esperar que nadie la contemple. También de la persona que desarrolle una actividad deportiva a solas sin la presencia de un espectador, sea un compañero de entrenamiento, entrenador, juez, etc., simplemente por una motivación intrínseca.

En el análisis de la relación entre actividad físico-deportiva y actividad artístico-estética, Arnaud (1970) considera que en los deportes existen tres tipos de espectadores. En primer lugar se hallan aquellos espectadores que acuden a los eventos deportivos como seguidores y fans buscando la victoria de un equipo o deportista, por lo que buscan en la manifestación físico-deportiva saciar un deseo de victoria.

En segundo lugar se encuentran aquellos espectadores o fans, que disfrutando igualmente del evento aprecian otros aspectos con cierta belleza, elegancia o estilo en el desarrollo de la acción. Por último existiría una clase de espectadores ajenos a los equipos, los juegos y los deportes, que observan los eventos deportivos como si se tratara de un espectáculo de carácter estético, aunque ninguno de los tres tipos de espectador domine o identifique la actividad como estética.

Para este autor, este hecho puede hacer pensar que algunas actividades físico-deportivas son una clase de arte, lo cual nosotros defendemos reiteradamente. El carácter estético de estas actividades, lo es tanto para la mente de los jugadores o participantes como para el observador.

Aunque, de nuevo Arnaud, hace una distinción estimando que el componente estético se observa peor en aquellos juegos donde el deseo de ganar la competición es el objetivo del juego (Arnaud, 1970), coincidiendo con la clasificación de los dos tipos de deportes.

Compartimos con Welsch (2002) la postura del espectador como un individuo que observa la acción y a la vez es protagonista de ella. Manteniendo, por tanto, doble papel de espectador y jugador. Este fenómeno de la actividad física y el deporte de competición incorporan a la vez el punto de vista de atletas y espectadores. Los atletas demuestran un potencial del cuerpo que no tenemos la mayoría de los espectadores, pero ellos representan para nosotros y en lugar de nosotros. Esto hace del acontecimiento deportivo un acontecimiento compartido, de lo que se deduce que la estructura del deporte comprende a ambos: atletas y espectadores (Welsch, 2002).

De igual forma la actividad físico-deportiva se llega a concretar en ocasiones como un espectáculo más allá de lo deportivo. Esto ocurre por ejemplo, cuando una jugada entre varios participantes resulta brillante o cuando una carrera de Fórmula 1 sorprende por la manera de actuar de los pilotos, a lo que se suman todos los imprevistos acontecidos y sus soluciones. Entonces encontramos una auténtica puesta en escena.

En algunos casos nos estamos acercando a la contemplación de un deporte como si nos encontráramos ante un escenario en que se desarrolla una representación teatral. Es decir, se lleva a cabo toda una puesta en escena. Por lo que en ocasiones, la actividad física y deportiva es una forma de espectáculo que llega a resultar dramático o trágico.

Aunque cabe recordar que en la Grecia Clásica la actividad físico-deportiva se desarrollaba sin ropa y el cuerpo desnudo, y por tanto, formaba parte de la puesta en

escena. Según Welsch cuando el deporte pasó de ser ético a estético, se tomaron en cuenta aspectos como la ropa y el cuidado de las puestas en escena, e incluso afirma que el cambio de algunas normas está marcado por la estética (Welsch, 2002).

Dentro de este cambio algunas formas de la actividad deportiva se han convertido en un espectáculo para entretenimiento y disfrute de la sociedad.

En opinión de Welsch mientras el arte trata de crear una obra, el deporte es una representación con el fin de ganar. Aristóteles ya marcó la diferencia entre actividades que producían una obra y aquellas que constituían una obra en sí mismas. El deporte, como las artes representativas, es de éste segundo tipo (Welsch, 2002). Por lo que para este mismo autor el deporte es un drama sin guión, lo que le hace más artístico todavía que muchas artes, sobre todo las que están basadas en un guión, coreografía y composición. En el deporte, el drama es el acontecimiento solamente, esta libertad y el carácter de acontecimiento en los deportes es eminentemente artística.

Por otra parte para Arnaud (1970) este aspecto de drama y tragedia, entendida como la teoría del drama enunciada por Aristóteles, no concordaría con la idea de drama en el arte. El drama en el deporte se entendería cuando una persona que practica una actividad deportiva, sufre algún tipo de desgracia personal, en algunas ocasiones irreparable, como caerse en una competición antes de llegar a la meta o quedar descalificado. Pero la palabra tragedia sería excesivo utilizarla aquí ya que no habría muerte ni sufrimiento irreparable ni, profundos conflictos espirituales. Arnaud encuentra confusa la teoría del deporte como espectáculo dramático.

4.2.1. (e). La celebración del cuerpo

Un cuarto argumento de la Dimensión Estética que vincula la actividad artística con la actividad físico-deportiva es la celebración del cuerpo. El cuerpo humano ha sido objeto de atención e interés para los artistas de todas las épocas. Su representación se sistematizó por medio de cánones estéticos de acuerdo con los estilos artísticos y momentos culturales a lo largo de la historia.

La desnudez del cuerpo fue mostrada abundantemente con naturalidad y plenitud en la antigüedad, encarnando la divinidad de la belleza. Durante la Edad Media pasó a convertirse en motivo de vergüenza por influencia de la doctrina cristiana, esto condujo a una modificación del status del cuerpo y una acentuación de su poder erótico. A partir del Renacimiento, se combinarán ambas versiones del cuerpo: el ideal de belleza y la negación del mismo (Bruchon-Schweitzer y Maisonneuve en R. Francés, 1985).

Welsch observa que a partir de 1971, en que se produjo el paso de una concepción de la actividad físico-deportiva ética a estética, empezó a darse más importancia a la estética en las representaciones deportivas, como ya se ha comentado anteriormente, transformándose "…del sometimiento a la celebración del cuerpo" (Welsch, 2002:138).

Por lo cual las anteriores afirmaciones nos llevarán a no considerar la mente como maestro que manda sobre el cuerpo, sino que el deporte se tratará de una celebración del cuerpo y los atletas lo exhibirán.

Para un excelente resultado deportivo, además de una perfecta técnica, se añade una buena puesta en escena, por lo que podemos decir que en el deporte lo estético y lo funcional van de la mano.

Como se han dado cuenta las marcas deportivas, patrocinadores y publicidad la belleza de los cuerpos torneados por la actividad física, atrae nuestra atención como espectadores y forma parte de la puesta en escena. Para Welsch (2002) el elemento erótico hoy en el deporte contrasta con la tradicional opresión que existía antiguamente, cuando la actividad físico-deportiva se consideraba privación, sufrimiento y sometimiento de los deseos del cuerpo.

De nuevo para este autor, los espectadores son parte integrante del acontecimiento deportivo que se identifica con los atletas, tomándolos como tipos humanos y considerándoles como una forma de superhéroes, sin envidiarlos, admirando esa perfección. Parte de esa fascinación hacia el deporte también se debe a que es "real y humano" conectado con el carácter humano.

Como ya hemos comentado, el cuerpo humano ha ejercido fascinación sobre los artistas plásticos de todas las épocas. El desarrollo de un canon en cada etapa servía para formalizar la belleza dentro de unas normas y también para ayudar a representarla: el *Doríforo* de Policleto, la *Venus* de Boticelli, los estudios anatómicos de los dibujos de Miguel Ángel, *El hombre de Vitrubio* de Leonardo da Vinci, los desnudos de Gustav Klint, son algunos de los ejemplos y cánones de belleza que cuajan la Historia del Arte.

En el siglo XX el cuerpo humano como motivo principal en la obra artística sigue atrayendo y existiendo como representación plástica en los cuadros y esculturas que lo muestran y a partir de la década de 1960 cobra un nuevo papel de reivindicación. Como explica Aguilar (2008) la aparición de tendencias artísticas como Body Art, Fluxus, Arte Feminista y Accionismo Vienés, llevan a que el cuerpo se convierta en protagonista de la producción artística y en un instrumento utilizado para la

reivindicación social. El cuerpo del artista o el cuerpo de otras personas llega a unirse con las últimas tecnologías y hacerse presente en el videoarte y el Artnet.

Como colofón a este epígrafe transcribimos la siguiente reflexión de Aguilar donde se resumen algunas tendencias del arte del siglo XX que utilizan el cuerpo humano como tema e instrumento central de la obra.

> "El arte centrado en el cuerpo del artista pretende su rematerialización expresando a través de él las problemáticas sociopolíticas y sexuales: el cuerpo como denuncia de opresión social, sexual, víctima de la contaminación, de su propia vulnerabilidad, manifestación de su carácter orgánico, perecedero, mutilable, blanco de la crueldad, así como de su confluencia con la tecnología y la biología, demostrando eficazmente la tesis foucaltiana del cuerpo como producto de la acción tecnológica del poder" (Aguilar, 2008).

5. LAS ACTIVIDADES PLÁSTICAS Y FÍSICO-DEPORTIVAS TRATADAS DESDE EL ÁMBITO SOCIAL

5.1. ACTIVIDADES DEL TIEMPO DE OCIO

El denominado tiempo libre, ese tiempo desocupado puede llenarse de entretenimiento y diversión y convertirse en instrumento de crecimiento y mejora del estado de la persona, llegando incluso a crear un estilo de vivir. Un aspecto común de la actividad artística y la actividad física es que se trata de actividades de ocio que se realizan tanto en las ciudades como en los entornos rurales, por personas de múltiples características y estratos sociales, siempre como actividades positivas para enriquecer sus diferentes realidades, llegando a conformar la cultura personal y social.

Tanto la Educación Artística como la Educación Física son asignaturas que se desarrollan dentro del ámbito académico, practicándose como actividades elegidas sin imposiciones en el tiempo de ocio. Como indica González G. de Mesa, en algunas

ocasiones las actividades propias de la cultura del ocio exigen esfuerzo, dureza o dificultad, pero generan satisfacción personal (González G. de Mesa, en Del Moral Pérez, 2004).

La actividad física que busca el bienestar para todos, más allá de su uso contra la enfermedad, independientemente de la condición y capacidad de la persona, añade un aspecto experiencial y social, siendo todas las personas las que pueden realizar práctica físico-deportiva. Citando a Devís (2001:300), "…la actividad física, como término genérico, no es únicamente para campeones o deportistas consumados, si no para todos". Consideramos esta opinión sobre la actividad física-deportiva extrapolable para la práctica artística en el tiempo de ocio.

5.2. ACTIVIDADES TERAPÉUTICAS

El carácter terapéutico de la actividad físico-deportiva es indiscutible, la actividad físico-deportiva como actividad motriz encarna una base para el desarrollo físico, intelectual y socio-afectivo. Por otra parte el arte también puede provocar en el ser humano reacciones emotivas que colaboren a restablecer situaciones deficitarias de salud.

Así mismo compartimos con Císcar la idea del arte y la actividad físico-deportiva como portadores y promotores de valores sociales, que favorecen el desarrollo de una sociedad sana y activa. Siendo la unión entre cuerpo, espíritu, mente y naturaleza una identidad que aporta experiencias a las personas ayudándoles a integrar "…vida y arte, cuerpo y alma, sin estridencias sin choques lesivos" (Císcar, 2008: 17*).*

A continuación desarrollamos ambas cuestiones, el cariz terapéutico de la actividad artística y de la actividad físico-deportiva en el ser humano, para

posteriormente revisar el desarrollo de capacidades comunes en ambas actividades. Finalmente nos adentramos en aquellas diferencias y estereotipos que se suelen plantear en esta relación.

5.2.1. La práctica de la actividad artística dirigida a mejorar la salud y el bienestar. Arte con enfoque terapéutico.

El arte puede concebirse como una actividad terapéutica clínicamente constatada (Císcar, 2008; Calzado y cols., 2006). Ya sea como espectador o como "practicante" el arte provoca reacciones de tipo emotivo que favorecen la mejora de la salud y transforman los conflictos interiores en producciones creativas.

Dalley (1987) distingue dos formas de expresión del arte, el arte como disciplina tradicional y el arte con enfoque terapéutico. La actividad artística como disciplina tradicional, de la que hemos tratado al comienzo del capítulo, es una actividad con objetivos estéticos, en los que el proceso es secundario y el fin es el producto artístico con su posterior exposición; por otro lado se encuentra el arte con fines terapéuticos o terapia artística que mantiene a la persona y su proceso de creación como objetivo principal, sirviendo de canal para comunicar pensamientos y sentimientos.

El término "terapia artística" se utilizó por primera vez en Gran Bretaña en la década de 1940, desarrollándose como profesión particularmente en hospitales y centros educativos y quedando establecidos los criterios relativos a la formación profesional de terapeutas artísticos en 1980 (Dalley, 1987). En el ámbito anglosajón existe como profesión y en nuestro país comienza a extenderse como práctica profesional.

Los inicios del arte con enfoque terapéutico se encuentran en el siglo XIX, en la utilización de la expresión dramática en casas de salud, para el tratamiento de personas con enfermedades psíquicas. También en ese mismo siglo comenzó la terapia

ocupacional, con el trabajo de actividades artesanales y paralelamente se inició el interés de los médicos y psiquiatras por las producciones plásticas de los enfermos mentales (López y Martínez, 2006).

El arte como terapia se ha desarrollado a lo largo del siglo XX empleándose inicialmente en personas con enfermedades psíquicas, sirviendo tanto de elemento de diagnóstico como de método para la mejora de las capacidades creativas y expresivas. Desde la perspectiva psicoanalista también se han utilizado el arte y la expresión artística en psicoterapia y se sigue utilizando para plasmar imágenes del inconsciente junto a emociones y pensamientos reprimidos y actuar así como liberador de conflictos internos.

Martínez Díez (2006), clasifica en seis los temas de trabajo para Arteterapia: la identidad, la imagen del cuerpo, los sentimientos, la autoestima, el conocer y respetar el entorno, conocer la obra de los artistas y conocer nuestro lugar en el mundo.

En terapia infantil ha sido habitual la comunicación de problemas mediante la expresión plástica, ya sea con actividades en soporte bidimensional (dibujo y pintura especialmente) o tridimensional (habitualmente construcciones con materiales de fácil manipulación y desarrollo de volúmenes con barro). Muchos niños que presentaban traumas y problemas graves no eran capaces de comunicarse verbalmente, pero sí podían expresar plásticamente sus pensamientos, emociones y situaciones vitales. Por lo tanto aquello que no se puede expresar con palabras, es posible que se pueda expresar mediante imágenes (Kellog, 1989). Por lo que según López y Martínez (2006:13): "…el arte como terapia busca indagar en el conocimiento interno del ser a través de las emociones estéticas y su expresión, especialmente cuando el ejercicio de la palabra no basta o no es suficiente".

Actualmente la utilización del arte con enfoque terapéutico se ha ampliado y ya no es sólo territorio único de marginales, por lo que la terapia artística se aplica de forma individualizada y grupal en todo tipo de colectivos.

Los ámbitos de Arteterapia son tanto sociales como educativos y clínicos. En el ámbito educativo se aconseja en niños y adolescentes hiperactivos, en centros de necesidades educativas especiales, en centros de integración, en personas con deficiencia visual, en personas con autismo y en personas mayores.

Del Valle (2000) defiende que la actividad de dibujar y expresarse gráficamente no ha de ser una actividad mecánica ni de entretenimiento, sino que se trata de una actividad inteligente que implica a toda la persona y aunque quizás no se trabajen las emociones a un nivel profundo sí se están desarrollando capacidades, por lo que se podrían diseñar ejercicios orientados al uso del arte como terapia.

En el ámbito social el grupo de población es muy amplio, quizás no lleguemos a citar a todas las personas y colectivos para los que se considera útil la Arteterapia. Éstos son: niños y adolescentes que viven en casas de acogida, personas con discapacidad psíquica, inmigrantes, desempleados de larga duración, personas que ejercen la prostitución, alcohólicos, enfermos de sida, drogodependientes, ex-presidiarios, personas que viven en soledad, mujeres maltratadas, residencias de ancianos, personas sin hogar y colectivos de cárceles (López y Martínez, 2006).

Por último en el ámbito clínico el trabajo de Arteterapia se desarrolla en: hospitales, centros psiquiátricos, centros de día de salud mental, en talleres grupales o de modo individual. Las personas hospitalizadas, de todas las edades, pueden estar enfermas a nivel psíquico ó físico padeciendo: trastornos de la personalidad, trastornos alimentarios, dependencias, enfermad de Alzheimer y cáncer.

Dentro de las artes hay también otras disciplinas que actúan como medio terapéutico, integrándose en muchos casos con la plástica para mejorar la salud y el bienestar del individuo como son la Musicoterapia y la Danzaterapia.

A todo lo explicado se añade que el interés por el arte de las personas con enfermedades mentales, lo iniciaron los artistas pertenecientes a las vanguardias artísticas de comienzos del siglo XX, formándose colecciones de arte con obras de artistas con trastornos psíquicos. La variedad de las obras es inmensa, ejemplo de esto es una de las más destacadas colecciones, la Prinzhorn que abarca múltiples formas de expresión plástica: esculturas en madera, objetos de tela, bordados, fotografías, objetos fantásticos, arquitecturas, dibujos y pinturas.

Por ello se acuñó también el término específico Art Brut, que define aquellas producciones artísticas realizadas por enfermos mentales y marginales, que gozaban de una espontaneidad y de una libertad al margen del gusto de la sociedad.

5.2.2. La práctica de actividad física dirigida a la mejora de la salud y el bienestar

El cuerpo humano es la estructura física que permite a la persona conocer el mundo y relacionarse socialmente. El cuerpo está diseñado para moverse aunque en ocasiones este aspecto se descuida. La sociedad actual somete a las personas a un nivel de stress que rompe el equilibrio homeostático natural del cuerpo, lo que desencadena procesos cognitivos y físicos que deben atenderse, además no debe olvidarse lo beneficioso y necesario de la actividad física en sí misma (Cagigal,1957). La práctica de actividad física dirigida a mejorar la salud y el bienestar de la población, se ha desarrollado especialmente desde la década de los años setenta del siglo XX, acuñándose la concepción de "promoción de la salud". Entendemos por salud un concepto multidimensional que abarca la situación física, mental y social de la persona.

La salud cambia dependiendo de las condiciones personales, sociales y medioambientales de personas y colectivos (Devís, 2001).

Por otra parte la concepción de "promoción de la salud" es variada, se ha asociado con la noción de tratamiento y atención, con las acciones y estrategias elaboradas para evitar la consolidación de conductas negativas para la salud, así como para evitar enfermedades y por último se ha relacionado con los conceptos de "reforma social, ambiente y capacitación". En la actualidad se están llevando a cabo estrategias y métodos de cambio para mejorar la salud con la actividad física (Ashton y Seymour, 1990).

Como explica Devís (2001), la actividad física en relación con la salud cumple tres papeles: un primer papel rehabilitador, un segundo papel preventivo y un tercero generador de bienestar.

En el primero de ellos, el papel rehabilitador, se realiza una actividad física recomendada por un profesional de la medicina con el fin de recuperar la función del organismo humano que se encuentre debilitada o enferma, del mismo modo que se receta un medicamento.

En el aspecto preventivo la actividad física se utiliza para evitar la aparición de enfermedades y lesiones.

Finalmente, en el papel de generador de bienestar, la actividad física toma un rol de desarrollo social y personal, en palabras de Devís "...nos referimos a la práctica de la actividad física porque sí, porque divierte y llena de satisfacción, porque contribuye a sentirse bien, porque ayuda al autoconocimiento, porque permite saborear una sensación

especial a quienes la realizan o porque les hace sentirse unidos a los demás y a la naturaleza" (Devís, 2001: 301).

En cuanto al uso terapéutico de estas actividades nos encontramos dos diferencias claras. La primera de ellas es reconocer que en nuestra sociedad no se valoran las cualidades preventivas de la actividad artística, quizás porque no se ha demostrado de una manera suficientemente científica su poder terapéutico ante problemas de tipo psicológico, lo que en cambio sí ha sido comprobado en la actividad físico-deportiva. Aunque el arte sí se utiliza como terapia cuando se han detectado problemas emocionales en la persona y ya se habla de ella como "paciente".

Otra diferencia nos lleva a formularnos la siguiente cuestión ¿el exceso de actividad artística contiene riesgos?, algo que puede llegar a ocurrir con la actividad física. Devís expone la relación entre los beneficios y los riesgos de la actividad física explicando cómo se obtienen mayores beneficios con niveles de actividad bajos y moderados, mientras que en cambio los beneficios disminuyen cuando hay un aumento de actividad; por lo tanto el paso de sedentarismo a niveles medianos de actividad tiene más beneficios para la salud que el paso de niveles moderados a niveles altos de actividad. Incluso una alta cantidad de actividad puede derivar en problemas de salud (Devís, 2001). Sin embargo es un hecho que la actividad artística mejora con la práctica y cuanta más práctica mejor destreza y mayor satisfacción.

6. OTROS VÍNCULOS ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

Ambas actividades, plástica y físico-deportiva, ponen en acción y desarrollan las inteligencias que Gardner enunció (1994). Nos fijaremos especialmente en: inteligencia

espacial, inteligencia corporal-cinética, inteligencia intrapersonal e inteligencia personal, las cuales, como ya se comentó anteriormente, están relacionadas con las competencias educativas que se trabajan en las áreas de Educación Artística, Educación Físicay Expresión Corporal en nuestro sistema educativo.

6.1. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ESPACIAL

Tanto la actividad plástica como la físico-deportiva, requieren un adecuado desarrollo de la percepción visual y un correcto manejo del espacio para realizarlas con efectividad. Por lo tanto se necesitan inteligencia espacial e inteligencia corporal y cinética.

Estas habilidades espaciales se pueden incrementar. De hecho, en niños de dos a diez años el desarrollo de las habilidades espaciales puede mejorarse con algunos estímulos como la creación de itinerarios, la distinción entre lejano y cercano, la alfabetización cartográfica, o el dibujo de objetos vistos desde diferentes ángulos (Antunes, 2005).

En el desarrollo de actividades físico-deportivas las personas actúan en un medio dinámico con carencia de tiempo, por lo que la visión es fundamental para el desplazamiento en un entorno espacial cambiante. La percepción de la profundidad en el deporte nos remite a la visión del relieve y el cálculo de distancias y correlaciones espaciales entre elementos.

Stine, Arterburn y Stern (1982), consideran que las personas que practican deporte tienen mejor percepción de las distancias que las que no lo hacen. En la actividad físico-deportiva es importante la atención visual para contemplar con rapidez

los estímulos visuales, seleccionarlos rápidamente y así procesarlos, a lo que contribuye el entrenamiento visual (Palmi, 2007).

En la entrevista a un deportista de élite, el futbolista Xavi Hernández, en febrero de 2011, en el periódico *The Guardian,* éste explica la necesidad de pensar y visualizar las jugadas espacialmente, así como de inventar posibles soluciones durante los partidos. El jugador comenta que en el equipo al que pertenece le han enseñado a pensar en todo momento, pensar y mirar antes de meter la pelota. Cuando se le pregunta por la solución para responder sobre la marcha ante el balón explica su recurso: "Pensar con rapidez, buscar los espacios. Eso es lo que hago: buscar espacios. Todo el día. Siempre estoy buscando. Durante todo el día, todo el día (...) las personas que no han jugando no siempre son conscientes de lo difícil que es. Espacio, espacio, espacio. Es como estar en la Play Station" (The Guardian, 11/02/2011).

Evidentemente para la solución de problemas espaciales se precisa de una correcta visualización para la que hay que entrenarse, así como de una buena coordinación motora. Formando ambas parte de las cualidades y el entrenamiento requeridos para la práctica de actividades físico-deportivas.

En el terreno artístico la capacidad espacial es tan evidentemente necesaria, aunque no única (caso de algunas personas con limitaciones visuales), que no nos detenemos especialmente a tratar esto.

6.2. LA INTELIGENCIA CORPORAL-CINÉTICA Y EL MOVIMIENTO EN LAS ACTIVIDADES PLÁSTICAS Y FÍSICO-DEPORTIVAS

> "El cuerpo en movimiento, para los que no admiten la distinción cuerpo-alma, es un instrumento directo de conocimiento, de aprendizaje y de educación integral". (Calmy, 1976:9).

La coordinación de actos motores con un fin determinado en el cuerpo humano es lo que se entiende como movimiento, tratándose de una acción muscular generada por impulsos nerviosos. Los movimientos pueden ser voluntarios o involuntarios. El movimiento es parte de un aprendizaje en el que existe información cinestésica, auditiva y visual. El control y calidad del movimiento depende de los sistemas nervioso y neuromuscular. En la evolución del niño la capacidad motriz refleja la organización funcional de los estímulos internos asociada a otros procesos como la atención, la afectividad, la coordinación, la orientación y la comprensión (Rigal, 1988).

Al iniciar este apartado recogíamos un párrafo de Calmy que resume la belleza de la gran posibilidad que es el movimiento para las personas, pero que por desgracia debido a problemas congénitos, enfermedades y accidentes no está repartida por igual en todos los cuerpos ni en todas las edades. Encontramos problemas motóricos en diferentes niveles de dificultad, a todos nos impresiona ver como una persona recobra su capacidad de escribir a mano después de una larga rehabilitación y quedamos enmudecidos al observar obras plásticas de artistas que apenas pueden mover los dedos de sus pies o las de aquellos que sujetan los pinceles con la boca y logran plasmar imágenes con soltura.

Cecchini Estrada y González Glez. de Mesa, 2003 explican que Aristóteles reconocía el movimiento transitivo como una de las cuatro causas que esclarecen como un algo en potencia se transforma en un acto: "Por ejemplo un artista que esculpe una estatua necesita una materia prima, la piedra, como condición necesaria para la

realización de su obra (causa material); a su vez es preciso que el autor represente la forma que va a esculpir, o proyecto del escultor (causa formal); que lo ejecute (causa motor), mientras que, por último, la causa final se manifiesta en el objetivo o la intención que preside la realización de la obra".

Pero además de ser una de las causas que producen la existencia de una obra, el movimiento, es un elemento visual propio de las producciones plásticas y las imágenes, formando parte del alfabeto de la imagen. A propósito de esto, si recordamos el alfabeto visual está constituido junto con el movimiento por: el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala y la perspectiva o representación tridimensional (Dondis, 1999). El movimiento además de ser un elemento visual se trata de un fenómeno que capta nuestra atención desde los primeros momentos de la vida, tanto los niños como los adultos se sienten fascinados por objetos e imágenes en movimiento y más aún, cuando se trata de formas con color a las que se les incorpora sonido por ejemplo en el caso del cine y la televisión.

Este elemento visual se vincula con el tiempo y el espacio, por una parte requiere del tiempo que permite realizar el movimiento, provocando un desplazamiento y por otro lado se percibe gracias a realizarse en un entorno espacial. Por ello, el movimiento permite percibir la tridimensionalidad. Lazotti (1994) explica cómo está vinculado con la representación espacial: "…en la experiencia visual cotidiana el movimiento es un indicador que nos permite percibir la profundidad del espacio: la posición de algunas formas, variaciones de color o de luz sugieren a menudo la idea de algo que se acerca o se aleja, que tiene un recorrido en la tercera dimensión" (Lazotti, 1994: 218).

Además del movimiento como experiencia humana visual, el ser humano genera movimiento, que es la base de toda actividad física y está presente también en la actividad artística.

Consideramos que la presencia e importancia del movimiento en la actividad física y deportiva es muy clara, no siendo necesario exponerlo por su evidencia y porque no se encuentra dentro de los objetivos del recorrido de nuestra investigación; mientras en el ámbito artístico este tema está más diluido, por lo que consideramos apropiado abordar la cuestión del movimiento en la expresión plástica.

6.3. EL MOVIMIENTO EN LA EXPRESIÓN PLÁSTICA: EL GESTO GRÁFICO Y EL MOVIMIENTO REPRESENTADO POR LOS ARTISTAS

El movimiento es un elemento importante en las representaciones visuales, que se reconoce de dos maneras: por una parte como impulsor del acto gráfico y por otra como motivo principal de la obra visual.

En el primer caso, el movimiento da origen al trazo o la pincelada y ésta acción emite toda suerte de contenido y expresividad en el soporte gráfico. En segundo lugar, si analizamos diversos productos artísticos y movimientos de la historia del arte occidental, podemos observar que el movimiento se convierte en principal objetivo visual, como en el caso del movimiento Futurista, el Cinetismo y determinadas obras de las denominadas tendencias de Arte de Acción.

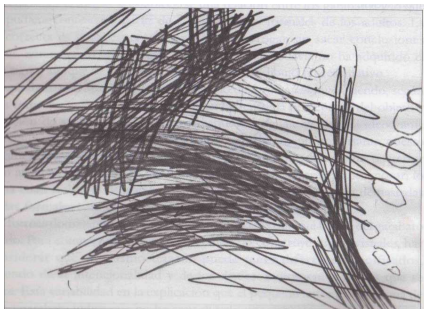
6.3.1. El gesto gráfico

Las marcas dejadas al caminar por la arena, los dibujos hechos con los dedos en el aire, los rastros dejados al transitar por la naturaleza, los signos hechos en un cristal empañado, todos ellos son resultado de los movimientos del ser humano sobre una

superficie. Por lo que la actividad gráfica y con ello el gesto gráfico es un gesto de tipo motor que realiza un producto, el dibujo (Calmy, 1976).

Los primeros gestos gráficos intencionados se encuentren en la infancia, los niños experimentan al realizarlos satisfacción o "placer motor" (Kellog, 1989). En los niños los movimientos se realizan al principio sin control y posteriormente son controlados**;** movimientos que también realizan los niños ciegos**,** lo que evidencia y pone de relieve que la ausencia del disfrute visual no elimina la satisfacción y necesidad motórica.

Imagen 5.14. Dibujo niña, edad 2 años y 6 meses.



El resultado obtenido tras realizar la actividad gráfica es el grafismo o registro de movimientos de diversa tensión muscular. Antes de los dos años de edad los niños ya han conformado una serie de modelos o patrones de dibujos definidos, a los que llamamos patrones de disposición (Kellog, 1989). Estos patrones se repetirán evolucionando y transformándose en otro tipo de grafismos; pero primero se llega a ellos con la experimentación mental, motórica y visual. Con el paso del tiempo el niño deja de preocuparse por su trazado, pasando a interesarse por el resultado del gesto (Calmy, 1976), por lo que para algunos autores como Calmy la educación del gesto gráfico debería ser una educación psicomotora que valorara sobre todo los problemas de

control kinestésico y visual. De esta manera primero se propondría vivenciar los movimientos en el espacio y después realizar las trayectorias en el papel.

Calmy (1976) propuso incluir la música para acompañar los procesos mentales generadores de grafismos durante la actividad plástica. Con este enfoque, lo educativo es dar paso al gesto gráfico en el proceso y no tanto al resultado gráfico en sí, primando de esta manera las intenciones del niño sobre los resultados estéticos finales. Como nos sugiere Calmy: "Por el movimiento, provocado en el espacio, por una situación a la cual él reacciona, se procura al niño una vivencia global que concierne a todo su cuerpo. Interioriza progresivamente esa vivencia, disminuyendo la parte corporal requerida para la expresión de la misma, de esta manera va aprendiendo cada vez mejor, y a la par, el espacio en que se desenvuelve y a dominar cada vez mejor la trayectoria de su mano" (Calmy, 1976:4)

La actividad gráfica originada por el aparato motórico queda enlazada con el resultado, las cualidades de los trazados y las formas del dibujo, así como la intensidad y el ritmo están determinados por la potencia y el control motórico de la persona que las realiza. El dibujo se convierte en signo y expresión del individuo, como mediador del mundo interior y el mundo exterior, además de manifestar su estado psíquico. La profesora López (2006), lo explica así: "El movimiento tiene lugar, además, en el tiempo y se expande en el espacio. A menudo ocurre con el movimiento lo mismo que con el vagabundeo (...) la organización del trazado, su direccionalidad, su amplitud y otras características son elementos en los que podemos encontrar la indicación de las relaciones establecidas por el sujeto entre tiempo y espacio" (López, 2006:118).

Según Lazotti (1994) la calidad expresiva de un movimiento vendrá determinada por la dirección y la velocidad. En el gesto gráfico se aúnan otros elementos como la

casuística material y el tamiz de la persona o las cualidades del artista que lo realiza, llámese personalidad, formación e intención.

Imagen 5.15. Jackson Pollock trabajando con la técnica del dripping en su estudio de Long Island, 1950.



Imagen 5.16. Jackson Pollock, *Echo (Number 25)*,1951.

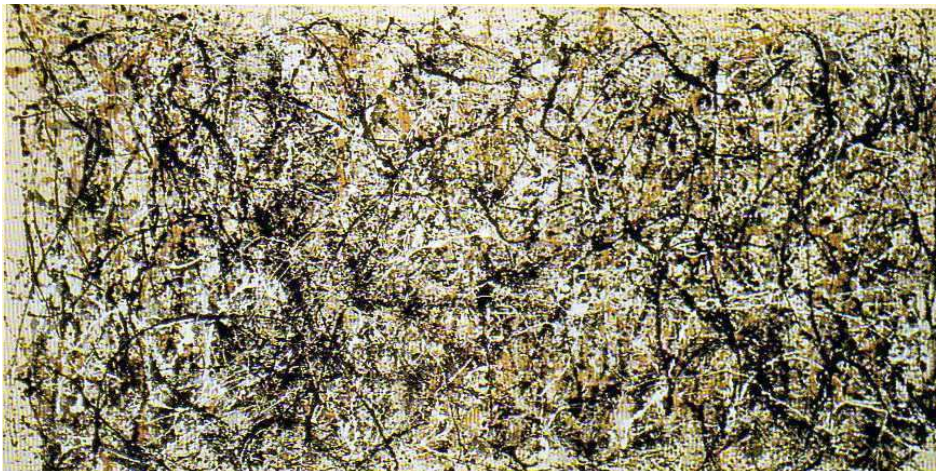


Imagen 5.17. Libro de artista de Cai Guo-Quiang



Imagen 5.18. Cai Guo-Quiang, ***Taroko Gorge***, Taipei Fine Arts Museum, Taiwan, 2009



Esto se hace evidente en la obra gráfica y pictórica de los artistas. Nada tiene que ver la línea limpia y controlada de Ingres de un extremo clasicista con el arrebato plástico de Pollock, aún más acentuado con la técnica del dripping o goteo. Otro ejemplo de gestualidad lo encontramos en los dibujos y pinturas del artista chino Cai Guo-Quiang que acentúa aún más dicha gestualidad utilizando pólvora para crear sus obras. En resumen, podemos afirmar que la actividad física, la expresión corporal y la expresión plástica tienen en el movimiento un nexo común.

6.3.2. El movimiento como tema principal en la obra de arte

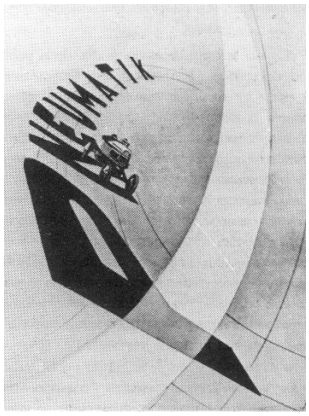
Como se ha explicado anteriormente, el movimiento es en ocasiones el tema principal de la obra y también ha sido el eje central de algunos movimientos artísticos del siglo XX. Lazotti (1994) ha distinguido dos maneras de trabajar el movimiento en la obra plástica, trabajando con el movimiento real y el virtual. Se considera real cuando existe respuesta en algún movimiento físico y virtual cuando es un movimiento perceptivo que no existe en la realidad.

Álvarez Rodríguez (2003) llega a matizar los posibles tipos de movimiento en la obra plástica distinguiendo: movimiento físico real, expresión de movimiento, movimiento que se encuentre implícito en las formas fijas de una imagen y movimiento físico producido con el desplazamiento del sujeto (Álvarez Rodríguez, en Marín Viadel, 2003).

Imagen 5.19. Sonia Delaunay, *Market at Minho, 1916.*



Imagen 5.20. Lászlló Moholy-Nagy, Cartel Publicitario, 1925.



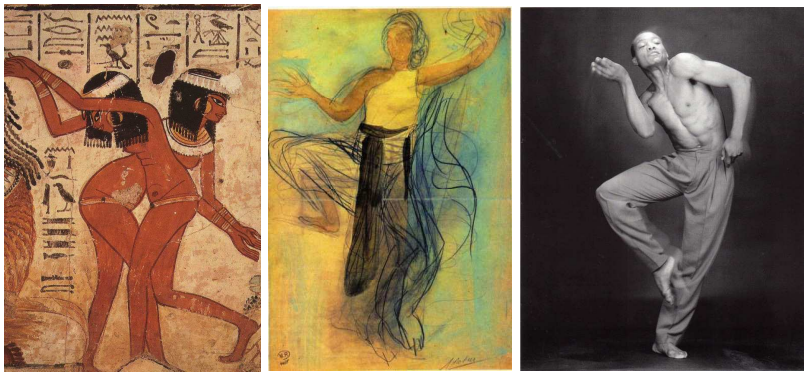
Álvarez Rodríguez entiende el movimiento físico real como aquel que puede tener un elemento parcial de un objeto o todo el objeto, siendo el caso de los conocidos móviles de Alexander Calder.

La expresión de movimiento sería la producida por la secuenciación de imágenes proyectadas, caso del cine. El movimiento que se encuentra implícito en las formas fijas de una imagen puede tener claro ejemplo en la pintura como se da en las obras de los pintores del siglo XX Victor Vasarely o Robert y Sonia Delaunay, por citar tres de los muchísimos artistas que se interesan por este aspecto; pero mirando más al pasado también podríamos remitirnos a la Victoria Nike de la época arcaica griega, que ya se ha citado, y a los dibujos renacentistas de Leonardo da Vinci.

Por último estaría el movimiento físico producido con el desplazamiento del sujeto, necesario para percibir completamente formas escultóricas o arquitectónicas.

Imágenes de izquierda a derecha:

5.21. *Mujeres bailando*. Detalle del frontal de Nebamun. Dieciocho dinastía Egipcia.
5.22. Auguste Rodin, *Bailarina Camboyana*, 1906.
5.23. *Bill T. Jones*, fotografía de Robert Mapplethorpe.



Mucho antes de la aparición de las vanguardias artísticas en los inicios del siglo XX, las cámaras fotográficas y el vídeo, artistas de diferentes épocas intentaron representar el movimiento.

La narración secuenciada es una ilusión de la representación del espacio y el tiempo en un formato bidimensional o tridimensional. Las narraciones secuenciadas aparecen también en las primitivas miniaturas Asiáticas y en el arte de la cultura

Europea Medieval, dando origen a los aleluyas, "primeros cómics o historietas". Estas imágenes que explicaban la tradición religiosa cristiana inspiran a finales del siglo XIX las primeras tiras cómicas de las historietas donde se juega claramente con la variante tiempo, utilizando indicadores de movimiento y tiempo propios de la lectura de imágenes occidentales, como son la representación del movimiento mediante superposición de imágenes múltiples o la lectura de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Imagen 5.24. Leonardo da Vinci, *Estudio del movimiento de las aguas.*

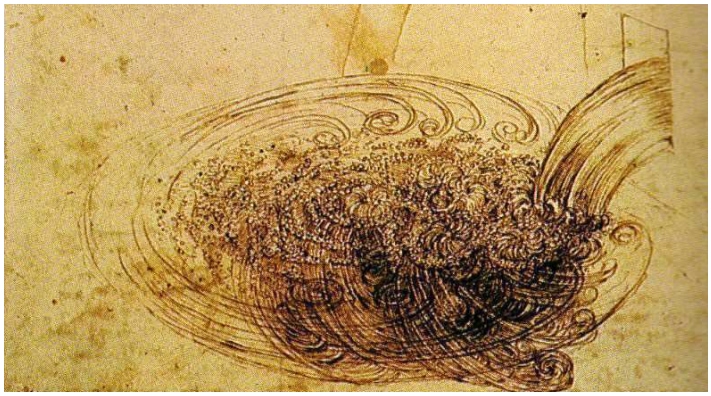
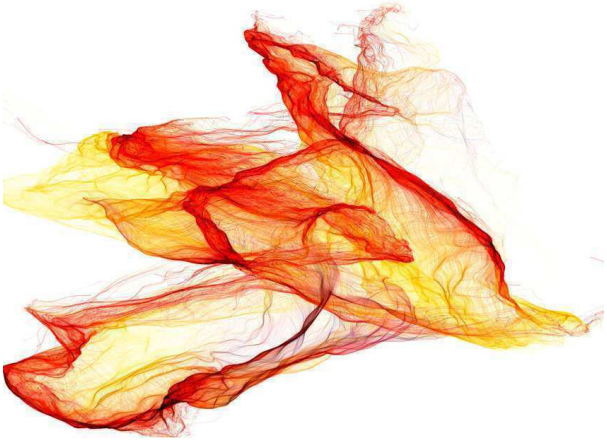


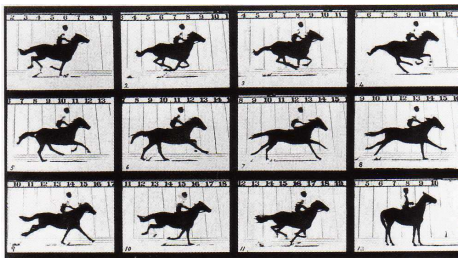
Imagen 5.25. Eno Henze,*The Human factor*,*Aurora*, 2007.

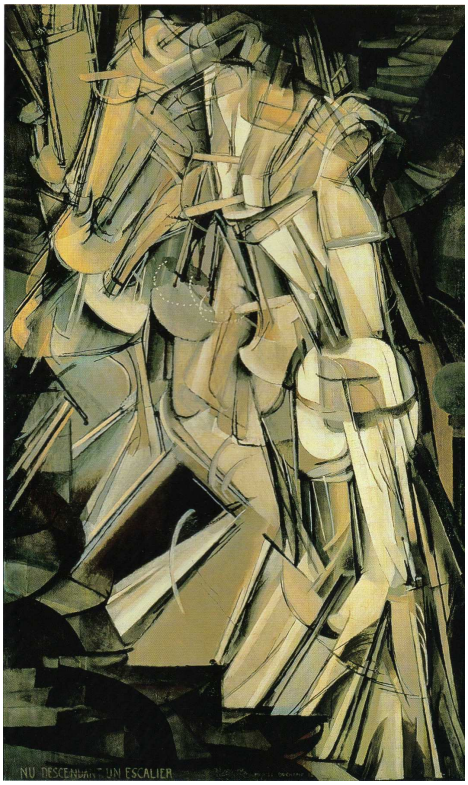


El siglo XIX trae consigo el nacimiento de la fotografía y el cine, dos nuevos lenguajes para los artistas plásticos, el movimiento y el dinamismo. Del mismo modo el Impresionismo, también muestra interés por plasmar el paso del tiempo y el movimiento en sus obras.

Marcel Duchamp en su *"Desnudo bajando por una escalera nº2"*, fragmentó y secuenció la imagen, lo hizo inspirado en el dinamismo del cuerpo y en las secuencias fotográficas de Eadweard Muybridge sobre el movimiento de humanos y animales.

Imagen 5.26. (Izquierda). Eadweard Muybridge,*Secuencia del trote de un caballo a galope*, 1878.
Imagen 5.27. (Derecha). Marcel Duchamp, *Mujer descendiendo una escalera Nº2*, 1912.





Hemos apuntado anteriormente el interés de las vanguardias por el movimiento, en parte debido al gran desarrollo de los transportes, tren, automóvil, etc. como se refleja en el Futurismo, movimiento fundado en 1909 en Italia, por Filippo Tommaso Marinetti, que pretende ensalzar la velocidad y el movimiento de los tiempos modernos,

su lema más conocido era "*Es más bello el rugido del motor de un coche que la Victoria de Samotracia"*. Balla y Boccioni, fueron otros de sus más conocidos representantes. Las obras pictóricas de este grupo de artistas mostraban imágenes divididas en planos y superpuestas**.**

Imagen 5.28. (Izquierda). Umberto Boccioni, *Formas únicas de continuidad en el espacio*, 1913.
Imagen 5.29. (Derecha). Ernst Barlach, *El vengador*, 1914.





En la fotografía del siglo XX también se ha mostrado interés por los automóviles y el deporte de competición, donde se combinan la fascinación del hombre por la competición, los bólidos y la velocidad.

Hallamos una cultura del movimiento, así denominada por Domínguez Perela (Domínguez Perela en Hernández, 1991), a la que Portillo (2010), aludiendo a Paul Virilio, llama aceleración artificial de la velocidad de los seres vivos producida por la tecnología.

6.3.3. El Arte Cinético o Cinetismo

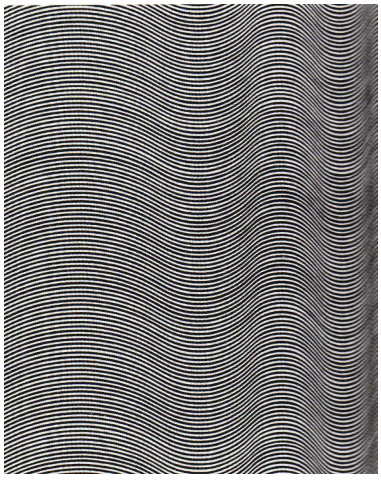
La cultura del movimiento también se reafirma con la aparición en las artes plásticas del Arte Cinético o Cinetismo, del griego Kinesis. Este arte conlleva

movimiento real, de algunas partes o de todo el objeto artístico, por medios naturales o mecánicos (Álvarez Rodríguez, Marín Viadel, 2005). En el siglo XX, se acuña el término de arte Optico-cinético para designarlo. Por su parte Umberto Eco define el arte cinético como: "forma de arte plástico en la cual el movimiento de las formas, de los colores, de los planos, es el medio para obtener un conjunto cambiante" (Eco en Julián, 1986: 13).

El término cinético no fue utilizado junto al término arte en la literatura o filosofías antiguas, como resalta Julián (1986), no siendo hasta el año 1955 cuando definitivamente se vincula a las artes plásticas.

El Movimiento Cinético estaba interesado por los mecanismos de la percepción visual, así como por las leyes de la percepción y las ilusiones ópticas, se muestra en obras que inciden en la representación del movimiento ya sea virtual y real.

Imagen 5.30. Bridget Riley, *Continuum* , 2005/1963. Acrílico sobre aluminio. 209 x 275 x 361,8 cm.



El Cinestismo, se enmarca dentro de la abstracción, encontrando su base en la abstracción geométrica. Le caracteriza la utilización de estructuras repetidas dentro de

un orden establecido, el uso del color sobrio en el caso de Europa, y más variado y colorista en Estados Unidos. En su temática encontraremos lo que Julián denomina un eco de nuestra vida urbana, es decir, luces, color, sonidos, estructuras cambiantes (Julián, 1986).

Imagen 5.31. Móvil de Alexander Calder. *Sin título*, 1939



Imagen 5.32. (Izquierda). Jean-Pierre Yvaral, *Estructura aceleración óptica*, 1967, 80 x 84 x 12 cm.
Imagen 5.33. (Derecha). Julio Le Parc *Gafas para otra visión*, 1965.



En las composiciones visuales del arte cinético el movimiento estaba implícito en su construcción y color, mientras que las estructuras simétricas tenían movimiento físico gracias a fuentes de energía natural y artificial. En muchos casos el espectador tiene un papel activo e interacciona con la obra más allá de la contemplación. En España se puede hablar de un Cinetismo Español a través de dos generaciones, todos ellos tienen en común el interés por la aplicación de sistemas tecnológicos y nuevas metodologías de trabajo, como subraya Julián (1986) y son sociológicamente el primer puente entre el arte y la ciencia.

6.3.4. El Arte de Acción

Otra de las manifestaciones en las artes plásticas claramente interesada por el movimiento, es el arte de acción, compuesto de variadas expresiones: Happening; Fluxus; Performance; Decollage; Environment; Mixed media; Instalaciones (Calaf, 2000:208).

El interés por plasmar el movimiento en la obra plástica sigue interesando a los artistas más jóvenes. Greciect (2011), en una entrevista a la artista plástica Elena Rato narra cómo se lleva a la práctica la relación entre movimiento y arte. La artista explica como la danza ha sido una pasión y una vocación frustrada, pero de alguna forma ese interés por el movimiento está presente. Inicialmente aparece en su obra al pintar y copiar motivos de danza y bailarinas de Degas y Rembrandt y posteriormente convirtiéndose en un interés por la performance. En palabras de la artista: "…cubre el espacio que dejaba vacío la pintura. Es una necesidad imperiosa, una manera de retener la danza (….) una interioriza lo que ha aprendido en otros ámbitos y lo acaba aplicando de manera inconsciente a todas las cosas. La performance utiliza como herramienta el

cuerpo y juega con el espacio el tiempo, el movimiento. En eso es igual que la danza". (La Nueva España, 28/07/2011).

Concluyendo, parece evidente que el interés por el movimiento o cinetismo está presente en los artistas a lo largo de los siglos y el hombre ha tenido interés por plasmarlo de una forma virtual o real. En las imágenes digitales, del arte actual, se incluye la Videodanza que muestra registros del movimiento pasados por el tamiz de los artistas plásticos.

6.4. LA CORPOREIDAD EN LAS ACTIVIDADES PLÁSTICAS Y FÍSICAS

> "Es la paradoja del sentimiento de sí mismo, que se polariza en la doble referencia al cuerpo y al mundo. También la conciencia de la propia corporeidad, nos da la conciencia de sí, o viceversa" (Sebio, 1996).

A continuación exponemos *La corporeidad en las actividades plásticas y físicas y La interacción con el medio y sus semejantes: el vínculo social,* que pensamos se refieren indirectamente al desarrollo de las inteligencias personal e interpersonal que Gardner formuló.

Desde el nacimiento de cualquier ser vivo, quedan integrados la vida, el cuerpo y con ello la corporeidad. El cuerpo se genera porque hay vida, si ésta se detiene se rompen los procesos vitales hasta llegar a la erradicación y total desaparición del cuerpo físico. La corporeidad permite al ser humano captar el mundo por medio de los sentidos, las actividades del hombre quedan determinadas por un cuerpo, un espacio y un tiempo. También en el caso de personas con discapacidad física, el cuerpo y los canales de los sentidos son los elementos mínimos e indispensables para desarrollar todas las actividades vitales, entre ellas la físicas y artísticas.

Tanto la actividad artística como la física precisan de corporeidad, González Aja nos lo explica con estas palabras: "Se capta el mundo y las propias actividades en el

mundo por las vías corporales. Esto es válido tanto para contemplar una obra de arte como para una manifestación deportiva a la que se asista o se participe" (González Aja, 1992: 16).

Parece obvia la consciencia de la corporeidad en cualquier persona que practique actividad físico-deportiva, aún más en un atleta, queda así claramente justificada la consciencia de corporeidad para calcular los movimientos en el espacio y tiempo. Pero en el caso de las actividades plásticas, se olvida un poco este aspecto, ya que la consciencia inevitable de la corporeidad también forma parte del proceso creativo y del acto artístico, donde además se manejan conceptos como: fuerza, cansancio, espacio, distancia, peso, técnica, material y estrategia, entre otros. Éste es así mismo el lenguaje del artista.

Lo corpóreo de ambas disciplinas, actividad plástica y actividad físico-deportiva, se hace claro en su enseñanza. Tanto para el aprendizaje de la Educación Artística como de la Educación Física se requieren aspectos teóricos, pero es indispensable la realización de actividades prácticas si se quiere comprender plenamente la asignatura (Hernández Belver, 2000).

Para ilustrar mejor esta percepción de lo corpóreo, a continuación transcribimos dos textos. Uno de ellos pertenece al novelista Haruki Murakami, se trata de un fragmento de su obra *De qué hablo cuando hablo de correr* (2010), donde narra con su experiencia como corredor de maratones desde hace más de veinte años, la evidencia de la consciencia del cuerpo físico y también del estado psicológico en una carrera.

Paralelamente integramos fragmentos del texto de la artista plástica Ivonne Sánchez Barea, presente en *Creación, arte y psiquis* (Sánchez Medina, 2003). Esta licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid explica el

proceso de creación artística en primera persona. Al leerlo observamos que durante la actividad artística, parecen conjugarse de una forma intensa procesos físicos y psicológicos, lo cual no exime a la actividad física de procesos creativos. Al igual que en una actividad de investigación científica, la precisión y la cantidad de los materiales y herramientas, así como la calidad del espacio o taller de trabajo, pueden condicionar el éxito o fracaso de la actividad artística. Claro está que en la obra plástica se conjugan estos y otros condicionantes, pero lo que desde el exterior puede carecer de importancia se convierte en un asunto fundamental para la artista y definitorio de la obra artística.

Imagen 5.34. Haruki Murakami corriendo, fotografía de portada de su libro *De qué hablo cuando hablo de correr.*

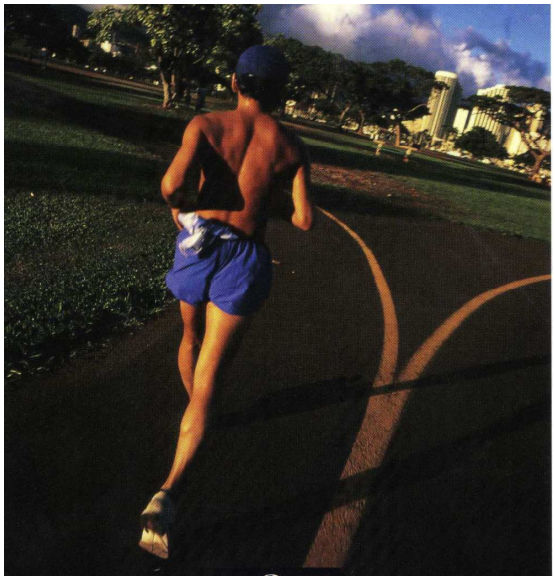


*Imagen 5.35.*La artista Rebecca Schweiger pintando.



Haruki Murakami, *De qué hablo cuando hablo de correr:*

"*Pero entonces, justo después del kilómetro treinta, de repente las piernas empezaron a no responder. Me entraron calambres, que se fueron haciendo progresivamente más intensos, y, finalmente, ya no puede correr nada. Por más estiramientos que hacía, la parte trasera de mis muslos me temblaba, completamente agarrotados; los tenía extrañamente deformados y no me respondían. No podía ni siquiera permanecer de pie. Sin querer, acabé en cuclillas en mitad de la carretera. No era la primera vez que me ocurría (....). Apreté los dientes y me arrastre hacia la meta mientras los demás corredores me adelantaban uno tras otro. Implacables, los números del cronómetro digital seguían señalando el tiempo. El viento del mar velaba el sudor de la camiseta y sentía un frío horrible. A fin de cuentas, estábamos en invierno. Caminando con una camiseta sin mangas y en pantalón corto por una carretera azotada por el viento era imposible no tener frío. Pero nunca había imaginado que al dejar de correr se sentiría tantísimo frío. Si sigues corriendo, el cuerpo entra en calor. Sin embargo, lo que de veras me dolía, mucho más que el frío, eran mi orgullo herido y mi lamentable imagen caminando penosamente por el trazado del maratón (....) Sigo corriendo sin parar. El sol se muestra ya completo ante mí y continúa su ascenso en el cielo a una velocidad vertiginosa. Me entra una sed terrible. No tengo tiempo ni de sudar. El aire está tan extremadamente seco que el sudor se evapora al instante de la piel, dejando sólo tras sí una blanca capa de sal. Aquí lo de sudar la gota gorda no existe, pues el sudor desaparece mucho antes de que le dé tiempo a formar una gota. Me escuece todo el cuerpo por culpa de la sal. Cuando me paso la lengua por los labios, me saben a salsa de anchoas. Me apetece beber una cerveza tan helada como un carámbano".*

(Murakami, 2010: 73-75,85)

Ivonne Sánchez Barea, *Sobre el proceso de la creación. (Confesiones e intimidades de un artista):*

"Escribir sobre un proceso que a pesar de lo que la mayoría de las personas creen que es un ejercicio fácil y divertido, me resulta algo complicado de describir, (...) me refiero al caso combinado de creación, como proceso mental y físico, en la realización interior y exterior, en el espacio y tiempo que se necesita para lograr pensar, transformar, expresar y llevar a cabo la idea. (….) es por ello que pierdo la noción del tiempo y espacio, llegando en ocasiones sin darme cuenta a desvelarme por completo, al punto que no paro hasta no terminar la obra que realizo. Llegando a agotarme física y psíquicamente requiriendo luego muchas horas de sueño para recuperarme. (…). También pierdo el apetito, pero debo de tener agua y cigarrillos para las pequeñas interrupciones. Sin dejar de observar ese mundo que estoy creando en el espacio. En muchas ocasiones, los cigarrillos se quedan completamente quietos en el cenicero, ya que aunque los enciendo estoy tan zambullida en lo que estoy haciendo, que se me olvida que estoy fumando, respirando... o que tengo necesidades fisiológicas... (….) me gusta pintar descalza, y siempre prefiero formato grande porque mi campo visual durante la realización es más amplio, abarca más, logrando así implicarme tanto dentro de la pintura, que me siento como un pequeño duende, dentro del lienzo (…) se puede saber siempre cuando empiezo a pintar, pero no cuando voy a terminar. Durante este proceso también suelo, no permitir que se me interrumpa con presencias externas, (teléfono, personas, timbres) y tampoco puedo mantener una comunicación normal con las personas que me rodean, el proceso, no lo debo, ni puedo interrumpirlo (…). Lo mismo ocurre con los otros procesos creativos en las otras disciplinas (teatro, danza, literatura, poesía, escultura, etc.) en realidad el proceso es el mismo lo que varía es la disciplina, la técnica y su forma de interpretación".

(Sánchez Barea en Sánchez Medina, 2003:189-191)

Aunque la artista manifiesta llegar a olvidar su cuerpo en ocasiones, en ambos testimonios se hace evidente la combinación de dimensión física y dimensión mental, tanto para el desarrollo de las actividades plásticas como de las físico-deportivas.

Más allá de la corporeidad nos encontramos las posturas que toman algunos artistas a partir de la década de 1960, en que el cuerpo, por medio de intervenciones en él y acciones artísticas, es utilizado como un objeto de liberación y catarsis (Montero, 2000). Pero consideramos que previo a este camino artístico, hay una experiencia natural y orgánica de la corporeidad en las actividades plásticas.

6.5. LA INTERACCIÓN CON EL MEDIO Y SUS SEMEJANTES: EL VÍNCULO SOCIAL EN LAS ACTIVIDADES PLÁSTICAS Y FÍSICO-DEPORTIVAS

Continuando con los aspectos que vinculan la actividad plástica y físico-deportiva observamos en las siguientes páginas la fortaleza del vínculo social en ambas actividades.

Como ya hemos explicado la Educación Físicaen sus orígenes estaba relacionada con los valores más apreciados por las civilizaciones primitivas: la supervivencia y la seguridad, lo cual fomentaba la eficacia física y el desarrollo de los lazos del grupo.

En la actualidad se ha constatado que la actividad física aporta beneficios físicos y psicológicos que pueden clasificarse en: beneficios preventivos, beneficios rehabilitadores y beneficios de bienestar, como ya hemos citado (Devís, 2001).

Los beneficios preventivos son aquellos que mejorarán los sistemas corporales cardiorrespiratorio y músculo-esquelético, por lo tanto la actividad física y deportiva se puede utilizar para la prevención de situaciones físicas, aunque no se receta igual que para evitar situaciones psicológicas y sociales negativas. Si que se emplea para la

rehabilitación de situaciones psicológicas deficitarias, mejorando las situaciones de estrés, ansiedad y depresión. Y se recomienda para la mejoría del bienestar personal y de las relaciones con el medio, favoreciendo: buenas relaciones, sensación de vitalidad, sentido de pertenencia al grupo o sociedad, seguridad y mejora de la autoimagen.

Del mismo modo la actividad artística es una oportunidad integradora, algo que se evidencia claramente en actividades como el teatro y la dramatización, donde un grupo trabaja unido para la consecución de un fin de índole dramático (Cañas, 1994:159). Pensamos que este concepto de grupo creador se ve potenciado en el caso del teatro, donde en muchas ocasiones confluye el proceso creativo de diferentes disciplinas de las artes: dramática, literaria, musical y plástica.

La tarea en grupo es una dinámica de trabajo que se establece habitualmente en la música, la danza y las artes plásticas. La combinación de trabajo individual y grupal aportará siempre frutos más ricos. Harris nos muestra algunas funciones sociales comunes a la música, el canto y la danza (Harris, 2004:594), cabe preguntarnos cuáles de ellas son válidas para las artes plásticas y visuales. Los beneficios sociales y personales serían:

1. Actúa emocionalmente: permite a la gente relajarse y sentirse a gusto.
2. Socializa: enseña tradiciones.
3. Educa: desarrolla la serenidad y la confianza durante la actuación
4. Vincula: crea un sentido de unidad entre los ejecutantes.
5. Activa: prepara para situaciones peligrosas (la guerra, los viajes).
6. Ataca: permite “desahogarse” de forma inofensiva.

7. Adora: acerca a la gente a los dioses.

8. Seduce: despierta pasiones sexuales, muestra los encantos.

9. Coordina: hace a las personas moverse, trabajar a un tiempo (los cantos marineros o las marchas militares).

10. Entretiene: impide el aburrimiento.

Sin duda, si seguimos los criterios de Harris en las artes plásticas y visuales, la coordinación física es necesaria como hemos citado al hablar de la corporeidad, pero no es una de las funciones sociales más propias. Aunque creemos que hay excepciones como en el caso de la pintura de murales, la restauración de obras artísticas o la producción de obra videográfica, entre otras. Pero podemos afirmar que las artes plásticas generan un tipo de coordinación visual o de cultura visual común que puede propiciar unas actitudes, valores y respuestas similares entre las personas, como en el caso de la publicidad visual. Para López Fernández Cao el arte despierta el vínculo social porque entre las funciones del arte está la de comprender a los otros y entrar en comunión con ellos (López Fernández Cao, 2009).

Lo cierto es, que las representaciones artísticas nos ofrecen la posibilidad de compartir significados y hacer crecer a las personas. Eisner (2004), defiende el valor de las artes como potenciadoras de la comunicación y del crecimiento personal, convirtiéndose en una fuente de riqueza y plenitud. Las representaciones artísticas ya sean mediante la música, las artes plásticas, la expresión corporal o las expresiones poéticas y literarias son una forma de comunicación. No se trata de monólogos sino de actos de representación que suponen una oportunidad de crecimiento tanto para las

personas que están realizando la acción de crear, como para aquellas que recibirán el producto de esta acción.

El arte no deja de ser un lenguaje en el que hay un emisor, un receptor y un mensaje. El emisor es quien elabora la obra de arte y el receptor quien la recibe o la observa, por tanto no deja de ser un acto de comunicación social.

Con las representaciones artísticas se comparten ideas y sentimientos, que son recibidas por otras personas con otros ojos, con otras percepciones, con otras sensibilidades que a su vez descubren matices que quizás el propio autor no reflejó conscientemente en su obra. Las artes por lo tanto conectan a las personas, ayudándolas en su crecimiento, un crecimiento en lo cognoscitivo, en lo cultural y en lo humano, algo que desarrollarán a lo largo de toda la vida. (Arnal Navarro en Domínguez Toscano, 2003).

7. ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ACTIVIDAD PLÁSTICA Y ACTIVIDAD FÍSICA

La relación entre actividad plástica y actividad físico-deportiva muestra también las diferencias o aspectos encontrados que en un momento dado pueden parecernos desvinculantes. Pero, como hemos comentado al inicio de este capítulo creemos que no se trata de una relación entre opuestos, sino de complementarios que en ocasiones se contienen.

7.1. LOS CONTRASTES BINARIOS

Según Harris (2004) enfrentar dos aspectos en oposición diametral es una tarea habitual del cerebro humano, que en antropología se denomina contraste binario. El

contraste binario fue establecido por el *Estructuralismo*, de quien es su máximo exponente el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss. Como explica Kottack (2006), para el *Estructuralismo* el cerebro propio del Homo sapiens tiene unas características y estructura comunes en todas las personas, por lo que el pensamiento será similar en todas las mentes aunque sean de diferentes sociedades o entornos culturales.

Para Lévi-Strauss una de las características mentales comunes será la tendencia a clasificar, ya sea en relación con las personas, la naturaleza o los lazos entre la naturaleza y los individuos. La mente, en su interés por el orden, busca diferenciar los fenómenos haciéndolos más distintos y menos continuados, por lo que la oposición o contraste es una fórmula universal de clasificación.

Lévi-Strauss observó estas estructuras de pensamiento en la tradición de la literatura oral y escrita, en los mitos y los cuentos. Porque parafraseando a Kottak "**…**según Lévi-Strauss, reflejan la necesidad universal humana de convertir las diferencias de grado en diferencias de clase" (Kottak, 2006:348). Algunos ejemplos de contrastes binarios habituales en la cultura y el arte occidental son: el bien frente al mal, la juventud frente a la vejez, lo masculino frente a lo femenino, lo cultural frente a lo natural, etc. (Harris, 2004). Por lo tanto creemos que podemos decir que las áreas de la actividad artística y físico-deportiva se suelen considerar opuestas, o que tradicionalmente son dispuestas en un modo de contraste binario.

Dentro del arte se han estudiado estas oposiciones binarias y por ejemplo el éxito de las narraciones clásicas de cuentos y mitos se debería a la estructuración de las narraciones tradicionales de acuerdo con esa oposición que se corresponde con las oposiciones inconscientes. El análisis estructuralista en obras de arte, mitos y religión es muy abundante pero también encuentra opositores, dado que "…no está claro si las

matrices binarias que los antropólogos han distinguido existen de verdad como realidades inconscientes en las mentes de las personas que han sido objeto de estudio" (Harris, 2004: 596). A continuación observamos la tabla de Pérez Rubín en la que se han clasificado los conceptos que se corresponden con las dos modalidades de pensamiento: modalidad A, atribuida al lado derecho del cerebro, y modalidad B, relacionada con el lado izquierdo. Para nosotros éste es sin duda un ejemplo de contraste binario.

Tabla 5.1. *Las dos modalidades de la conciencia,* Pérez Rubín (2001). Como observamos la actividad físico-deportiva estaría enclavada dentro de "lo activo y lo dinámico" en la columna B, mientras que la práctica artística correspondería con la modalidad A.

ORIGEN	MODALIDAD A	MODALIDA B
Simbolismo arcaico (egipcio)	La luna	El sol
Simbolismo arcaico (chino)	La oscuridad El espacio El yin	La luz El tiempo El yan
Diverso	La noche El magnetismo Lo pasivo y lo receptivo Lo intuitivo Lo preverbal (= lo simbólico) El pensamiento analógico o lateral La síntesis El holismo Lo heterodoxo La apreciación estética El arte	El día La electricidad Lo activo y lo dinámico Lo racional Lo verbal El lineal o lógico El análisis El reduccionismo Lo ortodoxo El pragmatismo La ciencia
Domhoff	El costado izquierdo del cuerpo	El derecho
Blackburn	La sensualidad	La intelectividad
Levi-Strauss	Lo mítico	Lo positivo
Luria	Lo simultáneo	Lo secuencial
Semmes	Lo difuso	Lo focal
Jung	El ánima La introversión La acausalidad	El ánimus La extroversión La relación causa: efecto
Hudson	La divergencia	La convergencia

7.2. LOS CONTRASTES BINARIOS EN LA RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD PLÁSTICA Y LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

Como reconocemos en la tabla *Las dos modalidades de la conciencia*, si tuviéramos que adjudicar una modalidad de pensamiento para las actividades artísticas y otra para las actividades físicas, según la creencia común, la *modalidad A,* receptiva e imaginativa, se correspondería con los componentes artísticos, y la *modalidad B,* racional y dinámica, con los aspectos físico-deportivos.

Como venimos adelantando, en nuestra opinión existen puntos comunes y no sólo oposiciones. A continuación desglosaremos los contrastes que parecen separar a estas actividades, convertidos ya en estereotipos y prejuicios. Siendo conscientes de las diferencias que están en juego y sin negar evidencias, pretendemos observar los puentes que acercan a los dos ámbitos.

Estereotipos que consideramos ligados a la relación actividad plástica y actividad físico-deportiva:

- Lo femenino y lo masculino.
- El espíritu de competición.
- Lo individual y lo colectivo.
- El mito del arte sensible y la actividad físico-deportiva agresiva.
- Intelectualización frente a popularismo.
- Creatividad y liberación.

7.2.1. Lo femenino y lo masculino

El binomio formado por la actividad plástica y la actividad físico-deportiva responde al clásico enfrentamiento entre las características de lo masculino y lo femenino. Dichas características dependen de la cultura y la adopción de los roles, pero generalmente las distintas sociedades han tendido a adjudicar a los hombres el papel de personas activas, violentas y agresivas, mientras que a las mujeres se les ha atribuido el de personas pacíficas, débiles y pasivas. Con ello el polo femenino se corresponde con adjetivos como: sensible, delicado, natural, emotivo, intuitivo, artístico, armonioso, pasivo, maternal y doméstico. Mientras que al masculino se le adjudican adjetivos como: fuerte, enérgico, mental, cultural, agresivo, activo, público, impulsivo, egoísta, arrogante e impaciente.

En nuestra cultura occidental encontramos este simbolismo en los mitos del mundo clásico, donde la correspondencia femenino-masculino es equiparable a las características de los dioses Afrodita y Ares en Grecia o de sus homólogos Venus y Marte en Roma. Pero, como aclara Harris (2004) la moderna antropología se niega a la opinión de que la anatomía sea destino: "Ni los varones han nacido con una tendencia innata a ser cazadores o guerreros, o dominar sexual y políticamente a las mujeres, ni las mujeres han nacido con una tendencia innata a cuidar de las criaturas y niños y a ser sexual y políticamente subordinadas. Más bien ha sucedido que bajo un conjunto amplio, pero finito, de condiciones culturales y naturales, se han seleccionado ciertas especialidades ligadas al sexo en un gran número de culturas. Cuando cambien las condiciones demográficas, tecnológicas, económicas y ecológicas subyacentes a las que están adaptados estos roles ligados al sexo, surgirán nuevas definiciones culturales de los mismos" (Harris, 2007: 440).

Como ya se ha dicho antes y hemos explicado a lo largo de este capítulo, señaladas ya las características que habitualmente se atribuyen a lo femenino y a lo masculino, observamos, que la actividad artística aparece asociada con el concepto de lo femenino y la actividad físico- deportiva con el concepto de lo masculino, siendo esto claramente discutible, a no ser que se quieran comprender estos conceptos de forma limitada. Ambas, actividad artística y actividad físico-deportiva, contienen aspectos tanto femeninos como masculinos, dependiendo de cómo se desarrollen. Por lo cual no se puede desligar al deporte de la fuerza y la acción, o al arte de la sensibilidad y la emotividad, pero tampoco consideramos que deban ser excluidas de ambos grupos las otras cualidades y enmarcadas en los roles que se pretenden derribar.

Este aspecto de lo femenino-masculino conduce a una paradoja. Si la actividad artística fuera al cien por cien femenina y la actividad físico-deportiva completamente masculina, la historia del arte tanto pasada como presente estaría plagada de nombres de mujeres artistas, mientras que en la actividad físico-deportiva no se encontrarían nombres de mujeres. La realidad difiere de esto y evidentemente tanto hombres como mujeres contienen a la vez características tanto de las denominadas femeninas como de las masculinas. Al revisar el primero de los mitos que hemos señalado, observamos que la percepción generalizada de contraste binario no se corresponde con la realidad.

Kottack (2006), analizó las actividades en cuanto a roles de género de ciento ochenta y cinco sociedades, dividiendo las tareas en tres grupos de actividades: generalmente masculinas, generalmente femeninas y por último un grupo de actividades tanto masculinas como femeninas.

Comprobamos al revisar la tabla nº 2, que tanto en las actividades masculinas como en las femeninas, hombres y mujeres realizan indistintamente actividades

artísticas y físicas. Considerando que a las masculinas se le adjudican aquellas acciones que requieren mayor resistencia física sucede que en el bloque de las consideradas como únicamente femeninas no hay actividades artísticas, lo cual es una paradoja.

Tabla 5.2. Clasificación de las actividades en Actividades físicas, Facturación de objetos artísticos y Actividades que requieren especial destreza y fuerza física. Basada en la tabla *Generalidades del trabajo por género, basadas en datos de 185 sociedades* (Kottack, 2006: 215).

ACTIVIDADES GENERALMENTE MASCULINAS	ACTIVIDADES MASCULINAS o FEMENINAS	ACTIVIDADES GENERALMENTE FEMENINAS
Caza de grandes animales acuáticos (por ejemplo ballenas o morsas)	Hacer fuego	Recoger combustible (por ejemplo leña)
Fundición de minerales	Mutilación corporal	Hacer bebidas
Trabajo del metal	Preparación de pieles	Productos lácteos (por ejemplo mantequilla)
Tala	Recolectar pequeños animales terrestres	Hilar
Caza de grandes animales terrestres	Plantar cosechas	Hacer la colada
Trabajar la madera	Hacer productos del cuero	Recoger el agua
Caza de aves	Cosechar	Cocinar
Factura de instrumentos musicales	Atender las plantaciones	Preparar alimentos vegetales (por ejemplo, procesar granos de cereales)
Caza con trampas	Ordeñar	
Construcción de barcas	Hacer cestas	
Trabajar la piedra	Llevar cargas	
Trabajar hueso, cuerno y concha	Hacer esterillas	
Minería y cantería	Cuidar animales pequeños	
Colocar huesos	Preservar carne y pescado	
La recolección de miel silvestre	Tejer con telar	
Cuidar animales grandes de ganado	Recolectar pequeños animales acuáticos	
Matanza y despiece	Manufactura de ropa	
Pescar	Alfarería	
Despejar el terreno (roza)		
Construir casas		
Preparar el suelo		
Hacer redes		
Hacer cuerdas		

Tradicionalmente no se ha asociado el deporte con la mujer, mucho menos en el caso de deportes como el boxeo, el rugby o el jockey, en los cuales la presencia de la mujer aún no es bien comprendido por la sociedad.

Imagen 5.36. Mujeres practicando deportes en un mosaico romano.



Imagen 5.37. Grupo de mujeres jugando un partido de fútbol, principios del siglo XX.



Según explican Ramírez y col. (2011:88): "Históricamente, el deporte ha sido una práctica excluyente en una doble vertiente, por un lado era propio de la élite social y, por otro lado, era practicado exclusivamente por hombres. Por tanto, es posible afirmar que el deporte ha sido y es origen de estereotipos sexistas hacia las mujeres". Si

a éste respecto sumamos la discriminación que el cine y los medios de comunicación ejercen con las mujeres deportistas, encontramos cuatro formas de manipular el pensamiento de la sociedad: el silencio o la ausencia de mujeres deportistas, la banalización de la actividad deportiva mostrándola en ocasiones en clave de humor y con una exaltación de la sexualidad del cuerpo femenino, el acento en los aspectos negativos del deporte femenino y la utilización de la imagen de deportistas femeninas para fines sociales y políticos (Messner, en Ramírez, 2011). A todo ello se une una dificultad más para las mujeres y es la necesidad de equilibrar su feminidad y su habilidad en la práctica deportiva, para no ser etiquetadas así de masculinas.

Ramírez (2011), explica que se crean unas "normas" o características específicas para cada género y de acuerdo con Schneider (2000), Blández, Fernández y Sierra (2007), Crawford y Unger (2004) destacan que las normas en las mujeres son: la expresión, el ritmo, la elasticidad, la belleza y la flexibilidad. Alvariñas y col. (2009), en su estudio realizado con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, hallaron que la mayoría de los estudiantes cree que las chicas pueden hacer cualquier tipo de deporte, sin embargo un 60% opina que hay unos deportes más apropiados para el género femenino y otros para el masculino.

Imagen 5.38. *La palista Jana Smidakova.* Fotografía de Isabel Muñoz. Serie cuerpos al límite, 2011.



La práctica deportiva es una actividad y una profesión tanto para hombres como para mujeres y aún persisten los estereotipos sobre la clase de deporte más adecuada según el género, olvidando en ocasiones que la elección de su práctica se atribuye más a razones como: los gustos personales, la salud, el medio social y la situación vital de cada individuo.

Retomando el tema de la práctica artística, existen obras de arte con un dominio de lo masculino, como el caso del Moisés de Miguel Ángel, siglo XVI, una escultura robusta, pesada que refleja una figura masculina de grandes dimensiones y aporta gran sensación de seguridad, arrogancia y dominio y en la que vemos muy pocos rasgos de las características femeninas. Sin embargo, las esculturas de Alberto Giacometti, siglo XX, son finas, delicadas, sensibles y los dos eran artistas de género masculino, trabajando en la misma disciplina artística, la Escultura.

Imagen 5.39. Miguel Ángel, *El Moisés*. 1513-1515.



Evidentemente el artista produce obras plásticas que no siempre muestran una personalidad sino que están realizadas con una intencionalidad para comunicar un mensaje determinado.

Imagen 5.40 y 5.41. Alberto Giacometti entre sus esculturas por Henri Cartier-Bresson y escultura de Alberto Giacometti, 1961.





La historia nos muestra el pequeño papel que se dejó a la mujer en el arte, aunque algunas de ellas lograron abrirse camino y fueron socialmente reconocidas. En nuestra época la reivindicación del papel de creadora y no sólo de musa dentro de la actividad artística, ha sido tratado especialmente durante la década de 1970 (Nochlin, 1971). En la actualidad parece un tema superado dado que cada vez son más las artistas, estudiantes de Bellas Artes, críticas de arte, directoras de museos y galeristas que pueblan el panorama artístico internacional y el español.

Imagen 5.42. Ángeles Agrela Superculto, 2008, Instalación en el Museo Barjola.



5.43. Constantin Brancussi, *Musa dormida*, 1911.



5.44. Diversas obras en el taller de Constantin Brancussi, 1933, con *Musa dormida*, 1911 y El pez 1930 en el primer plano, *Pájaro en el espacio* 1927 y *Columnas* 1925.



Compartimos con López (2002), la opinión de que uno de los objetivos en la Educación Artística también ha de ser: "Reconstruir las dicotomías creación/maternidad, sensibilidad/femenino" con el objetivo de cambiar los modelos masculino-femenino, pero sin caer en victimismos y cuestionando aquellas verdades que se nos han contado desde la Filosofía y la Historia (López, 2002).

7.2.2. El espíritu de competición, lo individual y lo colectivo

Las artes nacieron como herramienta para obtener la ayuda y protección de los dioses y favorecer la supervivencia de la tribu. Igualmente la práctica habitual de la actividad física nació del espíritu de supervivencia del hombre. Cuando las situaciones de peligro le exigieron huir, desarrolló habilidades como saber correr y defenderse. Cuando tuvo que salvarse de las aguas aprendió a nadar y para obtener alimento practicó el lanzamiento de jabalina. El desarrollo y perfeccionamiento de estas actividades físicas afloraron por una necesidad principal: sobrevivir.

El desarrollo de la actividad deportiva fue posterior y se vinculó con cuestiones culturales donde la supervivencia no era ya el propósito principal, pero en las que sí perduraba el carácter religioso, adquiriendo de este modo el matiz de espectáculo. Es entonces cuando aparece la vinculación entre el deporte y el espíritu de competición, que se convirtió en un axioma del deporte olímpico y que está también presente en las actividades artísticas. Este espíritu de competición puede entenderse como un desafío hacia los demás o una lucha con uno mismo, lo que sería el espíritu de superación.

La actividad físico-deportiva tiene otras metas individuales y sociales más allá de la competición, donde se favorece el desarrollo integral de la persona. Hernández Cava (2004:90) determina que el espíritu del olimpismo nada tiene que ver con el actual espíritu competitivo: "El credo del olimpismo antepone la competición a la victoria, la

lucha al triunfo y la pelea a la conquista". Se podría calificar de distancia sideral el germen de las competiciones deportivas griegas con el actual espectáculo, donde el espectador, los atletas, las multinacionales de ropa deportiva, los medios de comunicación y las firmas patrocinadoras han cambiado las reglas del juego, desencadenando que las nuevas leyendas y mitos estén vinculados al mundo de los negocios (Hernández Cava, 2004).

Los beneficios se amplían, además de los valores propios de la actividad físico-deportiva como el esfuerzo y la superación, se obtienen otras recompensas relacionadas con el dinero y la fama, respondiendo esto por tanto, a unas motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

El mito del interés por el triunfo en las actividades físico-deportivas frente al desinterés por "ganar" en las actividades artísticas, ha sido tratado por Welsch (2002). Éste opina que si "ganar" significa hacer una actividad lo mejor que se pueda, obteniendo reconocimiento y victoria, esto es común a unas y a otras. Del mismo modo, si "ganar" significa ganar dinero también se puede aplicar a ambas. La diferencia está en que en las actividades físico-deportivas no se puede "ganar" directamente, sino a través de una puesta en escena deportiva (Welsch, 2002). Mientras que en las actividades artísticas sería a través de un canal de exhibición y comercialización. El arte está también vinculado al mundo de los negocios por medio de los circuitos de exposición, comisarios, críticos y ferias de arte, como ya hemos citado anteriormente (Messner en Ramírez, 2011).

La realidad de la existencia de un mercado no quita que en ambas actividades exista una representación "del arte por el arte" y "del deporte por el deporte", es decir tratar de hacer lo más posible aunque no sea con el objeto de ganar. En palabras de

Welsch: "…hoy muchos atletas enfatizan el valor de la puesta en escena sobre el ganar y aunque pierdan están muy felices con su actuación porque hicieron lo más que podían" (Welsch, 2002:141). Del mismo modo muchos artistas están absolutamente satisfechos con sus obras de arte, aunque no reciban ningún reconocimiento por parte de la sociedad y la crítica de expertos.

Un segundo tema al cual queremos dedicar atención es el de la individualidad frente a lo colectivo en este tipo de actividades.

La creación de algunas obras de arte se atribuye a colectivos organizados, como es el caso de los gremios de constructores de catedrales en Europa en la Edad Media. El trabajo conjunto de diferentes personas, producía un edificio digno de admiración a lo largo del tiempo. No existiendo reconocimiento individual del artista más que en algunos pocos casos, hecho que cambiará a partir del Renacimiento. En la actualidad conocemos el nombre de los arquitectos estrella que diseñan edificios flamantes, pero el edificio es producto del trabajo de un conjunto de muchas personas anónimas y a su vez de arquitectos, urbanistas y concejales de urbanismo que proyectan el paisaje arquitectónico de los pueblos y ciudades.

En Occidente los artistas plásticos actuales, así como los músicos, actores y escritores también se han agrupado o han sido agrupados, formando movimientos y equipos, donde lo habitual es la creación individual promovida por motivaciones intrínsecas pero también hay motivaciones extrínsecas como la atención, la fama, la excelencia, los concursos, certámenes y premios. La competición con uno mismo o con los demás forma parte de la motivación de la actividad plástica.

7.2.3. El mito del arte sensible y la actividad físico-deportiva agresiva: sensibilidad-agresividad

Nadie pone en duda la sensibilidad como una cualidad propia de lo artístico, pero no ocurre así en lo físico-deportivo. Podríamos cuestionarnos si la sensibilidad está siempre presente en la actividad plástica y en los artistas, aunque generalmente se considera inherente al arte.

Los conceptos de sensibilidad y agresividad están claros en la mayoría de las personas, pero se diferencian en el grado y la calidad. La percepción de sensibilidad es diferente entre unas personas y otras y en ocasiones se confunde o equipara con la cursilería y la ñoñez. En cambio la agresividad parece una idea más clara y fácil de concretar. Para el Diccionario de la RAE la sensibilidad es la "facultad de sentir, propia de los seres animados". Considerando que sentir consiste en "experimentar sensaciones producidas por causas externas e internas, oír o percibir con el sentido del oído, experimentar una impresión de dolor o placer corporal y espiritual"; y lo sensible es "aquello que siente, física y moralmente".

Cabe preguntarnos si la sensibilidad además de estar asociada al arte no lo puede estar también a la actividad deportiva. Pensamos que la sensibilidad se encuentra en los tres elementos de la relación artística y físico-deportiva; es decir en los actos representativos artísticos materializados (pinturas, partituras, cine, etc.), en los actos físico-deportivos (partidos, entrenamientos, carreras, etc.) y en los generadores y receptores de ambos (es decir los artistas, los deportistas y los espectadores).

En la discusión sobre *la Estética y los dos tipos de deportes* que hemos abordado al principio del presente capítulo, vimos como se suelen asociar los ejercicios de gimnasia rítmica y natación sincronizada con la sensibilidad "artística" porque conjugan

forma, ritmo, color y música en un espacio determinado y una puesta en escena muy específica. Aspectos que se valoran en las competiciones.

Pero ¿son expresiones sensibles las carreras de los atletas, la sincronización de un jinete con su caballo, las piruetas de algunos jugadores con la pelota o los saltos en el aire de esquiadores y surfistas?, ¿son actos de sensibilidad las victorias dedicadas por los deportistas a sus familiares o compañeros?. Creemos que lo son, entendiendo que la sensibilidad es amplia en color y matiz y que tanto el deportista como el espectador comparten momentos únicos, donde se cruzan el dolor y el placer tanto físico como espiritual, junto a la experimentación de sensaciones plásticas y se producen imágenes y figuras de gran belleza plástica y emotiva.

Tampoco nadie duda sobre la agresividad en la actividad físico-deportiva, de nuevo remitiéndonos a la definición ofrecida por el Diccionario de la RAE diríamos que la agresividad se entiende como "la tendencia a actuar o a responder violentamente".

¿Está la agresividad presente sólo en la actividad físico-deportiva o también en las obras plásticas, donde se han mostrado crudas escenas por artistas magistrales como Goya y El Bosco y en rompedoras obras contemporáneas como en algunas piezas de Damien Hirst?. Existe una agresividad consciente y otra inconsciente, donde la liberación del subconsciente del artista se evidencia con mayor o menor intensidad. El sistema económico y el circuito artístico también ejercen una presión en los artistas, lo que les puede llevar a que en sus obras se refleje agresividad, dado que en estos tiempos la violencia vende. De ello tenemos el ejemplo de las películas de violencia gratuita en televisión, que fascinan e hipnotizan a muchos espectadores en cualquier franja horaria.

Imágenes 5.45 y 5.46. Agresividad plasmada en bocas y rostros.

Imagen 5.45 (Izquierda). Dientes del Demonio Humbaba. Terracota, Irak. 2000-1000 a. de C.

Imagen 5.46. (Derecha). Francisco de Goya, *Saturno devorando a un hijo*. Detalle. 1819-182.





En la actividad plástica está también contenida una agresividad oculta, en principio, la del individuo luchando por plasmar algo que no está representado aún y que intenta superarse en esa acción. Hemos dado cuenta anteriormente del desgaste psicológico y físico que genera la acción artística. La producción de un material bueno o malo será juzgado por la crítica y los compradores, encontrándose el artista con que estos a veces proporcionan hondos silencios, críticas feroces y aplausos, siendo las dos primeras situaciones percibidas como agresivas por el creador.

También es conocido el carácter despótico e insensible de grandes artistas dentro de su ámbito personal, como es el caso de Picasso considerado uno de los genios de todas las épocas del arte, pero por otra parte con un carácter controvertido en su entorno cercano. Sin duda sensibilidad y agresividad son cualidades que se proyectan o no en

los actos y son percibidos o no por el exterior. Pero en mayor o menor medida, se tratan de cualidades presentes en nuestras dos áreas de trabajo.

7.2.4. Intelectualización frente a popularismo

Otro de los mitos que hemos hallado es el de considerar el arte como un producto sofisticado, para ser consumido por personas con intereses intelectuales, mientras la actividad físico-deportiva se trataría de un espectáculo popular de masas. Welsch rechaza esta postura, opinando que la actividad físico-deportiva contemporánea es un tipo de arte posmoderno para todo el mundo (Welsch, 2002), porque es comprensible y disfrutable por todos, aunque haya que conocer unas pocas normas o descubrir las reglas para estar mejor enterado de la competición y porque no hace falta tener grandes conocimientos previos.

Mientras la actividad físico-deportiva se considera popular, la actividad artística es elitista; a este respecto Arnold Gehlen (Gehlen en Welsch, 2002) decía: "…todos hemos aprendido a vivir al lado del arte de hoy" sobre lo cual Welsch (2002) subraya "la mayoría de nosotros hemos aprendido a vivir con el deporte y a disfrutarlo".

Habitualmente convivimos con un gran número de formas de arte visual como: Fotografía, Cine, Vídeo, Diseño Gráfico, Diseño de Moda, Diseño Industrial y Arquitectura, además de las disciplinas clásicas dibujo, pintura y escultura, que impregnan un gran número de experiencias cotidianas de las personas. Observamos un creciente interés por el arte y su consumo en forma de asistencia a: ferias de arte, exposiciones en galerías, museos locales y grandes superficies museísticas que anuncian ampliamente sus eventos. Aunque el arte contemporáneo puede contener claves que al no haber sido explicadas al gran público no están al alcance de todas las personas.

Por otro lado, en lo que respecta a la actividad físico-deportiva, se produjo un fenómeno de popularización entre 1914 y 1939, momento en que se manifiesta un gran cambio. Los deportes-espectáculo aventajaron al deporte puro, atrayendo un público que generaba beneficios económicos y como resultado se creó la necesidad de construir espacios deportivos apropiados para los eventos que a su vez atraerían más público (Vázquez Montalbán, 2004).

La práctica de la actividad físico-deportiva aumentó con el revolucionario concepto de actividad deportiva para las masas, que posteriormente se convirtió también en un producto de los medios de comunicación, así como en un medio de control del hombre por los poderes políticos. Por lo que siguiendo a Welsch diríamos que el deporte enlaza con el sentido común y es arte para todo el mundo, convirtiéndose en una forma más de arte popular de hoy.

Desde la disciplina de la *Estética*, se ha minusvalorado la actividad físico-deportiva, porque muchos rasgos no se juzgan estéticos, sino simplemente obvios y eso no parece importante, por lo que el disfrute con la actividad físico-deportiva es considerado poco intelectual (Welsch, 2002). Sin embargo este mismo autor le reconoce valor a los aspectos elementales de la condición humana que están en juego y se representan, de un modo directo a la vez que simbólico, en la puesta en escena deportiva.

Vázquez Montalbán (2004), hizo una clasificación sociológica del deporte, de acuerdo a los integrantes de las diferentes clases sociales, considerando que a los deportes puros se dedican las clases medias porque sus participantes cuentan con medios económicos y formación. Pensamos que éste es un mito que se está cayendo,

porque en la mente de todos están los nombres de algunos deportistas famosos que sin respaldo económico han llegado a ser el número uno de su especialidad deportiva.

Enlazando con la opinión de Montalbán que adscribe la práctica deportiva a una clase media con una economía y formación, Efland (2003), reconoce la situación de "elitismo artístico" en la época posmoderna, pero entiende que las artes visuales impregnan objetos y situaciones de la vida cotidiana, por lo que recomienda al profesor de arte que introduzca al alumnado más allá de los saberes tradicionales de las bellas artes, lo que incluiría a su vez "…el estudio del diseño industrial, la planificación urbana, la obra de los alfareros o también el arte de las tradiciones culturales folclóricas" (Efland, 2003:173).

Consideramos que la variedad en la enseñanza artística, tanto estética como conceptual acerca el arte a las personas en vez de distanciarlas de él. Por lo tanto el currículo multicultural beneficiará el acercamiento y la democratización del arte.

7.2.5. Creatividad y liberación

Por último abordamos la cuestión de la creatividad. Considerada como un elemento indispensable en la actividad artística, pero no habitual ni necesaria en la físico-deportiva. La actividad plástica incluye una dimensión liberadora de autoexpresión y creatividad, como explica Marco Tello (1992: 221): "El rasgo, la mancha, la raspadura, son algo así como el grito; tienen en sí un papel liberador". La actividad físico-deportiva también incluye esa dimensión liberadora, que al practicarla genera sensación de mejora física y eficacia. Ambas actividades están fácilmente al alcance de la mayoría de las personas, generando sensaciones y experiencias únicas, como puede ocurre en el caso de la práctica deportiva al correr estando en contacto con el viento y el sol, o sintiendo el contacto del agua al nadar.

Imagen 5.47. Mireia Belmonte. Fotografía de Isabel Muñoz. Serie cuerpos al límite, 2011.



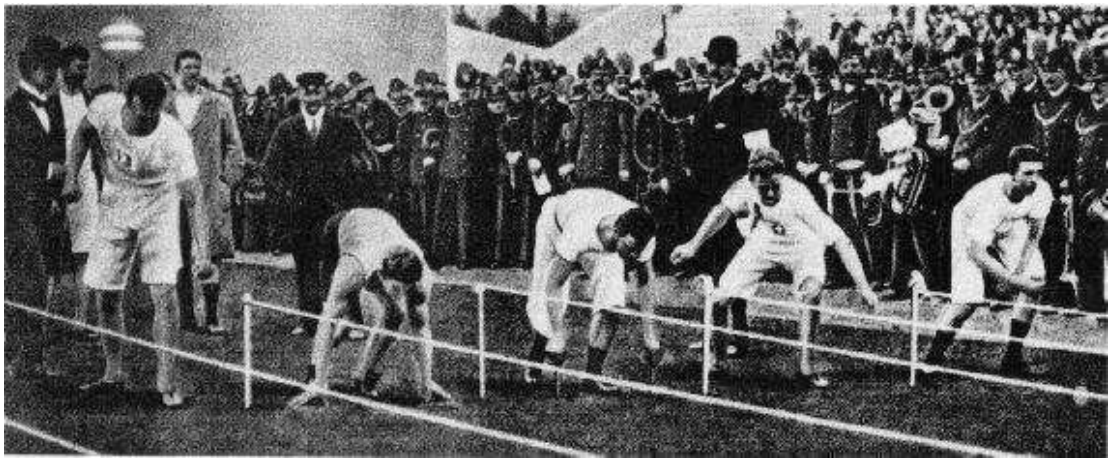
La creatividad además se entiende como la capacidad de las personas para resolver cuestiones y problemas de cualquier tipo y ámbito. En palabras de López y Martínez (2006), "…la creatividad queda definida como la capacidad de abordar, resolver y repensar un conflicto, sea de la índole que sea personal, social, moral o estético" (López y Martínez, 2006: 21).

Siguiendo a Rogers la creatividad es una tendencia del hombre para manifestar sus capacidades y encontrar soluciones (Rogers, 1987).

Si la creatividad puede surgir en cualquier campo, cabe preguntarnos qué ideas y soluciones se consideran creativas. A este respecto Gómez Cantero (2005) señala tres factores que caracterizan a una idea creativa:

- La idea debe surgir dentro de una cultura que tiene sus propias reglas simbólicas.
- La persona que tiene dicha idea debe aportar alguna novedad dentro de esas reglas.
- Un conjunto de expertos deberá validar y reconocer dicha innovación.

Imagen 5.48. Diferentes formas de posicionarse para la salida en la final de los 100 metros lisos en los Juegos Olímpicos de Atenas, Octubre de 1896.



Así para Carlos Martínez Bouquet existen tres tipos de creatividad (Martínez Bouquet en Sorín, 1992):

a. Aquella que produce obras geniales en cualquier campo.

b. La que produce un resultado que aporta conceptos personales y auténticos sin llegar a revolucionar a la cultura y romper con lo existente.

c. No existiría obra ni producto, lo que existiría sería una capacidad de expresión libre y armoniosa.

El fomento de la creatividad y su "cultivo" parecen necesarios para activar este proceso. De esta opinión es Lowenfield (1984), quien sostiene que aún siendo ésta innata en los niños, no evoluciona si no se la promueve:

> "Todos los niños nacen creativos. La necesidad de explorar, de investigar, de descubrir lo que hay del otro lado de la pantalla no está limitado a la conducta humana, sino que la experimenta todo el reino animal" (Lowenfield, 1984:67).

Siguiendo con el concepto de creación e innovación en el arte, Del Valle (2000), considera la creatividad en el momento presente como una compleja mezcla de

capacidades intelectuales y afectivas, que se convierten en una habilidad sistematizada cuyo objetivo es una innovación.

Además compartimos con Navarro (Navarro en Domínguez Toscano, 2003), que el cultivo de la Educación Artística ejercita la libertad creadora, produciendo una necesidad de sustituir viejas creencias por evidencias, tratándose de una disciplina que imprime la reflexión consciente y crítica más allá de la imitación, potenciando la tolerancia y el gusto por lo innovador y la búsqueda de nuevos descubrimientos.

Prosiguiendo con nuestra disertación, cabe preguntarnos por la presencia de la creatividad en las actividades físicas y deportivas. Welsch (2002), se cuestiona si la representación de la actividad físico-deportiva está demasiado marcada por las reglas para ser considerada como arte y por tanto cabe el plantearse si los deportes carecen de creatividad, debido a que funcionan dentro de un esquema fijo con reglas establecidas.

Mientras el arte trasciende las reglas, en particular el arte moderno, la actividad físico-deportiva sin embargo presume de reglas establecidas y si surge una confusión se añaden reglas nuevas. Pero esto no significa que la representación deportiva carezca de potencial creativo, porque la puesta en escena de la acción deportiva está regulada, pero no determinada, en todos sus aspectos. Muchos acontecimientos deportivos han pasado a la historia porque ocurrió algo más allá del cumplimiento de las normas; sino todas las competiciones tendrían que ser iguales.

De acuerdo con Welsch, en la representación cuenta algo más: las circunstancias del acontecimiento en sí, el estado físico de los atletas, las eventualidades, contingencias, buena o mala suerte, éxito, fracaso, entusiasmo, asistencia y número de espectadores. Todos estos elementos hacen que cada acontecimiento sea único. Ellos son los que determinan el carácter artístico del deporte (Welsch, 2002).

Es difícil describir la eventualidad y no se le ha dado importancia hasta ahora en nuestra cultura. Una competición puede seguir el curso esperado donde el mejor atleta gana o se mejora un record, y esto se admira y se apoya. Nada más apreciable sucede ni ocurre nada inesperado. Pero, a veces, sucede algo impredecible: hay una lucha real entre los atletas y el resultado es incierto hasta el final. Puede cambiar el tiempo meteorológico y una tormenta cambiar el balance de una competición. Del mismo modo una distracción o una caída de un competidor pueden alterar los resultados o las marcas. La victoria muchas veces es incalculable y la capacidad de reacción y creatividad de los atletas también.

La creatividad tradicionalmente ligada al arte, es por tanto también propia de la actividad físico-deportiva y los deportistas. Tatarkiewicz subraya cómo se suele asociar la creatividad con la actividad artística, conceptos como artista y creador nos parecen inseparables pero se trata de una vinculación reciente que no existía en los períodos antiguos (Tatarkiewicz, 1997). Este autor entiende que la expresión y la creatividad son conceptos que han cambiado de significado a lo largo de la historia, hecho que nosotros compartimos.

Para finalizar hemos querido reproducir algunas preguntas efectuadas durante una entrevista a la premiada deportista de natación sincronizada Gemma Mengual, por el periodista Diego Torres (2009), por tratarse de una disciplina con un amplio componente expresivo. Hallamos en ella respuestas que aluden claramente a un proceso de creación y que nos refuerzan en nuestra opinión de que la actividad físico-deportiva también fomenta la creatividad.

P. Explique qué significa dejarse llevar.

R. En algún momento, cuando estoy creando, me dejo llevar porque si no, no creo (….). Es sentir que has hecho algo que te ha salido de dentro y que no tiene explicación. El cuerpo expresa una emoción que sólo puede expresarse si estás un poco perdido. Por eso, cuando lo intentas repetir es casi imposible. Ahí te das cuenta de que es espontáneo. Para volver a hacerlo igual tienes que estudiarte a tí misma…

P. ¿Entonces repasa el vídeo?

R. Claro. Y eso que es espontáneo pasa a formar parte de una rutina. En los dúos pasa lo mismo. Pero en el sólo es más exagerado porque ni sé lo que hago. Como todos los entrenamientos se graban, luego lo capto y digo: "¡Pero cómo he hecho esto!".

(El País Diego Torres, 26/07/ 2009. Entrevista a Gemma Mengual)

CAPÍTULO VI
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En los capítulos anteriores hemos delimitado el marco teórico del estudio, realizando un análisis sobre aquellos aspectos que vamos a investigar en el alumnado de las Titulaciones de Magisterio en el ámbito de la Expresión Plástica: competencia de representación espacial, autoconcepto y motivación. De igual modo hemos examinado las vinculaciones entre la actividad artística y la actividad físico-deportiva.

Seguidamente exponemos el diseño del trabajo empírico, conformado por los objetivos, las hipótesis y la metodología de la investigación.

1. OBJETIVOS

Establecemos a continuación los objetivos de nuestra investigación, partiendo de un objetivo principal que es establecer la relación que existe entre la competencia de representación espacial, el autoconcepto y la motivación, así como la influencia que ejerce en los alumnos de las asignaturas de Didáctica de la Expresión Plástica de las Titulaciones de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

Otro aspecto que nos interesa conocer es la relación entre el autoconcepto y la motivación con la práctica de actividad artística fuera del aula, así como la relación entre el autoconcepto, la motivación y la práctica de actividad física externa en los alumnos, para posteriormente analizar estas relaciones y reunir una información que posibilite fundamentar propuestas metodológicas y organizativas.

A partir de este propósito se establecen los objetivos específicos de la investigación:

1. Establecer la relación que existe entre las actividades espaciales, competencia de representación espacial, autoconcepto y motivación, de los estudiantes de Magisterio en las diferentes asignaturas del Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

2. Evaluar la percepción y valoración que otorgan los estudiantes a las asignaturas del Área de Didáctica de la Expresión Plástica en las diferentes Titulaciones de Magisterio.

3. Determinar la percepción de dificultad en las actividades de expresión y representación del espacio para los estudiantes en las asignaturas del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de los estudios universitarios en el momento actual.

4. Enriquecer el cuerpo de conocimiento del Área de Didáctica de la Expresión Plástica en el nivel de Educación Superior, para establecer pautas que propicien la mayor formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria en el área de la Educación Plástica.

5. Aportar datos empíricos en los que apoyar la toma de decisiones didácticas en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

6. Conocer las relaciones entre el autoconcepto y la práctica de actividades fuera del ámbito académico como son la actividad artística y la práctica físico-deportiva.

2. HIPÓTESIS

El desarrollo y conocimiento de la competencia de representación espacial en las asignaturas de Educación Plástica presenta dificultades en los alumnos de las Titulaciones de Magisterio, actuales Grado en Educación Infantil y Primaria, éstas pueden estar relacionadas con el autoconcepto y la motivación del alumnado en esta materia y no sólo con factores de percepción espacial.

La hipótesis de partida que se plantea en este estudio es que "en los estudiantes de Magisterio se relacionan la autoestima y la motivación con la representación espacial y la práctica de actividades físicas y artísticas".

A partir de esta hipótesis, cabe esperar que se cumplan las siguientes sub-hipótesis:

1. Las dimensiones del autoconcepto de los alumnos (sociales, físicas, emocionales, familiares, académico-laborales y personales) estarán significativamente relacionadas con:

    a. La persistencia.
    b. La maestría.

c. El rendimiento.

d. La cooperación.

e. La ansiedad.

f. La competencia percibida.

2. Existe una vinculación entre la ansiedad ante el error y la evitación de las tareas de Educación Artística con la competencia de representación espacial.

3. En la Educación Artística la variable de edad estará vinculada a la percepción de rendimiento en la práctica artística.

4. Existen diferencias significativas en cuanto a la personalidad en relación al género. Se espera que las mujeres sean más persistentes que los hombres.

5. Las diferentes dimensiones del autoconcepto muestran diferencias significativas en función del género. Cabe esperar que los varones puntúen más alto en los niveles emocional y físico.

6. Las diferentes dimensiones del autoconcepto revelan desacuerdos significativos entre los estudiantes que practican actividad artística y los que no la realizan. Se espera que los que practican actividades artísticas puntúen más alto en la dimensión emocional.

7. En las personas que realizan práctica artística aparecerán puntuaciones más altas en evaluación externa, sin embargo la autoevaluación la puntuarán más bajo.

8. Las personas que practiquen actividades físico-deportivas puntuarán más alto en la dimensión física del autoconcepto.

9. Las personas que practican actividades físico-deportivas y las que realizan actividades artísticas puntuarán más alto la maestría y el rendimiento que los que no las practican.

10. El factor de diversión estará relacionado con la evaluación externa, el esfuerzo y la maestría.

11. Presentarán diferencias significativas en la orientación de meta en relación a la práctica deportiva y artística externa.

3. METODOLOGÍA

En este apartado trataremos de explicar la metodología utilizada, las fases por las que ha pasado todo el proceso de investigación, la muestra y los instrumentos aplicados.

3.1. METODOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene un enfoque metodológico denominado correlacional, de acuerdo con los métodos de investigación en Educación Artística propuestos por Hernández (2005): investigación descriptiva e histórica, investigación correlacional e investigación experimental. Para este autor el primero de los métodos procura revelar los comportamientos y procesos en Educación Artística. El método de investigación de enfoque correlacional pretende clasificar los comportamientos y sucesos, mientras finalmente la investigación experimental anhela aclarar su naturaleza y desarrollo. El modelo correlacional se ha utilizado en investigaciones planteadas por diversos autores (Acaso López Bosch, 1997; Maeso Rubio, 1996; Pérez Camarero, 2002; Pavlou, 2006) que estudiaban las relaciones entre la Educación Artística y

diversas variables como los medios de comunicación, los métodos multimedia, la motivación etc.

El objetivo en este modelo es "…plantear en qué medida las variaciones en alguna conducta se relacionan sistemáticamente con variaciones en algún factor" (Hernández, 2005: 184), particularmente en nuestro caso conocer la relación que se presenta en los alumnos de las Titulaciones de Magisterio entre la competencia de representación espacial, la actividad artística, la actividad física y dos factores internos como son el autoconcepto y la motivación.

Describimos a continuación las cinco fases que ha comprendido la realización de esta investigación.

A. Primera fase : En esta primera fase exploratoria se aplicó un método de análisis de los documentos por medio de la revisión de experiencias y bibliografía, la obtención y análisis de información relativa al autoconcepto y la motivación, la Educación Artística y la competencia de representación espacial, la representación espacial, las relaciones entre actividad artística y actividad físico-deportiva.

B. Segunda fase: En esta etapa se seleccionaron y aplicaron los cuestionarios y pruebas en los estudiantes de las Titulaciones de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

C. Tercera fase: En este paso se realizó la evaluación de las pruebas y el vaciado de los datos.

D. Cuarta fase: Se analizaron los resultados obtenidos. Los datos de los cuestionarios fueron tratados estadísticamente utilizando el programa informático de tratamiento estadístico SPSS 18.0 y AMOS 18.

   Posteriormente se realizó el estudio de las variables y las relaciones obtenidas, para proceder a su explicación.

E. Quinta fase: En este último estadio se comprobó si se alcanzaron los objetivos y se cumplieron las hipótesis de la investigación. Para proceder a explicar las conclusiones alcanzadas, las reflexiones en torno a los resultados derivados de la investigación objeto de estudio y proponer las líneas de futuras investigaciones a partir de los datos obtenidos.

El desarrollo de la tesis se temporalizó de la siguiente forma:

Curso 2008-09 Recogida de la información y documentación teórica necesaria para fundamentar la investigación. (Se continuó recogiendo información de las investigaciones surgidas a tal efecto).

Curso 2009-10 Se realizó el diseño de la investigación. Se procedió a la aplicación de la batería de cuestionarios y vaciado de los mismos.

Cursos 2010-12 En los cursos 2010-12 se desarrolló la última fase de la tesis, en la que se realizaron los estadísticos de los datos recogidos en el estudio.

Finalmente se comprobó si se alcanzaron las hipótesis, se elaboraron las conclusiones del estudio, se hicieron las reflexiones pertinentes en función de los resultados obtenidos en la investigación y por último se presentaron las perspectivas de futuro.

3.2. PARTICIPANTES

El alumnado participante en el estudio se ha clasificado por:

- Número de participantes.
- Edades.
- Realización de práctica artística externa al margen de la asignatura de Educación Plástica.
- Realización de práctica deportiva externa al margen de la asignatura de Educación Física.
- Especialidades cursadas por los alumnos.

Número de participantes

La población objeto de nuestra investigación es el alumnado de 1º, 2º y 3º curso de los estudios de Magisterio de la Universidad de Oviedo, actuales estudios de Grado en Maestro. Inicialmente los participantes eran N=193, siendo desechadas las encuestas

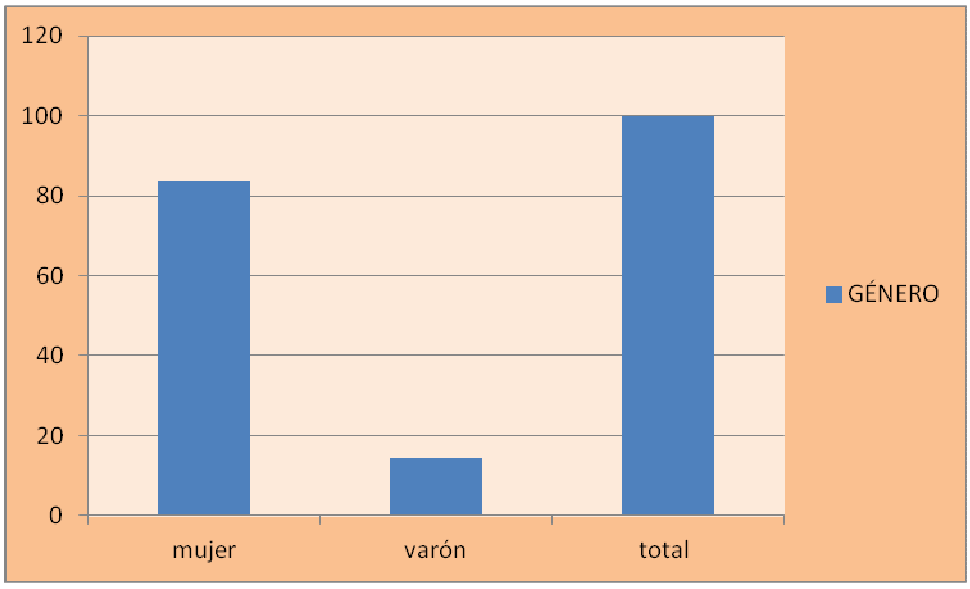
mal cumplimentadas y como veremos más adelante los datos varían por esta razón. La totalidad de participantes en la investigación es de N=189.

Divididos por género, N=161 mujeres (83.4 %) y N=28 hombres (14.5 %) siendo mucho más elevado el número de mujeres que de hombres, como se refleja en la tabla 6.1.

Tabla 6.1. Distribución de alumnos por género.

GÉNERO	**MUJER**	**VARÓN**	**TOTAL**
Frecuencia	161	28	193
Porcentaje	83.4	14.5	100.0

Diagrama 6.1. Distribución de alumnos por género



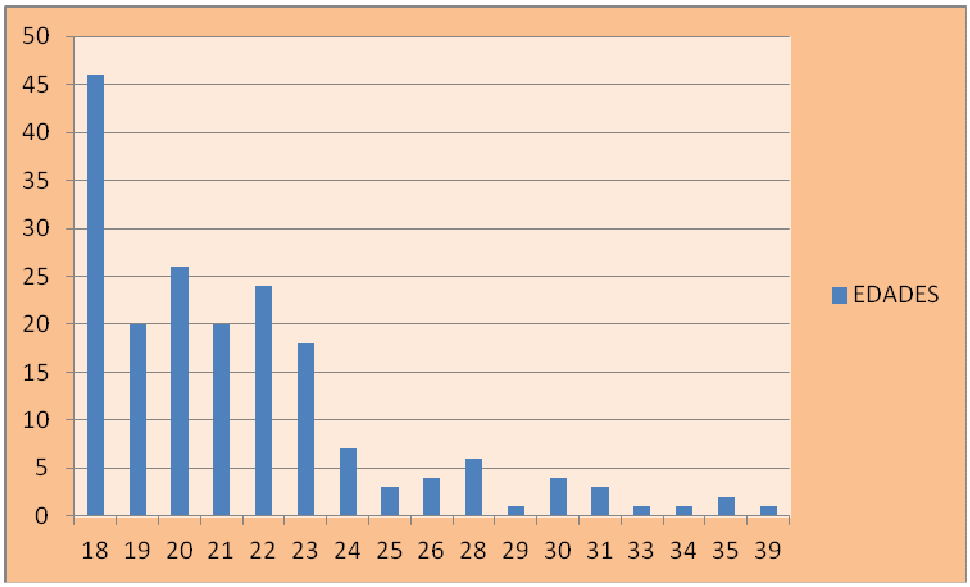
Edades de los participantes

Las edades de los alumnos que participan en el estudio oscilan entre los 18 y 39 años. La media de edad fue de 21 años, con una desviación típica de 5.198. El mayor volumen del alumnado cuenta con una edad inferior a los 24 años de edad, como puede verse en el diagrama 6.2.

Tabla 6.2. Media de la edad de los alumnos participantes.

	M	**D. T.**
EDAD	21.02	5.198

Diagrama 6.2. Edades de los participantes.



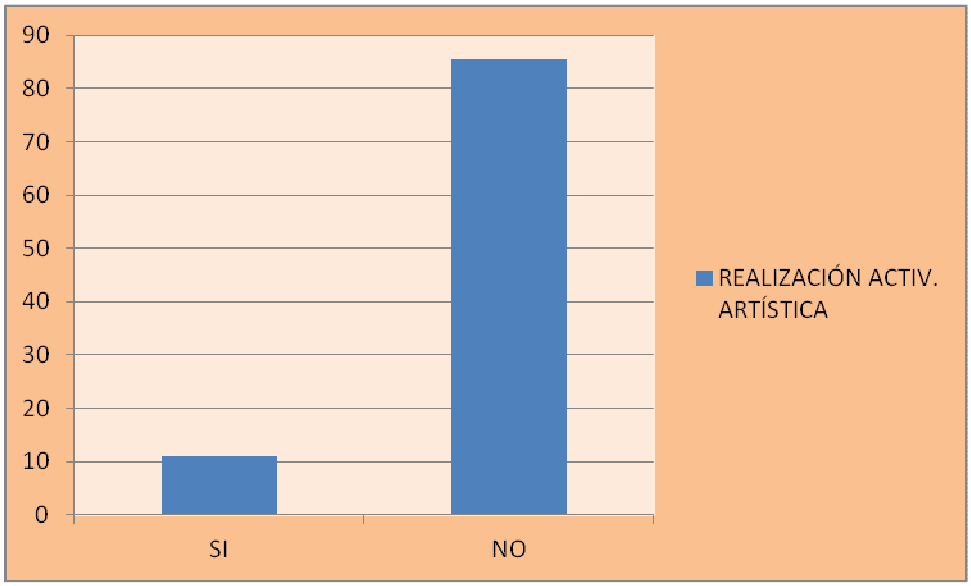
Realización de actividades artísticas externas al margen de la asignatura de educación plástica

A esta cuestión contestaron 186 estudiantes. La tabla 6.3.muestra como de la totalidad de los 186 participantes en la muestra, 21 realizan prácticas en actividad artística al margen de la clase de Educación Plástica representando a un 10.9% y 165 no las realizan, suponiendo el 85.5% de los estudiantes.

Tabla 6.3. Distribución de los alumnos en función de la práctica de actividades artísticas al margen de la asignatura de Educación Plástica.

REALIZAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS	SI	NO	TOTAL
Frecuencia	21	165	186
Porcentaje	10.9	85.5	96.4

Diagrama 6.3. Distribución de los alumnos en función de la práctica de actividades artísticas al margen de la asignatura de Educación Plástica.



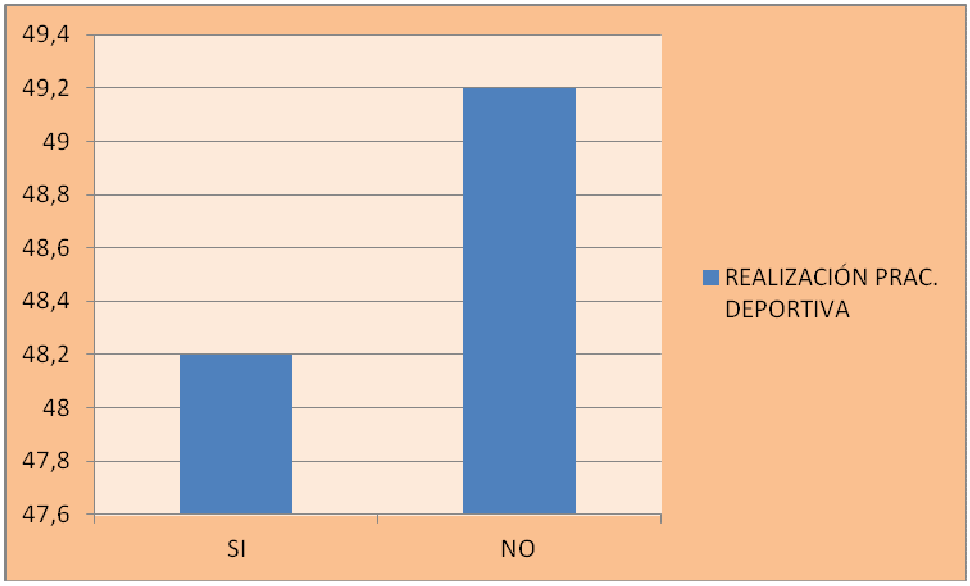
Realización de práctica deportiva externa al margen de la asignatura de educación física

De la totalidad de los estudiantes que contestaron esta pregunta en las encuestas 93 practican deporte al margen de la asignatura de Educación Física, representando el 49.2% y 96 no realizan práctica deportiva externa suponiendo el 50.8%.

Tabla 6.4. Distribución de los alumnos en función de la práctica de deporte al margen de la asignatura de Educación Física.

PRÁCTICA DEPORTIVA	SI	NO	TOTAL
Frecuencia	93	95	188
Porcentaje	48.2	49.2	97.4

Diagrama 6.4. Práctica deportiva en los alumnos al margen de la asignatura de Educación Física.



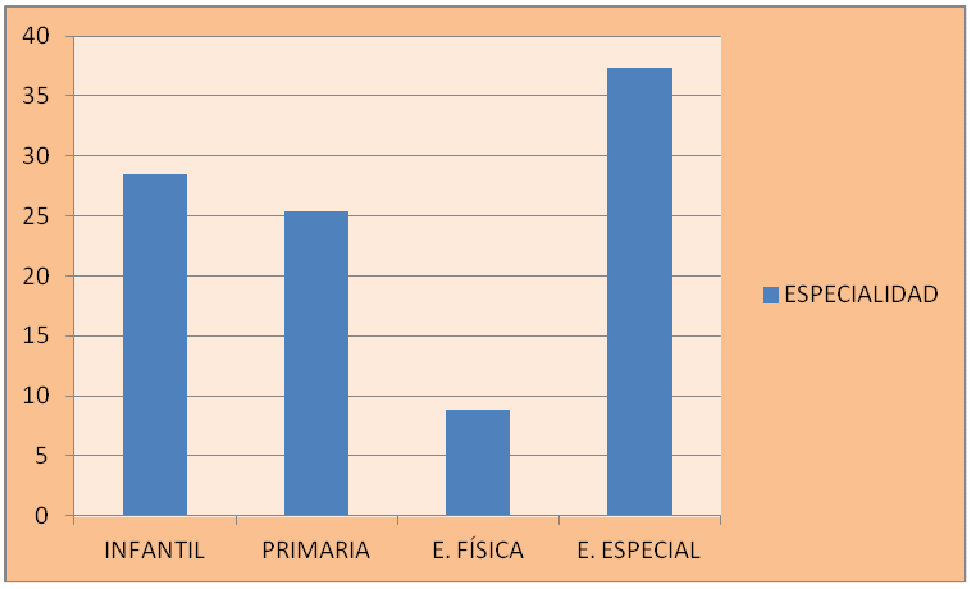
Especialidades cursadas por los alumnos

En la tabla 6.5, diagrama 6.5, se presentan los porcentajes de alumnos por aquellas especialidades que están cursando. Del total de los 193 alumnos de la muestra, 55 de ellos pertenecen a la especialidad de Educación Infantil representando un 28.5%, 49 se encuentran en la especialidad de Educación Primaria resultando un 25.4%, 17 estudian la especialidad de Educación Física siendo un 8.8% y 72 cursan la especialidad de Educación Especial constituyendo un 37.3% del total.

Tabla 6.5. Distribución de alumnos por especialidad cursada.

ESPECIALIDAD	INFANTIL	PRIMARIA	E. FISICA	ESPECIAL	TOTAL
Frecuencia	55	49	17	72	193
Porcentaje	28.5	25.4	8.8	37.3	100.0

Diagrama 6.5. Distribución de alumnos por especialidad cursada



3.3. INSTRUMENTOS APLICADOS

Los cuestionarios utilizados son instrumentos que nos facilitarán la obtención de respuestas cuantitativas. Para García Ferrando el cuestionario será "…aquel instrumento de investigación que a través de procedimientos estandarizados de interrogación permiten la comparabilidad de respuestas, obtiene mediciones cuantitativas de una gran variedad de aspectos objetivos y subjetivos de una población" (García Ferrando en Amérigo, M., 1986). Los cuestionarios aplicados se muestran en la tabla 6.6., a excepción de los dos últimos todos ellos fueron adaptados para valorar la práctica artística y la deportiva.

Tabla 6.6. Instrumentos aplicados para la investigación.

VARIABLES	**CUESTIONARIOS**
Persistencia y esfuerzo	Escala de persistencia y esfuerzo
Acercamiento y evitación a la tarea	Escala de Meta de logro 2x2 (AGQ)
Diversión de los sujetos con la práctica artística y deportiva.	Diversión de los sujetos con la práctica deportiva (CDPD)
Motivación a las Metas de Logro en actividad física y artística.	Test de Motivación de Logro en Educación Física(MEF)
Dimensiones del autoconcepto	Test Autoconcepto y Forma (AF5)
Competencia de representación espacial	Cuestionario gráfico de representación espacial adecuado a los objetivos
Competencia artística percibida	Escala de Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación intrínseca

3.3.1. Instrumento nº 1. Escala de persistencia y esfuerzo

La Escala de *Persistencia y Esfuerzo* de 8 ítems elaborada por Guan y cols. (2006) en la que los participantes responden a afirmaciones del tipo "Me gusten o no las actividades, trabajo duro para realizarlas" o "Siempre presto atención a mi profesor/a" en escala Likert de 1 a 5 puntos, donde se considera 1 como "totalmente en desacuerdo" y 5 a "totalmente de acuerdo".

3.3.2. Instrumento nº 2. Escala de meta de logro 2x2 (AGQ)

Se utiliza el Cuestionario de metas de logro 2x2 (AGQ) de Elliot y Mc Gregor (2001) en la versión adaptada al contexto de Educación Física (AGQ-PE) por Guan y cols. (2006) y Wang, Biddle y Elliot (2007).

Como explica González "En un contexto de logro, la aproximación implica moverse hacia un objeto valorado positivamente o mantenerse en él; por el contrario la evitación supone alejarse de un objeto valorado negativamente o permanecer distanciado de él. Esta diferenciación aplicada a las metas de aprendizaje y rendimiento da origen al esquema 2x2 de metas de logro" (González y cols. 2010).

En este cuestionario se valoran cuatro posibilidades de meta de logro, atribuyéndose 3 ítems a cada una de ellas, con un resultado total de 12 ítems a contestar. Las cuatro metas de logros valoradas son: *aproximación a la tarea, aproximación al rendimiento o maestría, evitación del rendimiento o maestría y evitación de la tarea.*

Caracteriza a las cuatro posibilidades su valor positivo o negativo: La meta de aproximación-maestría como definición absoluta e intra-personal de la competencia y valencia positiva, la meta de aproximación-rendimiento aquella con definición normativa y valencia positiva, la tercera meta de evitación-maestría como definición

absoluta e intra-personal y valencia negativa, por último la meta de evitación rendimiento como aquella de definición normativa y valencia negativa (Moreno y cols., 2008).

3.3.3. Instrumento nº 3. Cuestionario de diversión de los sujetos con la práctica deportiva (CDPD)

Se aplica el Cuestionario de diversión de los sujetos con la práctica deportiva (CDPD) creado por Duda y Nicholls (1992). El cuestionario está compuesto por 8 ítems, 3 relacionados con el factor de *Aburrimiento* (afirmaciones como "Normalmente deseo que acabe pronto la clase") y 5 con el factor de *Diversión* (afirmaciones como "Suelo encontrar interesantes las asignaturas"). Los participantes responden en una escala Likert de 1 a 5 puntos, donde 1 corresponde a "nada identificado" y 5 a "totalmente identificado".

3.3.4. Instrumento nº 4. Test de motivación de logro en Educación Física (MEF)

El Test de Motivación de Logro en Educación Física(MEF) creado por el investigador japonés Nishida (1988) y adaptado al castellano por Ruíz Gutiérrez y Graupera (2000).

Está compuesto de 21 ítems. De ellos, 8 ítems valoran *Compromiso y entrega en el trabajo* (con afirmaciones como "Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios"), 4 ítems están relacionados con la *Competencia motriz percibida"* (afirmaciones del tipo "Tengo un buen nivel, se me da bien todo lo que tengo que hacer" o "Todos me dicen que puedo hacer cualquier ejercicio") y por último 9 ítems analizan la *Ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés* (afirmaciones como "Me pongo muy nervioso/a cuando el profesor/a me pide que haga o enseñe los ejercicios delante de mis compañeros y compañeras").

3.3.5. Instrumento nº 5. Test autoconcepto y forma (AF5)

La escala de autoconcepto creada por García y Musitu (2005), denominada Autoconcepto Forma 5 o AF5, es un modelo multidimensional fundamentado en el modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton.

Con este cuestionario se realiza una evaluación de cinco dimensiones del autoconcepto: *académica/profesional, social, emocional, familiar y física.*

En la dimensión académico/laboral se analiza la percepción que la persona tiene de sí misma en el ámbito laboral y en el académico, de su rol en aquel ámbito al que pertenece según su edad o estado. En el autoconcepto social se mide la valoración que el sujeto hace de sus cualidades para el desarrollo de las relaciones sociales y de la percepción de sus relaciones sociales. En la dimensión emocional del autoconcepto se mide la percepción de las emociones de la persona y el control que tiene sobre ellas. La dimensión familiar estudia las relaciones afectivas de los sujetos con su medio familiar así como la relación con los padres. Por último, la dimensión física del autoconcepto analiza la valoración y relación de las personas con su cuerpo físico.

El cuestionario está creado en lengua castellana,una de las características positivas que subraya Pérez Sáenz (Pérez Sáenz y cols. 2009) junto a la facilidad de administración, economía de tiempo, multidimensionalidad, validez aparente, posibilidad de contar con baremos amplios, adecuadas características psicométricas y validez factorial mediante técnicas confirmatorias. Estas características hacen elegir esta escala para su aplicación en diferentes contextos desde la infancia a la edad adulta.

García (García, Musitu y Vega, 2006) destaca además que este modelo de cuestionario permite obtener medidas concretas en cada una de las cinco áreas, frente a

las medidas globales de los modelos unidimensionales, aunque subrayan que esta condición multidimensional es la que plantea más problemas metodológicos.

Como decíamos, el cuestionario analiza cinco dimensiones del autoconcepto, por lo que está dividido en cinco sub-escalas, correspondiendo seis ítems a cada una de ellas: académico/laboral (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30).

Los participantes muestran su conformidad o disconformidad con afirmaciones muy variadas como "Me cuido físicamente"; "Soy muy feliz en casa", "Trabajo mucho en clase"; "Me cuesta hablar con desconocidos/as"; "Me siento nerviosos/a".

Respondiendo a los ítems en una escala entre 1 y 99 puntos, donde 1 corresponde a "totalmente en desacuerdo" y 99 a "totalmente de acuerdo".

3.3.6. Instrumento nº 6. Cuestionario gráfico de representación espacial adecuado a los objetivos de la investigación

Cuestionario gráfico de representación espacial adecuado a los objetivos de la investigación que sirve para conocer la valoración de la competencia espacial de los alumnos y su autoevaluación, en él se incluye la valoración del mismo ejercicio gráfico hecha por tres expertos en el Área de Educación Artística. En el cuestionario nº6 se hace una evolución cualitativa, en la cual se cuantifican los resultados valorándolos de 1 a 5 según los parámetros utilizados por Sánchez Méndez (2002) y San Pedro (2004).

Los datos de los cuestionarios fueron tratados estadísticamente utilizando los programas informáticos de tratamiento estadístico Statistical Package for Social Scienses (SPPS) versión 18.0 para Windows y AMOS 18.0.

3.3.7. Instrumento nº 7. Cuestionario de competencia de representación espacial percibida

La competencia artística percibida se ha medido por medio de la Escala de Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación Intrínseca (McAuley, Duncan, y Tammen, 1989) que evalúa la competencia percibida en el contexto deportivo, la cual se adaptó al ámbito artístico. Este cuestionario está formado por cinco ítems de acuerdo con una serie de afirmaciones como "Estoy bastante satisfecho con mi rendimiento en las clases". Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de siete puntos, que oscila desde "totalmente en desacuerdo" (1), hasta "totalmente de acuerdo" (7).

4. PROCEDIMIENTO

En una primera etapa se efectuó la revisión de experiencias y documentos, la obtención y análisis de información relativa a: autoconcepto, motivación, competencia de representación espacial, relaciones entre actividad artística y actividad física y estudios recientes sobre autoconcepto y motivación en Educación Artística.

La selección y aplicación de los cuestionarios, se realizó y adaptó de acuerdo con las variables a estudiar en el desarrollo de actividad artística y física en los estudiantes de las Titulaciones de Magisterio de la Universidad de Oviedo de las especialidades de: Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Especial y Educación Física.

En una tercera etapa, en diferentes sesiones de cuarenta minutos, se realizó el mismo procedimiento con los cuatro grupos de las Titulaciones de Magisterio:

Primeramente se administraron los cuestionarios a los participantes en el Aula de Expresión Plástica, donde dos profesores del área de Didáctica de la Expresión Plástica supervisaron todo el proceso. Primeramente durante unos minutos se informó a los alumnos de los objetivos de la investigación y la voluntariedad de participación en ella. Posteriormente se explicaron las características de cumplimentación de los cuestionarios y se aseguró a todos los participantes del anonimato de las encuestas y la confidencialidad de los datos resultantes.

En tercer lugar se realizó el reparto individual de los cuestionarios y de los instrumentos de dibujo necesarios, se aclararon las dudas hasta el momento en que todas estuvieron resueltas. Entonces comenzó el tiempo de respuesta para que los alumnos pudieran cumplimentar los cuestionarios y realizar el dibujo solicitado.

Finalmente, a la hora de recoger los cuestionarios, se verificaba que estaban cumplimentados correctamente y se agradecía a los participantes su colaboración.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL DE LA TOTALIDAD DE LA MUESTRA

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL DE LA TOTALIDAD DE LA MUESTRA

En este capítulo vamos a examinar los datos recogidos. Comenzaremos con el análisis general de la muestra, continuando con las propiedades psicométricas de las escalas.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA

1.1. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL ALUMNADO

Analizando las dimensiones del autoconcepto, observamos como de las cinco estudiadas la que se puntúa más alto es la Dimensión familiar, siendo las mujeres las que le otorgan un valor mayor. Por otra parte la dimensión con puntuación más baja es la Dimensión emocional, sobre todo en las mujeres, como se refleja en la tabla 8.1.

Del resto de factores, la puntuación más elevada se concede a la Aproximación a la maestría, seguida de la Persistencia y el Esfuerzo. Los varones difieren en esto de las mujeres, ya que para ellos, en segundo lugar, confirman mayor puntuación a la

Evitación de la maestría. Por debajo del valor central están puntuados los factores de Aproximación y Evitación del rendimiento, el Aburrimiento, la Competencia percibida y la Ansiedad ante el error.

En las dimensiones del autoconcepto observamos, que de las cinco dimensiones estudiadas, la valorada más alta en ambos géneros es la Dimensión familiar con 8.70 puntos, presentando una diferencia mínima de dos puntos respecto a la Dimensión académica laboral, que obtiene 6.62 puntos y de más de tres puntos con la Dimensión emocional, en este caso la dimensión menos valorada.

Dentro de los resultados obtenidos en los varones, encontramos que la dimensión que obtiene menor puntuación es la Dimensión social, con una puntuación de 6.08 puntos; en cambio en las mujeres, la puntuación más baja se encuentra en la Dimensión emocional con 5.23 puntos, seguida de la Dimensión física con 5.88 puntos. La valoración de la Dimensión física en los varones es de 6.72 puntos por lo que supera en más de un punto a la de las mujeres.

Del resto de factores examinados, nos encontramos con la puntuación más alta en el factor de Aproximación a la maestría con 4.05 puntos, el doble de la puntuación que recibe el factor de Evitación al rendimiento valorado con 2.21 puntos, un factor que no varía en función del género.

Tabla 7.1. Media aritmética y desviación estándar en función del género.

	TOTAL		VARONES		MUJERES	
	M	DT	M	DT	M	DT.
D. académica-laboral	6.62	1.505	6.69	1.599	6.59	1.469
D. social	6.21	.900	6.01	.598	6.24	.930
D. emocional	5.42	2.011	6.58	1.503	5.23	2.014
D. familiar	8.70	1.451	8.10	1.559	8.81	1.424
D. física	6.02	1.706	6.72	1.649	5.88	1.697
Persistencia	3.83	.856	3.53	.870	3.87	.850
Esfuerzo	3.83	.856	3.53	.870	3.87	.850
Evitación de la maestría	3.56	.843	3.60	.856	3.55	.839
Aproximación a la maestría	4.05	.727	3.94	.671	4.07	.740
Evitación del rendimiento	2.21	1.021	2.30	1.091	2.18	.993
Aproximación al rendimiento	2.41	.914	2.50	.918	2.38	.901
Diversión	3.38	.785	3.21	.789	3.40	.791
Aburrimiento	2.56	.864	2.86	.895	2.51	.855
Compromiso y entrega	3.52	.669	3.27	.712	3.56	.652
Competencia percibida	2.78	.822	2.57	.857	2.82	.814
Ansiedad ante el error	2.70	.918	2.50	.813	2.73	.928

Diagrama 7.1. Dimensiones del autoconcepto en función del género del alumnado.

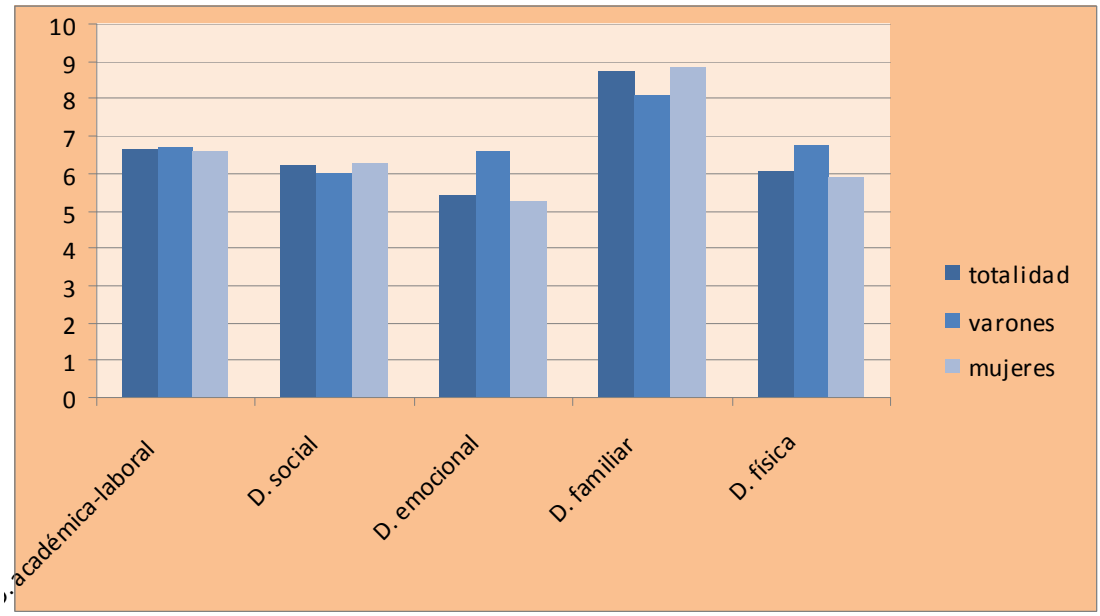
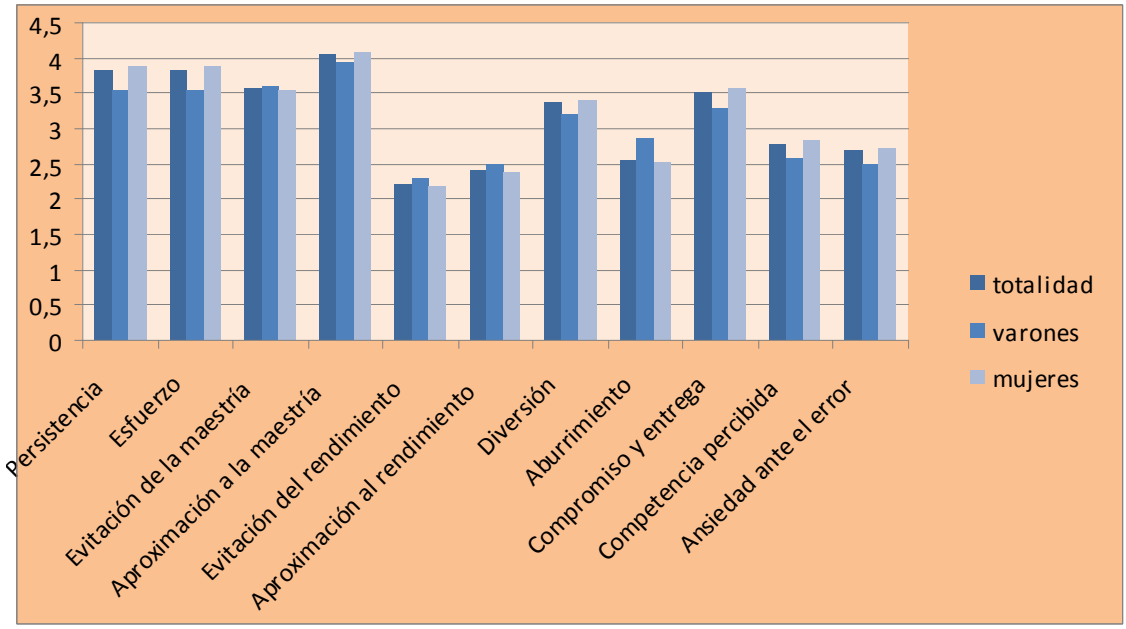


Diagrama 7.2. Persistencia y esfuerzo, aproximación y evitación de la maestría y del rendimiento, diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error, en función del género del alumnado.



1.2. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA REALIZADA AL MARGEN DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

En el estudio de los datos pertenecientes a las dimensiones del autoconcepto observamos, como los resultados que obtienen la puntuación más elevada, son los relativos a la Dimensión familiar, con 8.78 puntos en los alumnos que realizan práctica deportiva y con 8.63 puntos en los que no la realizan.

La dimensión que obtiene los valores más bajos es la Dimensión emocional, con 5.35 puntos en los alumnos que no realizan práctica deportiva externa y con 5.54 puntos en la de los alumnos que sí realizan la práctica deportiva externa.

Analizando los datos obtenidos en las Dimensiones del autoconcepto de los alumnos que no realizan práctica deportiva externa, encontramos que todas las valoraciones son más bajas que en las de las personas que sí realizan dicha práctica.

La Dimensión física es la dimensión que presenta la diferencia de puntuaciones más alta entre los dos grupos de alumnos, siendo de un punto.

El factor con valoración más alta es el de Aproximación a la maestría con 4.13 puntos en los alumnos que realizan práctica deportiva externa, seguido de 4.00 puntos en los alumnos que no realizan esta práctica. La Evitación del rendimiento es el factor que obtiene la puntuación más baja, tanto en los alumnos que no realizan la práctica deportiva externa como en los que sí la realizan con 2.10 puntos y 2.29 puntos respectivamente.

Tabla 7.2. Media aritmética y desviación estándar en función de la práctica deportiva realizada al margen de la clase de Educación Física.

	PRACTICA		**NO PRACTICA**	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT.
D.académica-laboral	6.63	1.488	6.62	1.451
D.social	6.23	.841	6.21	.912
D.emocional	5.54	1.805	5.35	2.186
D.familiar	8.78	1.321	8.63	1.598
D.física	6.56	1.649	5.51	1.594
Persistencia	3.87	.830	3.77	.889
Esfuerzo	3.87	.830	3.77	.889
Evitación de la maestría	3.60	.847	3.52	.837
Aproximación a la maestría	4.13	.632	4.00	.808
Evitación del rendimiento	2.29	1.084	2.10	.915
Aproximación al rendimiento	2.53	.982	2.27	.806
Diversión	3.44	.729	3.30	.849
Aburrimiento	2.55	.815	2.56	.922
Compromiso y entrega	3.50	.639	3.55	.697
Competencia percibida	2.75	.875	2.81	.775
Ansiedad ante el error	2.65	.869	2.74	.962

Diagrama 7.3. Dimensiones del autoconcepto en función de la práctica deportiva realizada al margen de la clase de Educación Física.

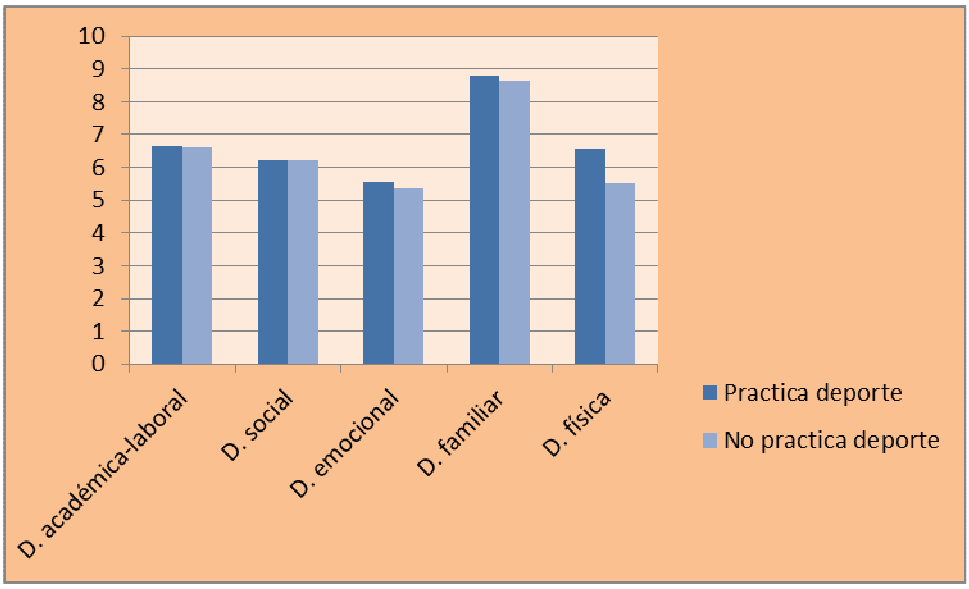
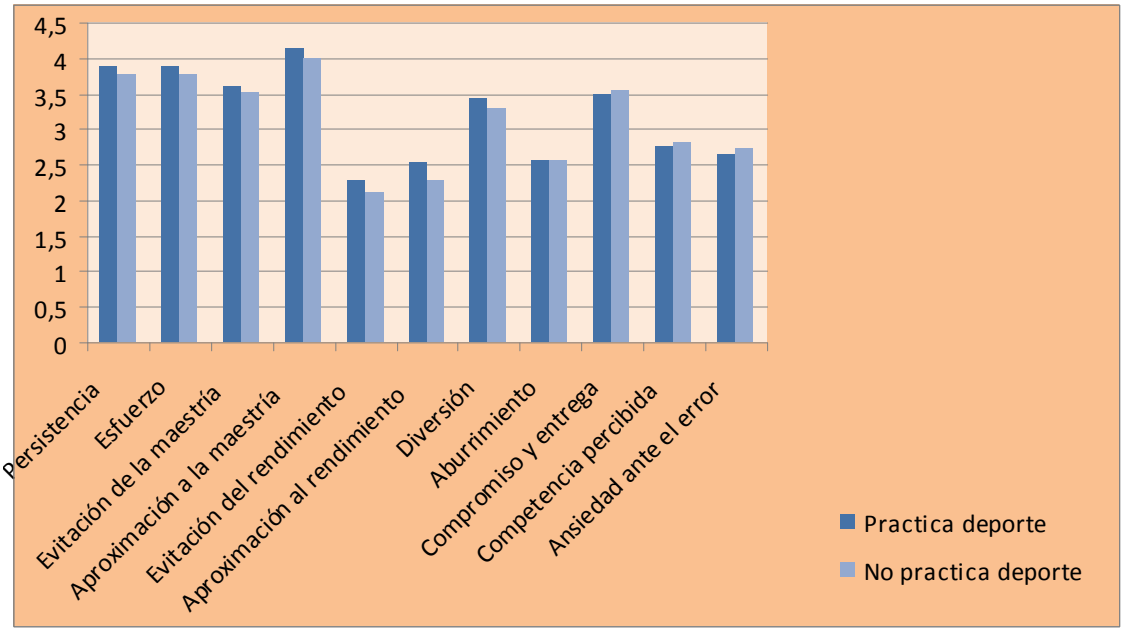


Diagrama 7.4. Persistencia, esfuerzo, evitación de la maestría, aproximación a la maestría, evitación del rendimiento, diversión, aburrimiento, Compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error en función de la práctica deportiva realizada al margen de la clase de Educación Física.



1.3. ANÁLIS EN FUNCIÓN DE LA REALIZACIÓN DE ALGUNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA AL MARGEN DE LA CLASE DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

Apreciamos que la Dimensión familiar es la dimensión del autoconcepto mejor valorada, tanto en los alumnos que no realizan actividades artísticas al margen de la Educación Plástica, con un resultado de 8.80 puntos, como en aquellos que sí las realizan con 8.12 puntos.

La dimensión que obtiene una valoración menos elevada es la Dimensión emocional, presentando 5.31 puntos en los alumnos que no realizan actividad artística externa a la clase de Expresión Plástica y 6.07 puntos en los alumnos que sí realizan actividad artística externa; una diferencia superior a un punto entre los dos grupos.

Los alumnos que realizan actividades artísticas al margen de la Educación Plástica, presentan las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones del autoconcepto, a excepción de la obtenida en la Dimensión emocional. En este grupo de alumnos se obtiene la puntuación más alta en el factor de Aproximación a la maestría con 4.14 puntos, siendo de 4.05 puntos en los que no realizan las prácticas externas.

Por el contrario los factores de Evitación del rendimiento, Aburrimiento y Ansiedad ante el error, alcanzan las puntuaciones más bajas en aquellos alumnos que realizan prácticas artísticas externas a la clase de Educación Plástica, con 2.35 puntos, 2.69 puntos y 2.53 puntos respectivamente. El factor que puntúa más bajo es el de Evitación del rendimiento, con un margen de diferencia inferior a 0.2 puntos entre los dos grupos de alumnos consultados.

Tabla 7.3. Media aritmética y desviación estándar en función de la realización de alguna actividad artística al margen de la clase de Expresión Plástica.

	REALIZA		**NO REALIZA**	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT.
D.académica-laboral	6.47	1.693	6.65	1.444
D.social	5.94	.881	6.27	.873
D.emocional	6.34	1.640	5.31	2.026
D.familiar	8.12	2.740	8.80	1.198
D.física	5.89	1.680	6.07	1.700
Persistencia	3.71	.815	3.84	.869
Esfuerzo	3.71	.815	3.84	.869
Evitación de la maestría	3.71	.902	3.54	.829
Aproximación a la maestría	4.14	.776	4.05	.720
Evitación del rendimiento	2.35	1.050	2.17	1.003
Aproximación al rendimiento	2.53	.9218	2.37	.906
Diversión	3.65	.885	3.33	.775
Aburrimiento	2.69	.982	2.53	.859
Compromiso y entrega	3.50	.770	3.53	.658
Competencia percibida	3.09	1.032	2.73	.788
Ansiedad ante el error	2.69	.938	2.70	.913

Diagrama 7.5. Dimensiones del autoconcepto en función de la realización de actividades artísticas al margen de la clase de Expresión Plástica.

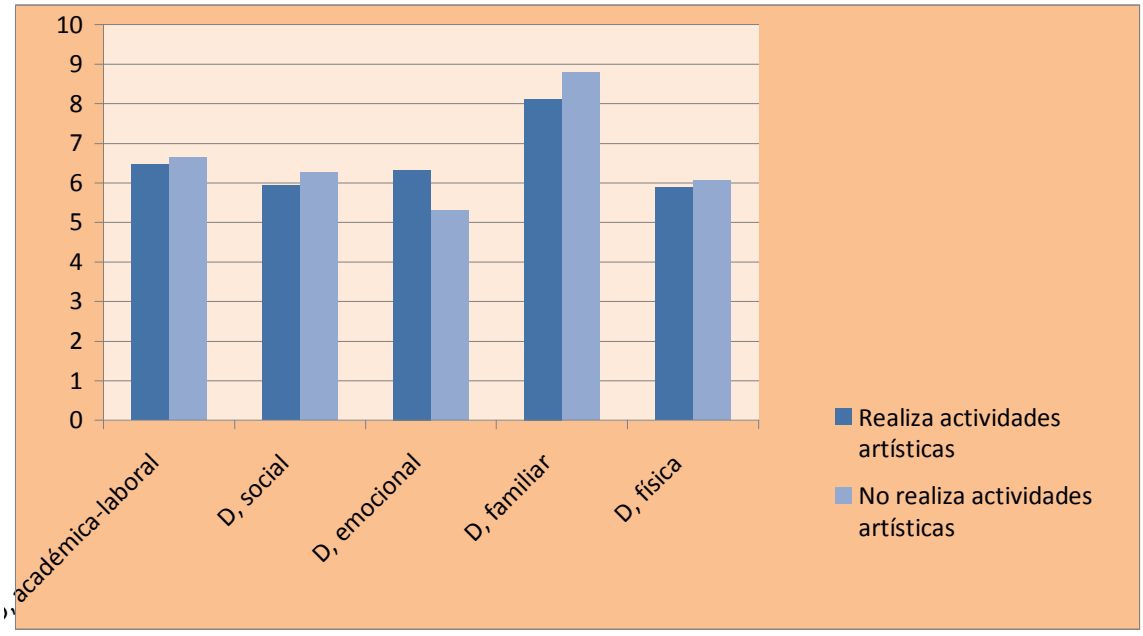
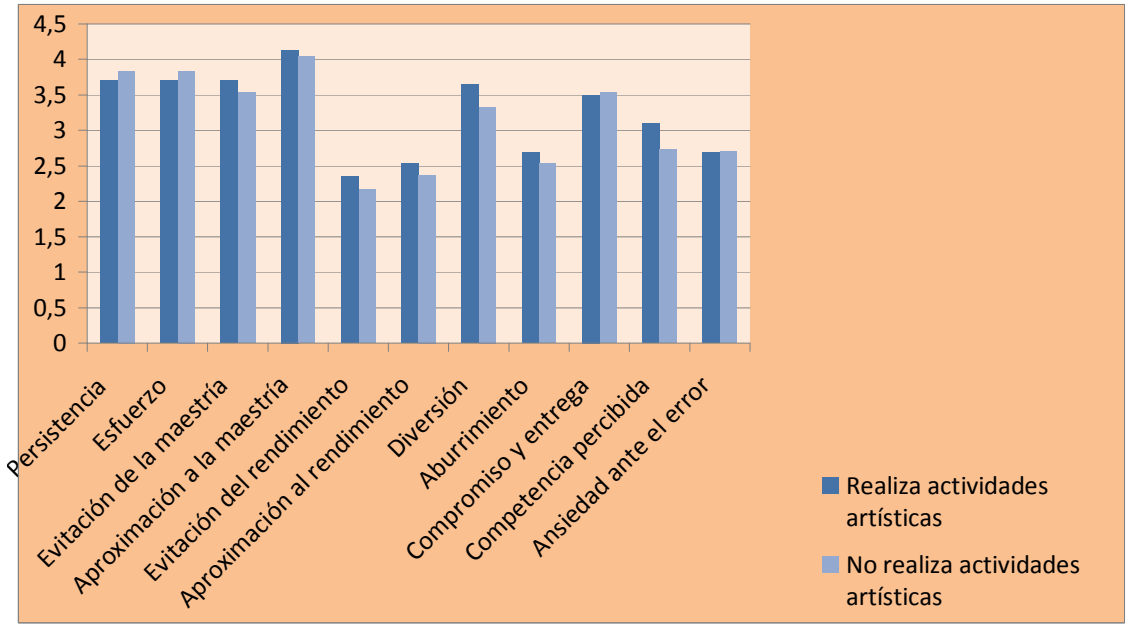


Diagrama 7.6. Persistencia y esfuerzo, evitación y aproximación de la maestría y del rendimiento, diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error, en función de la realización de actividades artísticas al margen de la clase de Expresión Plástica.



1.4. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL CURSO MÁS ALTO EN QUE LOS ALUMNOS ESTÁN MATRICULADOS

Se obtienen resultados significativos en la Dimensión familiar que supera a la Dimensión emocional, con un mínimo de 2.5 puntos en todos los cursos (1º, 2º, 3º), resultando la mayor puntuación en todos ellos.

El valor más elevado de la Dimensión familiar se encuentra en 2º curso con 8.90 puntos. Por el contrario, la puntuación de la Dimensión familiar más baja, se obtiene en 3º curso con 8.34 puntos. El valor intermedio se encuentra en 1º curso con 8.72 puntos.

Respecto a la Dimensión emocional, observamos como la valoración más baja se obtiene en el 1º curso con 5.39 puntos, aumentando progresivamente en 2º curso con 5.43 puntos y en 3º curso con 5.63 puntos.

Si tomamos la muestra completa, el grupo de personas de 2º curso es el que otorga los valores más altos a todas las dimensiones del autoconcepto a excepción de la Dimensión emocional.

Los factores que obtienen la puntuación más elevada son los de Aproximación a la maestría con 4.10 puntos y Persistencia con 3.86 puntos, ambos en 3º curso. También se observa que en 3º curso se concede el valor más bajo de todos los factores al factor de Evitación del rendimiento con una puntuación de 1.76.

Tabla 7.4.Media aritmética y desviación estándar en función del curso más alto en que estén matriculados.

	1º		2º		3º	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
D.académica-laboral	6.58	1.505	7.36	1.192	5.98	1.550
D.social	6.16	.900	6.65	.761	6.05	.946
D.emocional	5.39	1.971	5.43	2.260	5.63	2.090
D.familiar	8.72	1.515	8.90	.965	8.34	1.439
D.física	5.87	1.642	7.10	1.546	5.85	1.970
Persistencia	3.82	.881	3.81	.688	3.86	.895
Esfuerzo	3.82	.881	3.81	.688	3.86	.895
Evitación de la maestría	3.56	.855	3.86	.621	3.22	.896
Aproximación a la maestría	4.05	.746	4.08	.686	4.10	.657
Evitación del rendimiento	2.25	1.022	2.33	1.157	1.76	.714
Aproximación al rendimiento	2.41	.891	2.68	1.009	2.05	.890
Diversión	3.36	.788	3.48	.705	3.39	.883
Aburrimiento	2.57	.832	2.48	.868	2.59	1.119
Compromiso y entrega	3.52	.673	3.47	.667	3.65	.657
Competencia percibida	2.76	.833	2.89	.736	2.84	.866
Ansiedad ante el error	2.72	.913	2.83	.919	2.40	.943

Diagrama 7.7. Dimensiones del autoconcepto en función del curso más alto en que están matriculados.

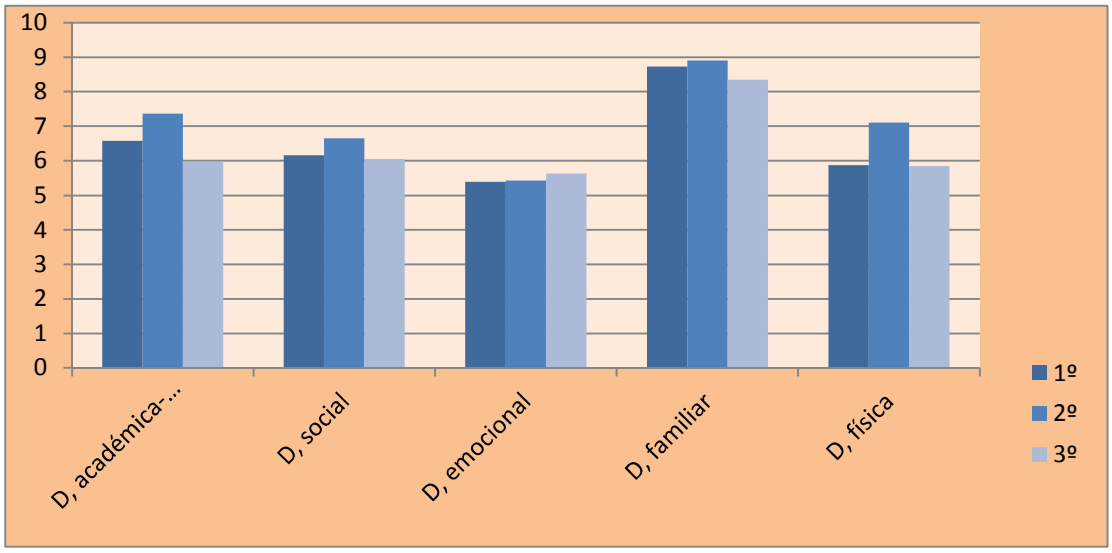
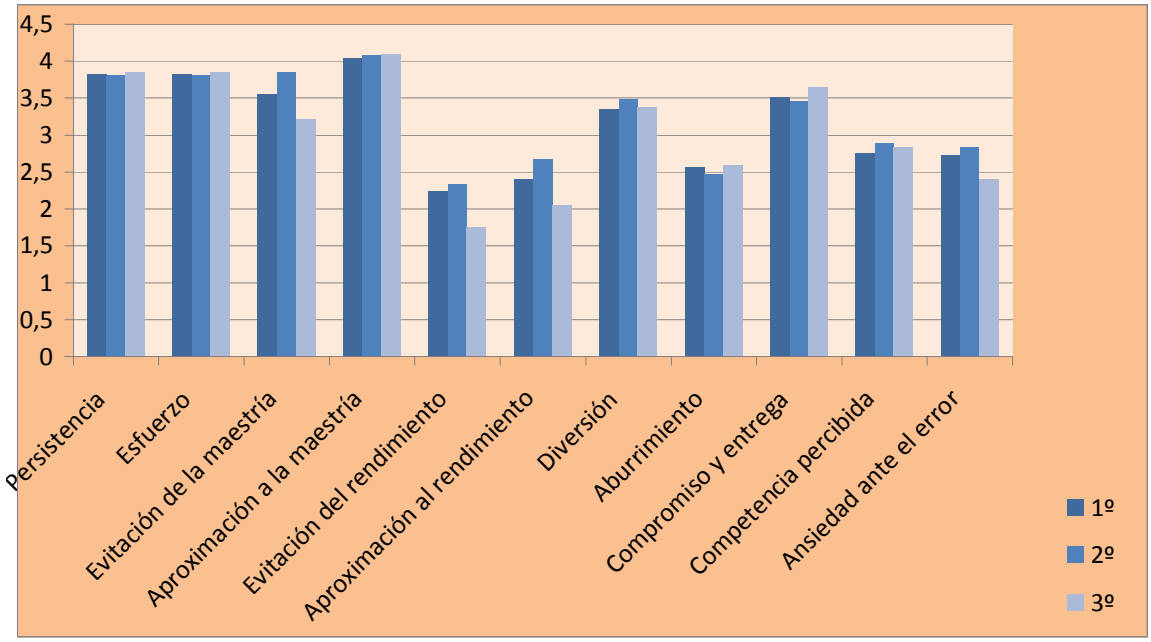


Diagrama 7.8. Persistencia, esfuerzo, evitación de la maestría, aproximación a la maestría, evitación del rendimiento, diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error en función del curso más alto en que están matriculados.



1.5. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD QUE CURSAN LOS ALUMNOS

En el análisis en función de la especialidad que cursan los alumnos, se observa que la dimensión que ha obtenido los mejores resultados es la Dimensión familiar, con 8.83 puntos en la especialidad de Educación Física y 8.64 puntos en la especialidad de Educación Especial, rama donde menos se ha valorado este factor.

Por el contrario, la dimensión que obtiene la valoración más baja es la Dimensión emocional, con una puntuación mínima de 5.05 puntos en la especialidad de Educación Infantil y una máxima de 5.60 puntos en la de Educación Primaria.

La segunda dimensión que más se valora en la mayoría de las especialidades es la Dimensión académico-laboral, exceptuando en la especialidad de Educación Especial.

En la especialidad de Educación Especial observamos como la dimensión con la valoración más baja es la Dimensión física con 5.52 puntos; seguida de la Dimensión emocional con 5.62 puntos.

Los valores más elevados de todas las dimensiones del autoconcepto se hallan en la especialidad de Educación Física, por el contrario en la especialidad de Educación Especial se presentan los valores más bajos, excepto en la Dimensión emocional.

Dentro de los factores analizados, el valor más elevado se localiza en la Aproximación a la maestría con 4.09 puntos en Educación Primaria, seguido de los factores de Persistencia y Esfuerzo, ambos con 3.98 puntos en la especialidad de Educación Infantil.

La Evitación del rendimiento es el factor que obtiene una puntuación más baja, encontrándose la valoración máxima en Educación Especial con 2.01 puntos y la mínima en Educación Física con 2.38 puntos.

Los resultados menos elevados se hallan en los factores de Aproximación al rendimiento, Ansiedad ante el error y Aburrimiento.

Tabla 7.5.Media aritmética y desviación estándar en función de la especialidad que cursan.

	Ed.Infantil		**Ed.Primaria**		**Ed.Física**		**E.Especial**	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
D.académica-laboral	7.04	1.411	6.80	1.463	7.56	1.212	5.94	1.414
D.social	6.32	1.053	6.17	.761	6.52	.779	6.07	.875
D.emocional	5.05	1.971	5.60	1.734	5.25	2.236	5.62	2.157
D.familiar	8.65	1.817	8.81	.858	8.83	1.051	8.64	1.555
D.física	6.00	1.760	6.09	1.374	7.70	1.273	5.59	1.733
Persistencia	3.98	.871	3.76	.907	3.79	.730	3.76	.840
Esfuerzo	3.98	.871	3.76	.907	3.79	.730	3.76	.840
Evitación de la maestría	3.57	1.007	3.53	.757	3.94	.648	3.49	.792
Aproximación a la maestría	4.03	.821	4.09	.733	4.02	.624	4.06	.681
Evitación del rendimiento	2.28	.916	2.37	1.174	2.38	1.139	2.01	.941
Aproximación al rendimiento	2.48	.826	2.57	1.010	3.07	.862	2.08	.802
Diversión	3.35	.770	3.33	.849	3.32	.610	3.45	.798
Aburrimiento	2.73	.906	2.53	.784	2.84	.737	2.38	.885
Compromiso y entrega	3.60	.667	3.50	.686	3.41	.775	3.52	.640
Competencia percibida	2.93	.828	2.69	.795	3.02	.837	2.67	.819
Ansiedad ante el error	2.85	.976	2.62	.767	2.95	.730	2.59	.996

Diagrama 7.9. Dimensiones del autoconcepto en función de la especialidad en que están matriculados los alumnos.

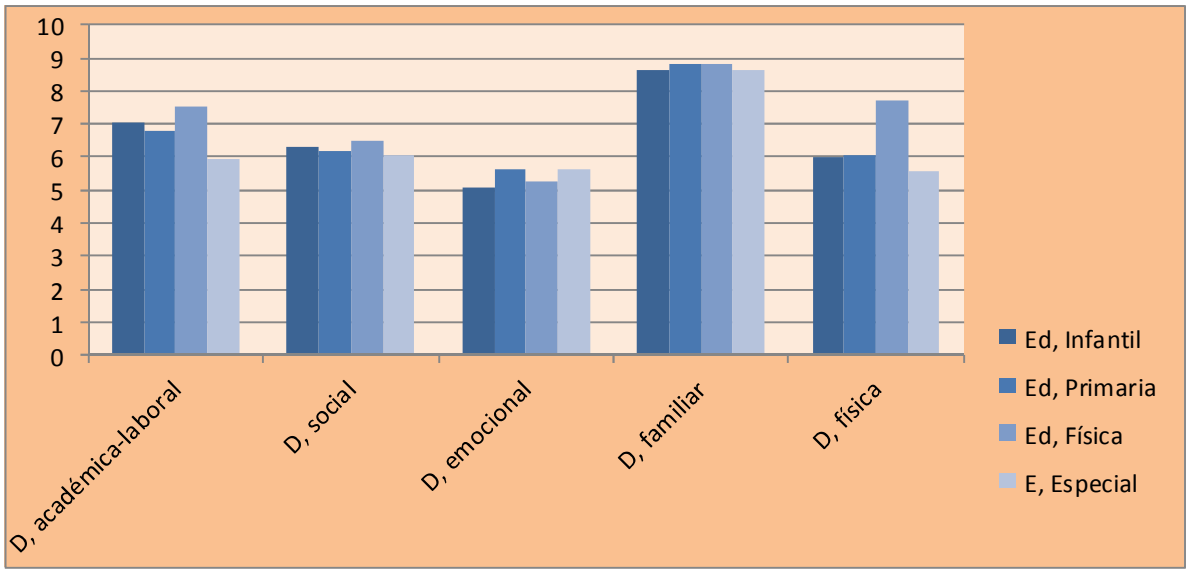
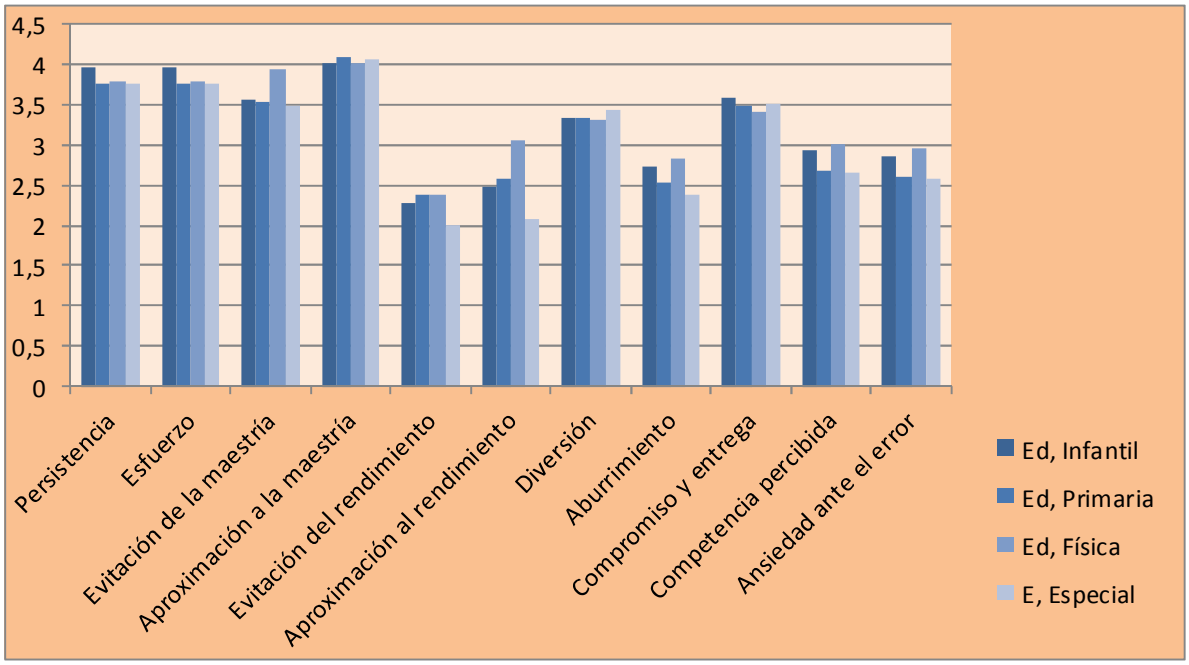


Diagrama 7.10. Persistencia, esfuerzo, evitación y aproximación de la maestría y del rendimiento, diversión, aburrimiento, compromiso y entrega, competencia percibida y ansiedad ante el error en función de la especialidad en que están matriculados los alumnos.



2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS ESCALAS: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Nos propusimos comprobar si la estructura factorial de las escalas coincidía con las dimensiones descritas, para ello se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 18. Los parámetros del modelo original fueron estimados mediante el criterio de máxima verosimilitud.

Se utilizaron los siguientes índices de fiabilidad:

Chi-Square (χ^2), el más común índice de bondad de ajuste, el cual evalúa la significancia de la diferencia entre la matriz de varianza-covarianza observada y la estimada. Valores bajos indican buena bondad de ajuste. Tiende a rechazar la hipótesis nula para muestras largas.

El índice RMR (Root Mean Residual) o la raíz cuadrada de los recursos al cuadrado, donde los valores entre .05 y .08 se consideran significativos.

El GFI (Goodnes of Fit Index), estudia la bondad del índice de ajuste, donde los valores superiores a .90 son indicadores de un buen ajuste, y si el valor es de 1 indica un ajuste perfecto.

El AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) expresa la cantidad de varianza/covarianza explicada en el modelo, estimándose que valores iguales o superiores a .90 son indicadores de un buen ajuste.

El NFI (Normed Fit Index), o ajuste normativo, valores iguales o superiores a .90 son indicadores de un buen ajuste.

El CFI (Comparative Fit Index), informa del ajuste de nuestro modelo, comparándolo con el modelo en el que la relación entre los ítems no es significativa. Se piensa que valores iguales o mayores de .90 son indicativos de buen ajuste del modelo hipotetizado (Hu y Bentler, 1999).

El RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) es uno de los índices de ajuste más apreciados y muestra el error de aproximación a los valores de la población de referencia (Byrne, 2001), en el que valores menores que .05 indican un excelente ajuste y valores entre .05 y .08 son razonables errores de aproximación en la población.

Resumiendo, en el caso del GFI, NFI Y CFI se consideraron como valores adecuados aquellos por encima del .90 mientras en los casos del RMR y el RMSA por debajo de .05.

En la tabla 7.6 se muestran los resultados. Como puede verse, el escaso ajuste alcanzado a nivel global, sumado a algunas saturaciones cruzadas no deseables, sugeridas por los índices de modificación facilitados por el programa, aconseja introducir cambios en el modelo inicial, por lo que se eliminaron algunos de los sistemas. Eliminar ítems para mejorar la estructura factorial de un instrumento, se considera un proceso legítimo en una medida de evaluación, ya que se conserva la estructura general del modelo formulado originalmente, pero únicamente con los indicadores más convenientes (Hofman, 1995).

Tabla 7.6. Valores de los índices de ajuste en los análisis factoriales confirmatorio.

		χ^2	*p*	RMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSA
PERSISTENCIA -ESFUERZO	**Modelo Original**	104.761	<.001	.064	.860	.735	.862	.870	.882
	Reespecificado	5.490	.24	.012	.989	.959	.988	.997	.044
2x2 (AGQ)	**Modelo Original**	101.570	<.01	.070	.922	.873	.899	.943	.943
	Reespecificado	41.652	.06	.034	.959	.922	.950	.000	.000
(CDPD)	**Modelo Original**	37.622	<.007	.046	.952	.909	.944	.971	.072
	Reespecificado	16.196	.23	.034	.977	0.950	.972	.994	.036
(MEF)	**Modelo Original**	464.379	<.001	.095	.800	.728	.693	.814	.089
	Reespecificado	35.350	.313	.040	.965	.936	.911	.993	.023

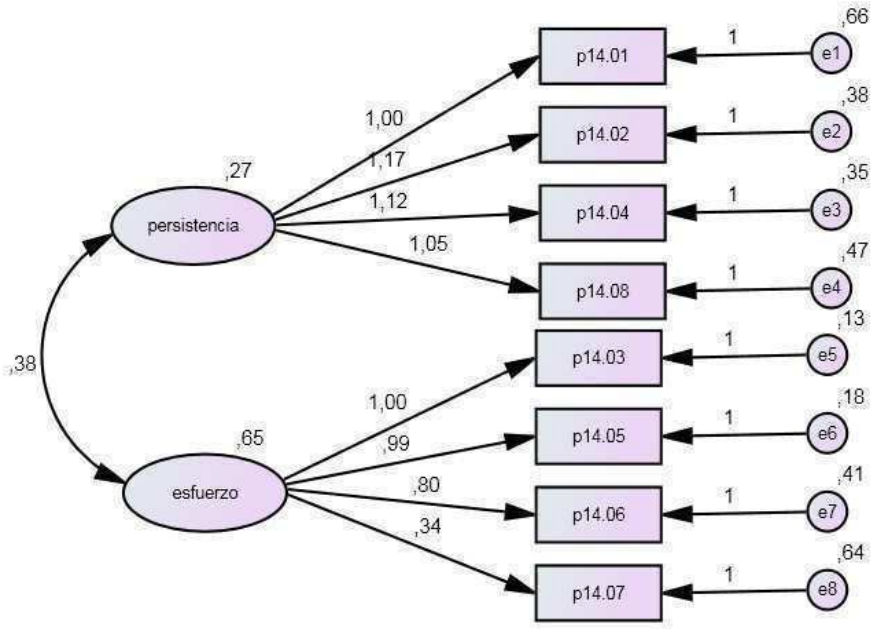


Figura 7.1**.** Parámetros estimados para el modelo original para el cuestionario Persistencia - esfuerzo.

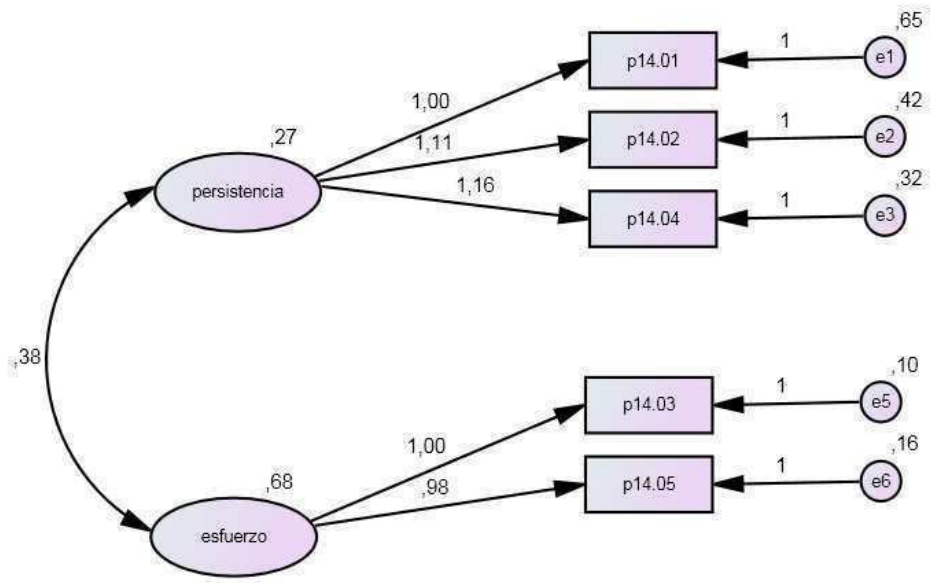


Figura 7.2**.** Parámetros estimados para el modelo reespecificado del cuestionario Persistencia - Esfuerzo

Puede observarse en la figura 7.2. que se ha tenido que eliminar varios ítems, un ítem de Persistencia, en concreto el nº 8 y dos ítems de Esfuerzo el 6 y el 7 para alcanzar el ajuste deseado.

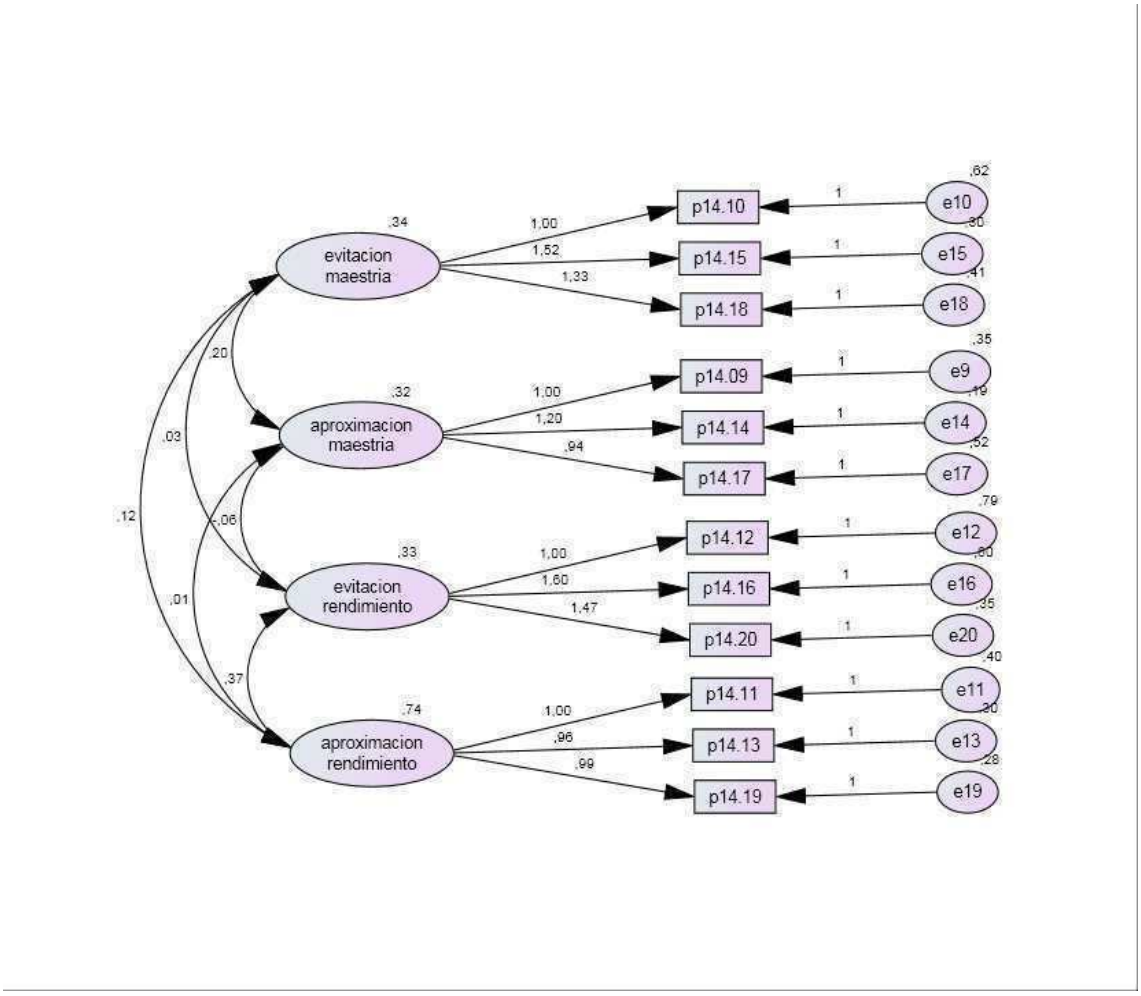


Figura 7.3. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario 2X2.

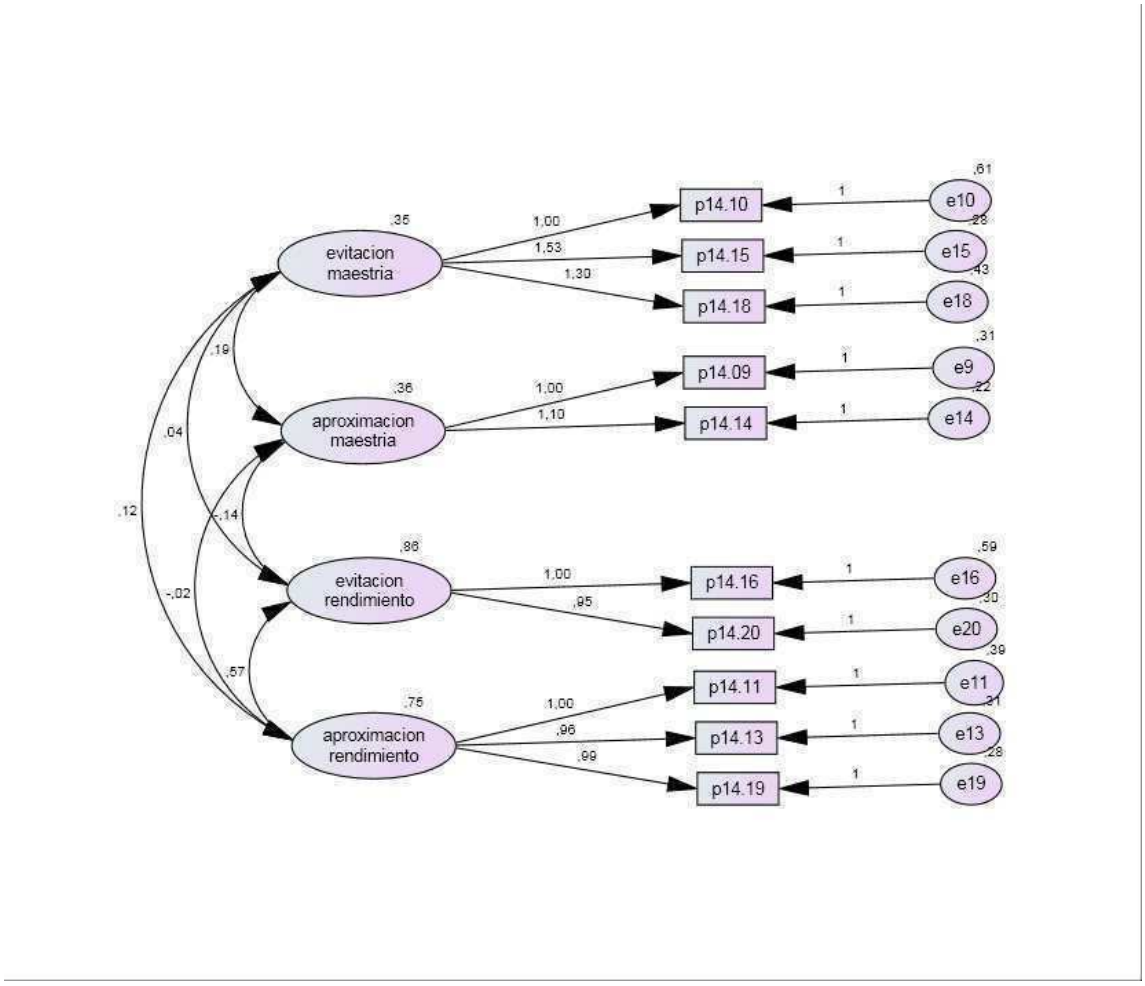


Figura 7.4. Parámetros estimados para el modelo re-especificado del cuestionario 2X2.

La figura 7.4. Representa el resultado del análisis factorial confirmatorio una vez eliminados los ítems 12 y 17, que distorsionaban el resultado.

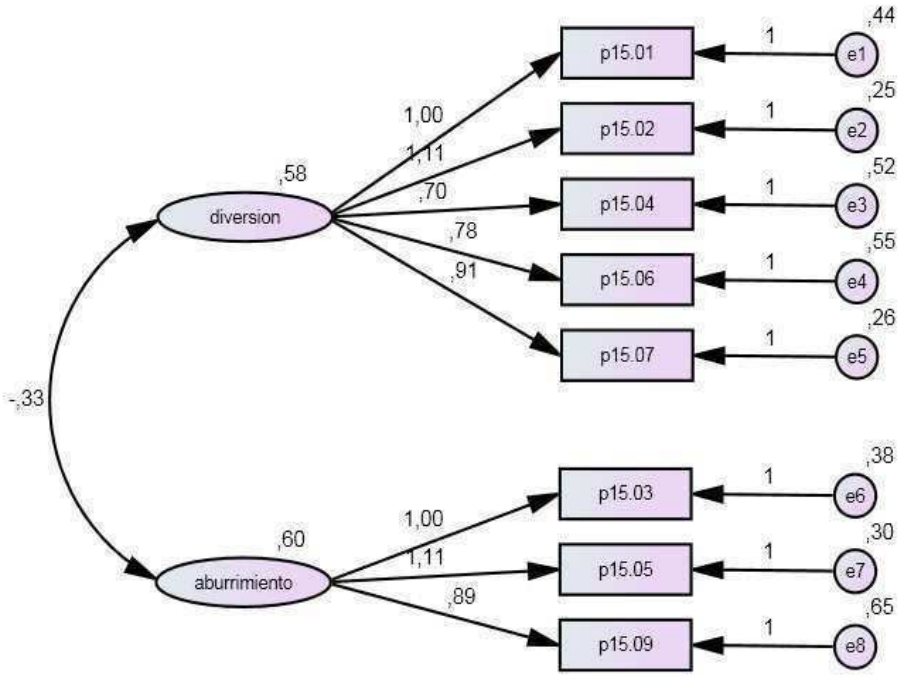


Figura 7.5. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario de Diversión con la Práctica.

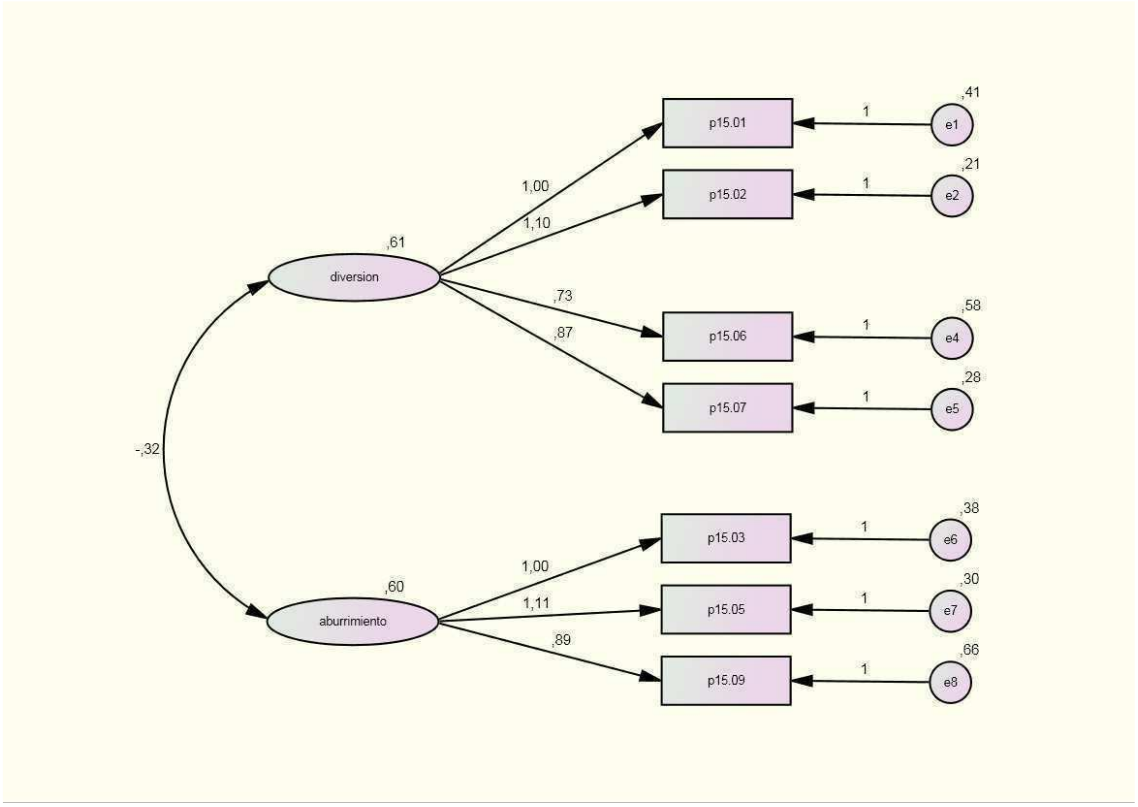


Figura 7.6. Parámetros estimados para el modelo re-especificado del cuestionario de Diversión con la Práctica.

La figura 7.6, refleja el resultado del análisis al eliminar el ítem nº 4, correspondiente a Diversión, que era el que distorsionaba el resultado.

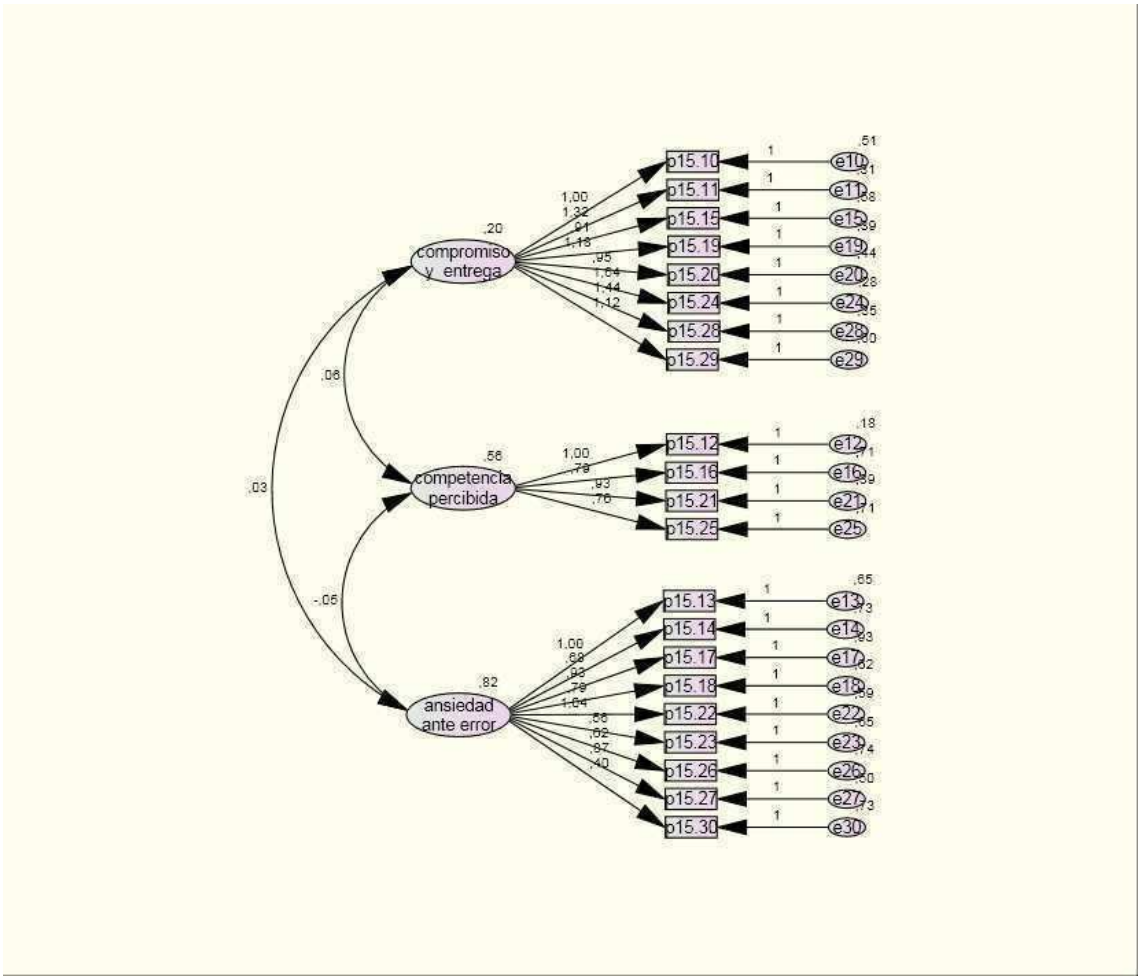


Figura 7.7. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario de Motivación Intrínseca.

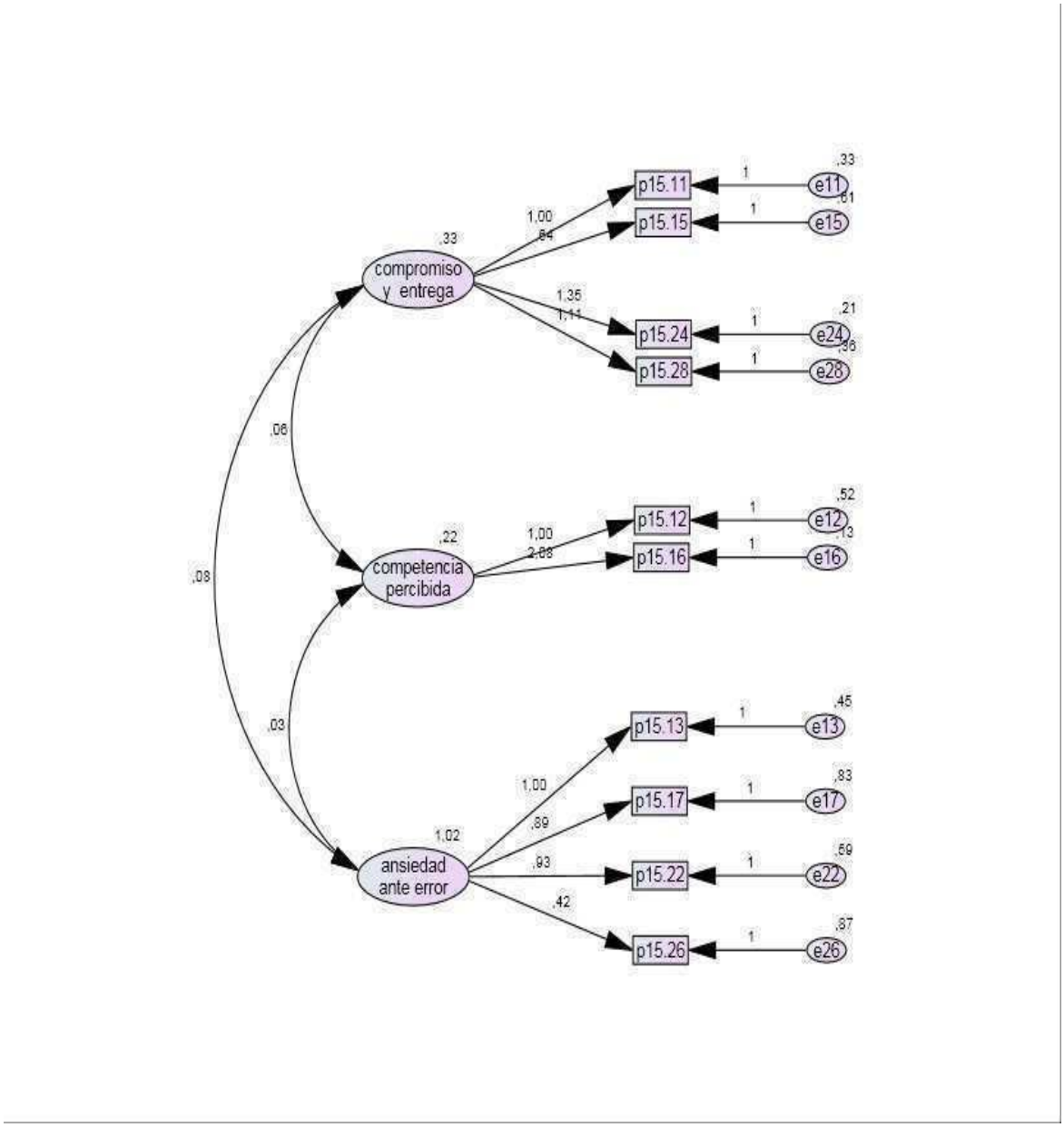


Figura 7.8. Parámetros estimados para el modelo re-especificado del cuestionario de Motivación intrínseca.

Esta figura, la 7.8, representa el resultado obtenido prescindiendo de los ítems que hacen que el resultado no fuera lo satisfactoriamente deseado.

2.2. ALFA DE CRONBACH

Para comprobar la consistencia interna de los cuestionarios, se realizó el estadístico Alfa de Cronbach que mide la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados.

Todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria, como puede observarse en la tabla 7.7, dónde se indican que los coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos están por encima de .70.

Tabla 7.7.Coeficiente Alfa de Cronbach.

CUESTIONARIO	VARIABLES	ALFA DE CRONBACH
Meta de Logro 2X2	Evitación de la Maestría	.77
	Aproximación a la Maestría	.74
	Evitación del Rendimiento	.73
	Aproximación al Rendimiento	.87
Persistencia-Esfuerzo	Persistencia	.73
	Esfuerzo	.79
Diversión con la práctica	Diversión	.84
	Aburrimiento	70
MEF	Compromiso y entrega	.83
	Competencia percibida	.77
	Ansiedad ante el error	.85

2.3. CORRELACIONES BIVARIADAS Y COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON

El análisis de correlaciones bivariadas mide cómo se relacionan linealmente las variables o los órdenes de los rangos y permiten calcular el Coeficiente de Correlación de Pearson con sus niveles de significación.

Correlaciones bivariadas entre las diferentes dimensiones del autoconcepto

Estableciendo una correlación significativa a nivel .01, como podemos ver en la tabla 8.8, se encuentra una relación positiva entre: Dimensión social y Dimensión académico-laboral; Dimensión emocional y Dimensión social; Dimensión familiar y Dimensión académico-laboral; Dimensión familiar y Dimensión social;, Dimensión física y Dimensión académica-laboral; Dimensión física y Dimensión social; Dimensión física y Dimensión familiar.

Tabla 7.8.Correlaciones bivariadas entre las Dimensiones del autoconcepto (** p<.01, *p<.05).

	D.ACADÉMICO-LABORAL	**D.SOCIAL**	**D.EMOCIONAL**	**D.FAMILIAR**
D.académico-laboral				
D.social	**.43****			
D.emocional	-0.32	**-.17***		
D.familiar	**.28****	**.3****	.058	
D.físico	**.47****	**.34****	.08	**.24****

Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del autoconcepto, la persistencia y el esfuerzo

En la tabla 7.9 observamos como considerando una correlación significativa a nivel 0.05, la Dimensión académica-laboral se relaciona positivamente con el Esfuerzo. Tomada una correlación significativa a nivel .01 la Dimensión académica-laboral se relaciona positivamente con la Persistencia.

Tabla 7.9. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del Autoconcepto, la Persistencia y el Esfuerzo (** p<.01, *p<.05).

	PERSISTENCIA	ESFUERZO
Académico-laboral	**.19****	**.17***
Social	.06	.025
Emocional	.01	-.03
Familiar	.06	.04
Físico	.11	.07

Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del autoconcepto con la evitación y aproximación a la maestría y al rendimiento

Como muestra la tabla 8.10 examinando la correlación significante a nivel .01, la relación entre Dimensión académico-laboral es positiva, tanto con la Aproximación a la maestría como con la Aproximación al rendimiento. A su vez la Dimensión emocional se relaciona positivamente con la Evitación del rendimiento. A nivel .05 se establece una relación positiva entre Dimensión académico-laboral y Evitación de la maestría, Dimensión física y Aproximación a la maestría, Dimensión física y Aproximación al rendimiento.

Tabla 7.10. Correlaciones bivariadas entre las Dimensiones del autoconcepto, el Compromiso y entrega, la Competencia percibida y la Ansiedad ante el error (** p<.01).

	EVITACIÓN MAESTRÍA	APROXIMACIÓN MAESTRÍA	EVITACIÓN RENDIMIENTO	APROXIMACIÓN RENDIMIENTO
D.académico -laboral	**.16***	**.20****	-.01	**.17****
D.social	.05	-.04	-,04	.02
D.emocional	-.14	-.02	**-.16***	-.08
D.familiar	-.01	.03	-.11	-.01
D.física	.09	**.23****	.01	**.21****

Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del autoconcepto, el compromiso y entrega, la competencia percibida y la ansiedad ante el error

En la tabla 7.11 encontramos que, la Dimensión académico-laboral del autoconcepto establece una correlación significante a nivel .01 con el Compromiso y entrega y la Competencia percibida. A su vez, la Dimensión académico laboral, establece una correlación significativa con el Compromiso y entrega y la Competencia percibida a nivel .01.

Tabla 7.11. Correlaciones bivariadas entre el Autoconcepto, el Compromiso y entrega, la Competencia percibida y la Ansiedad ante el error (** p<.01).

	COMPROMISO-ENTREGA	**COMPETENCIA PERCIBIDA**	**ANSIEDAD ANTE EL ERROR**
D.Académico-laboral	**.22****	**.30****	.05
D.Social	.11	-.10	-,08
D.Emocional	**-.26****	.03	**-.53****
D.Familiar	-.09	.09	-.03
D.Física	.09	.07	-.07

Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del autoconcepto, las horas de realización de actividad artística y actividad física externa, la especialidad que cursan y la autoevaluación

Como vemos a continuación en la tabla 7.12, tomada una correlación significativa a nivel .01, la Especialidad se relaciona positivamente con la práctica de Actividad artística externa. Al igual que la Evaluación externa y la Autoevaluación, la Dimensión académico-laboral y la Autoevaluación, la Dimensión física y la práctica de Actividad física externa.

La Dimensión académico-laboral se relaciona negativamente con la Especialidad. Considerando una correlación significativa a nivel .05 la Dimensión académica-laboral se relaciona positivamente con la Autoevaluación.

Tabla 7.12. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del autoconcepto, el número de horas de realización de Actividad artística y a fuera de clase y Actividad física externa, la Especialidad y la Autoevaluación. (** p<.01, *p<.05).

	Nº DE HORAS ACTIVIDAD FÍSICA EXTERNA	**N DEº HORAS ACTIVIDAD ARTÍSTICA EXTERNA**	**ESPECIAILDAD**	**AUTOEVALUACIÓN**
Especialidad	**.19****	-.05	-.05	.017
Evaluación externa	-.10	.09	0.10	**.41****
D.académica-laboral	.8	.09	**-.29****	**.15***
D.social	.00	-.11	-.09	.02
D.emocional	.07	.08	.08	.04
D.familiar	.04	.00	-.18	.11
D.física	**.30****	-.04	-.09	.075

Correlaciones bivariadas persistencia y esfuerzo, con la especialidad que cursan y la evaluación externa

Como vemos en la tabla 7.13, tomada una correlación significativa a nivel .05, la Persistencia se relaciona negativamente con la Especialidad al igual que el Esfuerzo se relaciona positivamente con la Autoevaluación

Tabla 7.13. Correlaciones bivariadas entre Persistencia y Esfuerzo número de horas de Actividad física externa y Actividad artística fuera del aula (** p<.01, *p<.05).

	ESPECIALIDAD	**AUTOEVALUACIÓN**
Persistencia	**-.15***	-0.99
Esfuerzo	-.07	**,17***

Correlaciones bivariadas entre aproximación y evitación de la maestría y el rendimiento, con la edad, la autoevaluación, la especialidad que cursan y la evaluación externa

Considerando la correlación significante a nivel .01, como muestra la tabla 7.14., la relación es positiva en la Aproximación a la maestría, la Autoevaluación y la Aproximación al Rendimiento. Siendo negativa entre la Aproximación al rendimiento y la Especialidad.

Valorando la correlación significante a nivel .05 la Evaluación externa se relaciona positivamente con la Aproximación al rendimiento y a su vez la Edad se relaciona negativamente con el Rendimiento.

Tabla 7.14. Correlaciones bivariadas entre Maestría y Rendimiento, con la edad, la autoevaluación, la especialidad que cursan y la evaluación externa (** p<.01, *p<.05)

	Edad	Autoevaluación	Especialidad	Evaluación externa
Evitación Maestría	.1	-.05	-.03	.03
Aproximación Maestría	.01	**.28****	-.14	.10
Evitación Rendimiento	**-.19***	.09	-.13	.00
Aproximación Rendimiento	-.09	**.31****	**-.2****	**.15***

Correlaciones bivariadas entre la diversión y el aburrimiento, con el número de horas de práctica deportiva y actividad artística externa, la autoevaluación y la evaluación externa

Observando la tabla 7.15, se valora como la relación entre la Evaluación externa y la Competencia percibida, es positiva a nivel .01. A su vez la Evaluación externa mantiene una relación positiva a nivel .05 con la Diversión y el Aburrimiento.

Tabla 7.15. Correlaciones bivariadas entre la Diversión y el Aburrimiento con las horas de Práctica deportiva y Actividades artísticas externas, la Autoevaluación y la Evaluación externa (** p<.01, *p<.05).

	PRÁCTICA ACTIVIDAD FÍSICA EXTERNA	PRÁCTICA ACTIVIDAD ARTÍSTICA EXTERNA	AUTOEVALUACIÓN	EVALUACIÓN EXTERNA
Diversión	.05	-.13	.14	**.18***
Aburrimiento	.05	**.16***	.02	**-.16***

Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del autoconcepto, la persistencia y el esfuerzo, apriximación y evitación de la maestría y el rendimiento, el compromiso y entrega, la competencia percibida y la ansiedad ante el error

Si nos fijamos en la tabla 7.16, la Dimensión académico-laboral del autoconcepto establece una correlación significante positiva a nivel .01 con: la Persistencia, la Aproximación a la Maestría, el Compromiso y entrega y la Competencia percibida. Por otra parte, la Dimensión física se relaciona positivamente con la Aproximación a la Maestría y la Aproximación al rendimiento. El Compromiso y entrega y la Dimensión Emocional establecen una relación negativa, del mismo modo que la Ansiedad ante el error y la Dimensión emocional.

A su vez la Dimensión Académico-laboral establece una correlación significativa positiva a nivel .05 con el Esfuerzo y la Aproximación al rendimiento. La Evitación del rendimiento establece una relación significante negativa con la Dimensión emocional.

Tabla 7.16. Correlaciones bivariadas entre dimensiones del autoconcepto con la persistencia, el esfuerzo, la maestría, el rendimiento, el compromiso y entrega, la competencia percibida y la ansiedad ante el error (** p<.01, *p<.05).

	D.Académico -laboral	**D.Social**	**D.Emocional**	**D.Familiar**	**D.físico**
Persistencia	**.19****	.06	.01	.06	.11
Esfuerzo	**.17***	.02	-.03	.04	.07
Ap.Maestría	**.19****	-.40	.02	.03	**.23****
Ev.Rendimiento	-.001	-.04	**-.16***	-11	.10
Ap.Rendimiento	**.17***	.02	-.08	-.00	**.21****
Com.-Entrega	**.30****	.11	**-.27****	.09	.10
Comp.Percibida	**.30****	.10	.03	.10	.074
Ansiedad.ante. error	.05	.08	**-.53****	.03	-.07

Correlaciones bivariadas de la persistencia y el esfuerzo, con aproximación y evitación de la maestría, la diversión, el compromiso y entrega y la competencia percibida

La relación es positiva a nivel significativo .01 entre: la Persistencia con la Aproximación a la Maestría y la Diversión; el Esfuerzo con la Aproximación a la maestría, la Diversión y el Compromiso y entrega.

A nivel .05 se establece una relación positiva entre la Persistencia con la Evitación de la Maestría y el Compromiso y entrega. Del mismo modo que entre el Esfuerzo, la Evitación a la maestría y la Competencia percibida.

Tabla 7.17. Correlaciones bivariadas entre persistencia y esfuerzo con la evitación a la maestría, la aproximación a la maestría, la diversión, el compromiso y entrega, la competencia percibida (** p<.01, *p<.05).

	Evitación Maestría	**Aproximación Maestría**	**Diversión**	**Com.-Entrega**	**Comp.Percibida**
Persistencia	**.17***	**.31****	**.23****	**.18***	.1
Esfuerzo	**.23***	**.38****	**.24****	**.19****	**.17***

Correlaciones bivariadas entre la aproximación y evitación de la maestría y el rendimiento, con la diversión y el aburrimiento

En la tabla 7.18 observamos como la Evitación a la maestría, establece una relación positiva a nivel .01 con la Diversión y la Ansiedad ante el error y a su vez la Evitación a la maestría establece una relación positiva a nivel .05 con el Compromiso y entrega.

La Aproximación a la Maestría establece una relación significativa a nivel .01 con la Diversión, al igual que la Evitación al rendimiento establece relación positiva con el Aburrimiento y la Aproximación al rendimiento con la Competencia percibida. Se

establece una correlación positiva a nivel .05 entre la Evitación a la maestría y el compromiso y entrega.

Tabla 7.18. Correlaciones bivariadas entre la Maestría y el Rendimiento, con la Diversión y el Aburrimiento, el Compromiso y entrega, la Competencia percibida, la Ansiedad y la Evaluación externa, para la muestra total (** p<.01, *p<.05).

	Diversión	**Aburrim.**	**Com.- Entrega**	**Comp.Percibida**	**Ansiedad ante error**	**Eval.Externa**
Ev.Maestría	**.24****	-0.5	**.17***	.06	**.19****	.03
Ap.Maestría	**.27****	-.06	.13	.11	,09	.1
Ev.Rendimiento	-.01	**.24****	.00	.13	.12	.11
Ap.Rendimiento	.11	.12	.04	**.19****	.11	.14

Correlaciones bivariadas entre diversión y el aburrimiento, con el compromiso y entrega, la competencia percibida, la ansiedad ante el error y la evaluación externa

En la tabla 7.19, se observa una correlación significativa-positiva a nivel .01 entre la Diversión con el Compromiso y entrega y la Competencia percibida, por otra parte la correlación entre Diversión y Evaluación externa es de significación positiva a nivel .05.

Observamos que las correlaciones son significativas-negativas entre el Aburrimiento con: el Compromiso y entrega a nivel .01 y con la Evaluación externa a nivel .05.

Tabla 7.19. Correlaciones bivariadas entre la diversión y el aburrimiento, con el compromiso y entrega, la competencia percibida, la ansiedad ante el error y la evaluación externa (** p<.01, *p<.05).

	Com.- Entrega	**Comp.Percibida**	**Ansiedad ante error**	**Eval.Externa**
Diversión	**.33****	**.31****	-.06	**.18***
Aburrimiento	**-.21****	.02	.11	**-.16***

2.4. *T* DE STUDENT

Para comprobar si existe diferencia significativa en función del género, la realización de práctica deportiva y de actividades artísticas, realizamos una prueba "*t* de Student"; se hizo tomando como variable dependiente el género, la práctica deportiva o la practica de actividades artísticas y como variables independientes aquellas que miden la persistencia/esfuerzo, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la diversión/aburrimiento, el auto-concepto, la evaluación externa y la autoevaluación.

En relación al género, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la Persistencia (t = -2.41, $p<.05$), el Aburrimiento (t = 2.03, $p<.05$), la Dimensión Emocional (t = 3.38, $p<.001$), la Dimensión Familiar (t = -2.41, $p<.05$) y la Dimensión Física (t = 2.42, $p<.05$).Los varones puntuaron más alto en el Aburrimiento, la Dimensión Emocional y la Dimensión Física, mientras que las mujeres lo hicieron en la Persistencia y la Dimensión Familiar, como puede observarse en la tabla 7.20.

Tabla 7.20. *T* de Student de la realización de práctica deportiva y de actividades artísticas, en función del género (** p<.01, *p<.05).

	VARONES	**MUJERES**
D.emocional	**6.58****	5.23
D.familiar	8.10	**8.81***
D.física	**6.72***	5.88
Persistencia	3.53	**3.87***
Aburrimiento	**2.86***	2.51

En la tabla 7.21, exponemos las diferencias en función de la práctica deportiva.Como se comprueba, sólo se hallan diferencias significativas en la Aproximación a la maestría (t = 2.45, $p<.05$), Aproximación al rendimiento (t = 1,98 $p<.05$) y en la Dimensión física (t = 4.44, $p<.001$). En las tres puntúan más alto las personas que realizan práctica deportiva.

Tabla 7.21. *T* de Student de la práctica deportiva al margen de la clase de Educación Física.

	PRACTICA DEPORTE	**NO PRACTICA DEPORTE**
D.física	**6.56****	5.51
Aproximación a la maestría	**4.13***	4.00
Evitación del rendimiento	**2.29***	2.10

En relación a la práctica de actividades artísticas, cabe destacar, como se aprecia en la tabla 7.22, que encontramos diferencias estadísticamente significativas en la Dimensión emocional (t = 2.22, $p<.05$), la Dimensión familiar (t = -2.01, $p<.05$) y en la Evaluación externa realizada por tres expertos (t = 1.98, $p<.05$). Puntuaron más alto los que realizan actividades artísticas en la Dimensión emocional y en la Evaluación externa, mientras que los que no realizan actividades artísticas al margen de la clase, puntuaron más alto en la Dimensión familiar.

Tabla 7.22. *T* de Student de la práctica de actividades artísticas al margen de la clase de Expresión Plástica.

	REALIZA ACTIVIDADES ARTÍSTICAS	**NO REALIZA ACTIVIDADES ARTÍSTICAS**
D.emocional	**6.34***	5.31
D.familiar	8.12	**8.80***
Evaluación externa	**3.76***	3.15

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En este último capítulo revisaremos la relación entre las hipótesis de partida y los resultados hallados, desarrollando posteriormente una discusión con los resultados. También se considerarán las limitaciones del estudio, para establecer unas conclusiones sobre todo el proceso de trabajo de la tesis doctoral y finalmente plantear posibles líneas de estudio en investigaciones futuras.

1. RELACIONES ENTRE LAS HIPÓTESIS Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS: CONCLUSIONES

A continuación exponemos la correspondencia entre las hipótesis planteadas en la investigación y los resultados hallados:

1. Hemos comprobado que se cumple la **hipótesis número uno**, ya que la Dimensión académico-laboral establece relaciones significativas con la Persistencia, el Esfuerzo, la Maestría, el Rendimiento, la Entrega y la Competencia percibida. Mientras la Ansiedad ante el error y la Cooperación se vinculan negativamente con la Dimensión emocional del autoconcepto.

2. En la **hipótesis número dos**, hemos podido observar que la Ansiedad ante el error y la Evitación de la maestría se relacionan positivamente.

3. Con los resultados obtenidos se cumple nuestra **hipótesis número tres**, en la que planteábamos que la Evitación del rendimiento disminuye en función del aumento del curso en que los alumnos estén matriculados.

4. En la **hipótesis número cuatro**, se corrobora que, las puntuaciones más elevadas en relación a la Persistencia en la tarea corresponden a las mujeres.

5. Con respecto a la **hipótesis número cinco**, se confirma una diferencia en la valoración de las dimensiones del autoconcepto entre hombres y mujeres. En los varones, la percepción de la Dimensión física puntúa más alto que en las mujeres.

6. En la **hipótesis número seis** los resultados obtenidos revelan la existencia de una relación positiva y significativa entre la realización de Actividad artística externa y la Dimensión emocional del autoconcepto. Respecto a los valores generales del autoconcepto, en la Dimensión emocional, al contrario que en la Dimensión Familiar, se presentan las valoraciones más bajas del autoconcepto, aumentando progresivamente con cada curso, hasta obtener la máxima valoración en tercer curso.

7. Como resultado del análisis de los datos obtenidos corroboramos la **hipótesis número siete**, donde se planteaba que los alumnos que realizan Actividades artísticas externas presentan las puntuaciones más altas en la Evaluación externa de la Competencia espacial.

8. Los resultados obtenidos confirman también la **hipótesis número ocho**, donde se planteaba que la Dimensión física del autoconcepto encuentra la mejor valoración en los alumnos de la Especialidad de Educación Física, así como la mejor valoración global del autoconcepto. Igualmente se halla una vinculación entre la Práctica de actividad física externa y una alta valoración de la Dimensión física del autoconcepto.

9. En la **hipótesis número nueve**, los resultados demostraron que las personas que practican Actividad físico-deportiva externa puntúan más alto en la Aproximación al rendimiento y Aproximación a la maestría, especialmente los varones.

   En aquellos estudiantes que realizan Actividades artísticas al margen de la Educación Plástica, por un lado, se obtienen los mejores resultados en cuanto a Aproximación a la maestría y por el contrario los resultados más bajos en cuanto a Evitación del rendimiento, Aburrimiento y Ansiedad ante el error.

10. Se confirma la **hipótesis número diez**, al comprobarse que el factor de Diversión está relacionado con la Evaluación externa, el Esfuerzo y la Maestría.

11. Los resultados obtenidos muestran que el factor de Diversión es clave en la práctica artística, estableciendo una relación positiva y significativa con la Competencia percibida, la Evaluación externa, la Persistencia y el Esfuerzo, por lo que se cumple la **hipótesis número once**.

2. DISCUSIÓN

Nuestro objetivo principal en este estudio coincide con el título de la investigación, se trata de conocer la *relación entre la competencia de representación espacial, el autoconcepto, la motivación, la actividad física y la actividad artística en los alumnos de las Titulaciones de Magisterio en el ámbito de la Expresión Plástica*.

Los resultados obtenidos son coherentes con las hipótesis y describen que en los estudiantes se establece una relación estadísticamente significativa, entre la Competencia de representación espacial y la Práctica de actividades artísticas externas a la clase de Expresión Plástica, así como entre la Competencia de representación espacial y la Dimensión emocional del autoconcepto, la Persistencia, el Esfuerzo y el Rendimiento.

En nuestro estudio se comprueba que la Dimensión académico-laboral del autoconcepto y la Competencia artística percibida por los alumnos se vinculan positivamente.

De acuerdo con el modelo de autococepto establecido por Marsh y Shalvenson, éste se divide en autoconcepto académico y no académico. Según Vispoel (1995), puede hablarse de un tipo de autoconcepto artístico multidisciplinar, que estaría enmarcado en la Dimensión académico-laboral: éste aspecto aún no siendo medido en este estudio, estaría integrado en la Dimensión académico-laboral del autoconcepto y consideramos que mantiene una correspondencia con el factor de Competencia artística percibida en la representación espacial. Lo que nos lleva a considerar relevante, que la Dimensión académico-laboral establezca relaciones significativas con la Persistencia, el Esfuerzo, la Maestría, el Rendimiento, la Entrega y la Competencia percibida. Creemos que el

autoconcepto artístico implantado por Vispoel también estaría relacionado significativamente con estos factores.

Por el contrario, los resultados obtenidos en la Dimensión social y familiar apenas están significadamente relacionados con otros aspectos; sólo la Ansiedad ante el error y el Autoconcepto social, se vinculan negativamente y quedan relacionados la Dimensión familiar y el Género femenino.

Hemos comprobado además la hipótesis número tres, donde la Evitación del rendimiento disminuye en función del Curso más alto en que los alumnos estén matriculados. Desde nuestro papel de docentes es sencillo comprender que el éxito de una actividad artística, no deviene únicamente de las capacidades naturales, sino que es consecuencia de un proceso de trabajo y esfuerzo, ya que esto lo comprobamos en el día a día de las aulas. Pero este hecho no es tan evidente ni verificable para la sociedad, ni para un gran número de alumnos que integran las aulas de Educación Artística. Aún pervive entre otros mitos sobre la Educación Artística, aquel relativo a las capacidades y el esfuerzo, lo que tiene dos caras, por una parte encontramos la convicción en el talento innato como único sustento para el trabajo de las actividades artísticas, por lo cual conseguir un buen resultado no conlleva esfuerzo ni trabajo. Por otro lado existe la justificación de los malos resultados por falta de talento, lo que borra por completo la posibilidad de desarrollar mediante mayor o menor trabajo y esfuerzo el conjunto de las capacidades disponibles en todos los individuos y su crecimiento.

Siendo coherentes con los estudios de Sonstroen y col., 1992; Hagger y col., 2005 y Revuelta y col. (2001), los resultados obtenidos confirman una diferencia en la valoración de las dimensiones del autoconcepto entre hombres y mujeres, especialmente en la Dimensión física que es más alta en los varones. Las dimensiones con

puntuaciones más bajas en ambos fueron la Dimensión Emocional en las mujeres y la Dimensión Social en los varones. A este respecto, en un estudio en adolescentes y jóvenes de ambos sexos, de Rodríguez (2008), encontró que un autoconcepto físico percibido elevado se corresponde con mejor bienestar psíquico y niveles menos elevados de ansiedad y depresión.

Mientras la vinculación entre Actividad física externa y Dimensión física del autoconcepto queda constatada por muchas investigaciones, la relación entre Actividad artística al margen de la clase y Dimensión emocional del autoconcepto no había sido estudiada. Recordemos que la Dimensión emocional es una valoración de nuestras cualidades personales o valores interiores del individuo, comprendiendo la autorrealización, la honradez, la autonomía y las decisiones (Goñi y col., 2007).

En nuestro estudio los resultados obtenidos revelan la existencia de una relación positiva y significativa entre la realización de Actividad artística externa y la Dimensión emocional del autoconcepto, mostrándose diferencias valorables con aquellas personas que no realizan Actividad artística externa. Este resultado nunca se había encontrado en ningún otro estudio anterior, que a nosotros nos conste, ya que en las investigaciones que observaron una relación positiva entre el Autoconcepto y las Actividades artísticas (Franco, 2006; Garaigordóbil, 1995, 2001; Aylward, 1993; Flaherty, 1992), no se llegó a especificar si existía una relación más significativa con alguna de las dimensiones. Encontramos además que, la Dimensión emocional presenta las valoraciones más bajas del autoconcepto, que aumentan progresivamente con cada curso, hasta obtener la máxima valoración en tercer curso. Al contrario de lo que ocurre en la Dimensión familiar.

Como se ha comentado anteriormente, uno de los integrantes de la Dimensión emocional del autoconcepto es la emoción, que se compone de aspectos fisiológicos, cognitivos y expresivos. Dado que en la Actividad artística actúan tanto procesos cognitivos (Eisner, 2004), comunicadores (López y Martínez, 2006), y autoexpresivos (Lowenfield y Brittain, 1984), creemos que estos últimos colaboran en realizar una mayor expresión y canalización de las emociones, junto a una mayor autopercepción de los estados emocionales, con lo que la práctica de Actividad artística puede beneficiar a los aspectos de la emoción y aportar bienestar psicológico a las personas.

Los resultados de la Dimensión física del autoconcepto obtienen la mejor valoración en los alumnos de la especialidad de Educación Física, así lo mismo sucede con la valoración global del autoconcepto. Igualmente se encuentra una vinculación entre la práctica de Actividad física y una alta valoración de la Dimensión física del autoconcepto**,** de acuerdo con los estudios de Lindwal y Hassmen, (2004); Carapeta y col., (2000); Goñi y col., (2004); Lindwal y Lindgren, (2005); Li y col., (2002); Rodríguez y col., (2006); Caglar y col., (2006); Infante y Goñi, (2009) y Caglar y col., (2006). Como hemos comentado anteriormente, se ha constatado que la Dimensión del autoconcepto físico obtiene mejor puntuación en hombres que en mujeres, como en los estudios de Sonstroen y col., (1992); Hagger y col., (2005); González, Cecchini y cols., (2010); Revuelta y col., (2011).

Los resultados obtenidos con respecto a la diferencia en la Dimensión física entre varones y mujeres, son los previsibles a favor de los varones. Además, en nuestro caso, la mayoría de los varones encuestados pertenecen a la especialidad de Educación Físicay como quedó demostrado en investigaciones anteriores la práctica deportiva

mejora el autoconcepto de las personas (Goñi y col., 2004; Lindwal y Hassmen, 2004; Li y col., 2002).

Las personas que practican Actividad físico-deportiva puntúan más alto en la Aproximación al rendimiento y a la maestría, especialmente los varones. Por otra parte en aquellos estudiantes que realizan Actividades artísticas al margen de la Educación Plástica se obtienen los mejores resultados en cuanto Aproximación a la maestría y los resultados más bajos en cuanto a Evitación del rendimiento, Aburrimiento y Ansiedad ante el error.

Como señalaban González y Tourón (1992), en la motivación participan el autoconcepto de la persona y la actividad que se ha de desarrollar, por lo que en educación, la motivación es un factor que propicia que el estudiante realice las actividades y desarrolle sus capacidades (Alonso, 1992). El interés por motivar a los alumnos en las actividades artísticas en el aula, ha llevado a desarrollar trabajos en torno a las estrategias motivacionales que enfatizan especialmente la utilización de temas y materiales que puedan interesar a los alumnos (Eisner, 2004; Torrés y Juanola, 1998; González Vida y Maeso Rubio, 2005; Fosati en Caja, 2003; Nuere en Esquinas y Sánchez, 2011). Por otra parte Pavlou (2004), determina que un buen conocimiento académico de la materia, por parte del profesor, será determinante para promover actitudes positivas en los estudiantes. Igualmente consideramos necesario mantener un interés por la mejora y actualización en los aspectos metodológicos y didácticos (Arañó, 2006b).

Como señalaron Lepper y col. (1973) las personas que están intrínsecamente motivadas para realizar una actividad, obtienen más disfrute con ella que las personas extrínsecamente motivadas. Se puede comprobar en nuestro estudio, que el factor de

Diversión es clave en la práctica artística, estableciéndose una relación positiva y significativa con la Competencia percibida, la Evaluación externa, la Persistencia y el Esfuerzo. Estos resultados son parcialmente similares a los obtenidos por Lekue (2010), que encontró una relación entre los logros académicos del alumnado y la percepción de disfrute con las actividades artísticas junto a otros factores como la utilidad de lo realizado en clase, la confianza en las propias habilidades artísticas y el apoyo del docente.

Apoyándonos en los resultados obtenidos tanto en la Dimensión física como en la Dimensión emocional, consideramos que dada la correspondencia entre la práctica de Actividad física con la valoración del Autoconcepto físico y la práctica de Actividad artística con la valoración del Autoconcepto emocional, la realización de ambas actividades resulta complementaria y beneficiosa para la mejora del autoconcepto de los alumnos, suponiendo una mejora para su salud física y psíquica.

Dado que la Dimensión emocional se vincula con la inteligencia intrapersonal, una de las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1999), opinamos que la realización de actividades artísticas puede beneficiar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal de los estudiantes. En el caso de nuestra investigación, deducimos que la realización de actividades de representación espacial, puede contribuir tanto a una mejora de la inteligencia espacial como de la inteligencia intrapersonal de los alumnos.

La presencia de cuestiones internas, tanto en el éxito como en el fracaso de la práctica artística, nos hace plantearnos de acuerdo con Lekue (2010) la necesidad de realizar investigaciones orientadas a conocer el papel del autoconcepto en la Educación Artística, observando también las variables ambientales de los sujetos y evaluando cualitativamente las sesiones de actividad artística. Compartimos con Gararaigordóbil

(2001) que se trataría de investigaciones que impliquen una duración temporal adecuada.

Finalmente y de acuerdo con Garaigordóbil (1997), Kardasch y Wright (1987) y Lekue (2010) se presenta la necesidad de crear instrumentos de medida específicos para las investigaciones en Educación Artística.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado nos gustaría hacer un breve comentario sobre las limitaciones que nos hemos encontrado en el desarrollo de la investigación.

La principal limitación, ha sido la falta de trabajos y estudios sobre autoconcepto y motivación en Educación Artística que nos permitieran contrastar los resultados obtenidos, ya que la mayoría de las investigaciones se centran en otras áreas educativas como es la Educación Física, que por otra parte nos ha sido beneficioso para comparar los datos obtenidos.

El siguiente problema proviene de la recogida de datos, en particular en lo referente a los instrumentos de recogida. La falta de cuestionarios específicos para la práctica de actividad artística donde se plantearan cuestiones en relación con la competencia percibida, la motivación y el autoconcepto, nos obligó a adaptar cuestionarios relacionados con la práctica deportiva a la actividad artística. Creemos que, en investigaciones futuras, puede ser positivo contar con cuestionarios propios que indaguen tanto de una forma cualitativa como cuantitativa en estas cuestiones.

Otra limitación de nuestra investigación en el estudio empírico, ha sido la desproporción en cuanto al género de los participantes, siendo en un número muy superior el de mujeres sobre el de varones. Los datos obtenidos demuestran que los estudiantes de los Títulos de Magisterio en el ámbito de la Expresión Plástica presentan diferencias en las dimensiones del autoconcepto en función del género. El alumnado de las titulaciones de Magisterio es mayoritariamente de género femenino, por lo tanto también lo es en las asignaturas de Educación Artística de dichas titulaciones, esto conlleva la necesidad de equilibrar los géneros de los participantes en posibles investigaciones futuras.

4. PERSPECTIVAS Y PROYECTOS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Surgen nuevas inquietudes y perspectivas futuras que a continuación pasamos a detallar:

Consideramos de acuerdo con Lekue (2010) que con ésta y otras investigaciones (Pavlou y Kamborui, 2007; Vispoel, 1995; Lekue, 2010; Franco, 2006; Garaigordóbil y Pérez, 2001) la Educación Artística está accediendo a un campo de estudio en el que otras áreas, como la Educación Física, ya llevaban investigando desde hace décadas. Por lo que es necesario seguir contribuyendo al cuerpo de conocimiento del Área de Didáctica de la Expresión Plástica con todo tipo de investigaciones y datos empíricos relativos a los factores internos que intervienen en los procesos de la Educación Artística**.**

En el momento presente se están eliminando y reduciendo las horas del currículo educativo dedicadas a la Educación Artística. Proponemos que tanto la Educación Artística como la Educación Física se ponderen más en el actual currículo escolar, apoyándonos en su papel de potenciadoras de las inteligencias interpersonal, personal, corporal cinestésica y visoespacial.

Estimamos que la práctica de las Actividades Artísticas y Actividades Físico-deportivas mejoran el autoconcepto físico y emocional, por tanto fortalecerán la salud, psíquica y física de los alumnos. Por lo que la Educación Artística y la Educación Física, además de favorecer la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades incluidas en el currículo, mejoran la salud del alumnado.

Se han evidenciado los aspectos positivos de los programas educativos y los programas de refuerzo de carácter holístico. De acuerdo con Flaherty (1992), proponemos el desarrollo de programas que en consonancia con las actuales corrientes educativas, "el sistema de aprendizaje por competencias" y "la Teoría de las inteligencias múltiples", integren diferentes áreas de conocimiento.

Para conseguir esos logros será necesario formar y orientar al profesorado en el interés por la interconexión curricular, el trabajo por competencias y el desarrollo de las inteligencias múltiples, apoyándonos así en la plasticidad del cerebro y en las teorías neurocientíficas que apoyan la interconexión cerebral. Acabando así con el exceso de dedicación a sólo uno de los hemisferios cerebrales y favoreciendo que el profesor se vea como un interconector que facilita mayores conexiones neuronales en los estudiantes.

Manifestamos la importancia y la necesidad de realizar un trabajo en equipo y coordinado en el ámbito educativo, donde el profesor de Educación Plástica coopere

con el de Educación Física y otras áreas, generándose una educación interdisciplinar real, que potencie la dimensión afectiva, creativa y corporal de las personas (Rigó y Navajas, 2008).

Planteamos la necesidad de realizar estudios específicos sobre el factor Diversión en las tareas y su relación con las actividades artísticas y la Educación Artística.

Consideramos que todos los profesores tienen una responsabilidad amplia. No sólo se trata de ser un profesor-transmisor de conocimientos de un área, sino también tiene la responsabilidad de ser un profesor-potenciador de capacidades del alumno. Además añadimos, que desde todas las áreas, no sólo desde la Educación Artística y la Educación Física, el profesor debe convertirse en un profesor-reforzador del autoconcepto y la motivación de los alumnos, para lo que se pueden desarrollar actividades, acciones y programas específicos.

Valoramos la posibilidad de continuar profundizando en la relación entre inteligencia intrapersonal, competencia visoespacial y de representación del espacio, así como inteligencia kinestésica o corporal, en la Educación Artística y Física a través de otras pruebas y métodos de trabajo que integren nuevos agentes de actuación y posibilidades de trabajo plástico.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÓ, L. (2004). *El desarrollo de competencias docentes en el profesorado.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

ACASO LÓPEZ-BOSCH, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

ADAMS, J.S. (1965). Inequity in social Exchange. In L. Berkowitz.*Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.

ADOLPHS, R., TRANEL, D., DAMASIO, H., DAMASIO, A. (1994). Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala. *Nature,*1994, 372, 669-672.

AGUILAR, T. (2008). Cuerpo y tecnología en el arte contemporáneo. *Nómada. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 17(2008.1).Publicación electrónica de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 29/02/2009 en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/181/18101705.pdf

AGUIRRE, I, (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Universidad pública de Navarra.

ALCAIDE, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE.

ALDERFER, C. (1969). An Empirical Test of a New theory of Human Needs.*Organizational Behavior and Human Performance,*1969,Vol.4, 142-175.

ALONSO TAPIA, J. (1992). *Motivar en la adolescencia..Teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid,

ALVARIÑAS VILLAVERDE, M., FERNÁNDEZ VILLARIÑO, M. A., LÓPEZ VILLAR, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación.*2009, Vol 6., pp.113-122.

AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, 84, 261-271.

AMES, C., ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 1992, 80, 260-267.

ANDERSON, R. , MANOOGIAN, S. T., REZNICK, J. S. (1976). The Undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and social Psychology,* 1976, 34, 915-922.

ANDREASSI, J. L. (1986). *Psychophysiology: Human behavior and physiological response*.Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

ANGULO IÑIGUEZ, D. (1962). *Historia del Arte.* Madrid: Gráficas Cóndor.

ANTUNES, C. (2005). *Juegos para desarrollar las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.

APTER, M. J. (1985). *Reserval Theory: motivation, emotion and personality.* London: Academic Press.

ARAÑO GISBERT, J.C. (2006a). Nuevas artes, nuevas educaciones: ED.UCO. *Revista de investigación educativa*, Nº. 2, pp. 20-37.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (2006b). El multiforme, incierto y sempiterno perfil del profesor de Educación Artística. En actas del *I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual ante el reto social, cultura y territorialidad.* Sevilla,

2006.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (2005). Estructura del conocimiento. En Marín Viadel, R., 2005. *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.

ARMONY, J. L., LE DOUX, J. E. (1999). How danger is encoded: Towards a systems cellular and computacional understanding of cognitive-emotional interactions in fear circuits. In M.S. Gazzaniga. *The Cognitive Neurosciences.* MIT Press, Cambridge.

ARNALTE, A. (2009). Una serie inédita de Isabel Muñoz: los atletas de Dios. *Revista Descubrir el Arte, 2009*, año X, nº 114, pp. 36-44.

ARNAUD REID, L. (1970). Sport, the Aesthetic and Art.*British Journal of Educational Studies*, 1970, Vol.18, Nº3 (Oct., 1970), 245-258.

ARNHEIM, R. (1988). *Arte y percepción. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.

ARNHEIM, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid: Alianza.

ARNOLD, P. J. (1988). Health Promotion In Society, Education And The Movement Curriculum. *Physical Education Review, 11 (2*), pp.104-117.

ASHTON, J. y SEYMOUR, H. (1990). *La Nueva Salud Pública*. Barcelona: Masson-SG Editores.

ATKINSON, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior, *Psychological Revie,* 1957, 64, 359-372.

AUSTIN, J. R. y VISPOEL, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music.*Vol. 26, pp.26-45.

AUSTIN, W. (1979). Justice, freedom, and self interest in intergroup relations. In W.G.Austin and Worchel (Eds.). *The social psychology of intergroup*

relations.California: Brooks/cole.

AZRIN, N.H. (1960). Secuencial effects of pusishment. *Science*,1960, 131,605-606.

AYLWARD, K. (1993). An Art Appreciation Curriculum for Pre-school Children. *Early Child Development and Care,* 96, 35-48.

AZÚA, F. (1995). *Diccionario de las Artes*. Barcelona: Planeta.

BACHMAN, J.G. (1970). Youth in transition.Vol. 2: The impact of family background and intelligence on tenth-grade boys. An Arbor, Mich: Survey Research Center, Institute for Social Research.

BALADA, M. y JUANOLA, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós-Rosa Sensat.

BALDWIN, J. D. y BALDWIN, J. I. (1986). *Behavior peinciples in everyday life*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.

BALWIN, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology.* New York: Macmillan.

BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall

BARBERÁ, E. (1993). Motivación de justicia desde la perspectiva del género. En Campillo y Barberá. *Reflexión multidisciplinar sobre la discriminación sexual*. , pp.185-205. Valencia: NAUllibres.

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

BERGER, R. (2000). El conocimiento de la pintura. Barcelona: Moguer.

BERLYNE, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

BEST, D. (1974). The Aesthetic in Sport. *Brittish Journal of Aesthetics*, Vol.14, (Summer, 1974), 197-213.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Sabadell: CEAC.

BLÁNDEZ, J., FERNÁNDEZ-GARCÍA, E. y SIERRA, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 2*, pp.1-21.

BURLESON, K. WAYNE LEACH, C., HARRINGTON, D. M. (2005). Upward social comparison and self-concept: Inspiration and inferiority among art students in an advanced programme. *British Journal of Social Psychology*, 2005, 44, 109-123.

BYRNE, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS*. Mahwah, N.J.: LEA.

BYRNE, B., SHAVELSON, R. (1986). Self–concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science,* 18, 173-186.

CAGIGAL, J. M. (1957). *Hombres y deporte.* Colección "La Veleta", nº 5. Madrid: Taurus.

CAGIGAL, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editora Nacional.

CAGIGAL, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual.* Madrid: Prensa Española.

CAJA, J. (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graò.

CALABRESSE, O. (1993). *Cómo se lee una obra de arte.* Madrid: Cátedra.

CALAF, R. (2000). *Ver y comprender el arte del siglo XX.* Madrid: Síntesis.

CALBÓ I ANGRILL, M. (1997). ¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del arte?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1997. Vol.9, pp.33-54.

CALMY, G. (1976). *La educación del gesto gráfico.* Barcelona: Fontanella.

CALZADO ALMODÓVAR, Z., ESPADA CARRANZA, L. y ESPADA BELMONTE, 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.

CAMERON, J Y PIERCE, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic

motivation: A meta-analysis, *Review of Educational Research,*1964, 64, pp.363-423.

CAMPILLO, N. Y BARBERÁ, E. (1993). *Reflexión multidisciplinar sobre la discriminación sexual*. Valencia: NAUllibres.

CANO, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes.* Barcelona: Graó

CAÑAS, J. (1994). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.

CARAPETA, C., RAMIRES, A., FARO, M. (2001). Autoconceito e participaçao desportiva. *Analise Psicológica,1* (XIX), pp.51-58.

CECCHINI ESTRADA, J. A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, G. DE MESA, C. (2003). Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física, 2003, Santa Cruz de Tenerife. *La relación entre teoría y práctica en la génesis del conocimiento sobre la Educación Física.*

CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, G. DE MESA, C., MÉNDEZ, A. FERNÁNDEZ-RÍO, J., CONTRERAS, O., ROMERO, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, Vol. 20, nº 2, pp.260-265.

CÍSCAR CASABÁN, C. (2008). *Arte y deporte, un equipo sólido*. En Plusmarca, arte y deporte, pp. 11-18. Valencia: IVAM.

COHEN, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

COMBS, A. W., AVILA, D., y PURKEY, W. W. (1978). *Helping relationships: Basic concepts for the helping professions.* Boston: Allyn and Bacon.

CONDRY, J. (1977). Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning, *Journal of Personality and Social Psychology,* 1977, 35, 459-477.

COOLEY, C. (1902). *Human Nature and the social order.* New York: Scribners.

CRAWFORD, M. Y UNGER, R. (2004). *Women and gender: A feminist psychology*. Nueva York: McGraw-Hill

CSIKSZENTIMIHALYI, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experiencie of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.

CSIKSZENTIMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experiencie*. New York: Harper-Collins.

CHASE, L. (1991). Phisical self perceptions and activity involvement in the older population. *Disertation abstract.* Arizona: Universidad de Arizona.

CHILLÓN GARZÓN, P. y DELGADO FERNÁNDEZ, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. Federación española de asociaciones de docentes de educación física (FEADEF), 2002, nº 1, pp. 5-12.

CHING, F. (1998). *Dibujo y proyecto*. Barcelona: Gustavo Gili.

DA VINCI, L. (1986). *Tratado de pintura*. Madrid: Akal.

DALLEY, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.

DAMASIO, A. R. (1994a). *Descarte's Error*. Londres: Putnam.

DAMASIO, A. R. (1994b). Descarte's Error and the Future of Human Life. *Scientific American,* 271(4): 144.

DAMASIO, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in The Making of Conciousness*. Londres: Heinemann.

DAMISCH, H. (1997). *El origen de la perspectiva*. Madrid: Alianza Forma.

DE MIGUEL, M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.

DE VOLDER, LENS, W. (1982). Academic achivement and future time perspective as a Cognitive-Motivational Concept, *Journal of Personality and Social Psychology,*

1982, 42, 566-571.

DECI, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement. *Journal of personality and social psychology.* Vol. 22, pp.113-120

DECI, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*.New York: Plenum.

DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

DECHARMS, R. (1968). *Personal cusation: The internal affective determinants of behavior.* Nueva York: Academic Press.

DEL MORAL PÉREZ, E. (2004). *Sociedad del conocimiento, ocio y cultura: un enfoque multidisciplinar*. Oviedo: KRK.

DEL VALLE DE LERSUNDI, G. (2000). *En ausencia del Dibujo. El dibujo y su enseñanza tras la crisis de la Academia*. Bilbao: Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco.

DEVÍS DEVÍS, J. (2001). *La educación física, del deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Editorial Marfil.

DOMÍNGUEZ TOSCANO, P. M. (2003). *Educación plástica y visual hoy. Fundamentos, experiencias y nuevas perspectivas*. Sevilla: Océano.

DONDIS, A. (1999). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.

DUDA, J. L. y NICHOLLS, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.

DUDA, J. L. y HORN, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.

EDWARDS, B. (2001). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.

EFLAND, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales*

y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós.

EFLAND, A. D. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

EISENBERGER, N., LIEBERMAN, M. (2004). Why rejection hurts: a common neural alarm system for physicial and social pain. *Trends in cognitive sciences,* 2004, 8, 294-300.

EISNER, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

EKMAN, P., FRIESEN, W.V. (1975). *Unmasking the face.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

EL PAÍS, (2009). *Entrevista a Gema Mengual: Cuando estoy creando me dejo llevar.* Madrid: Periódico El País, 26/07/2009.

ELLIOT, A. & MC. GREGOR, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp.501-519.

ELLMAN, D Y KILLEBREG, T. J. (1978). Incentives and seat bels: Changing a sesistant behavior through extrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology* ,1978, 8, 73-86.

EPSTEIN, S. (1973). The self concept revisited or a theory of a theory. *American psychologist,* 28, 405-416.

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

ESNAOLA, I., (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 2008 (Junio), Vol.24, nº 1, pp.1-8.

ESQUINAS PÉREZ, F. y SÁNCHEZ ZARCO, M. (2011). *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales*. Barcelona: Ministerio de Educación.-Graó.

ESTEBAN LORENTE, J. F. (2001). La teoría de la proporción arquitectónica en Vitrubio. *Artigrama,* núm. 16, 2001, pp. 229-256. Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte. Pontevedra. Universidad de Vigo

FARR, R. M. (1987). The science of mental life: Asocial psychology perspective. *Bulletin of the British Psychological Society,* 40, 1-17.

FERNANDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. (2003). ¿En que piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros de psicología Social*, 1(5), pp. 255-259.

FERNANDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N., RUIZ-ARANDA, D. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*. 12, (2-3), pp.191-205.

FERNANDEZ-ESPEJO, E. (2000). ¿Como funciona el nucleus accumbens?. *Revista Neurología,* 2000, 30, pp.845-849.

FERREZ MUÑOZ, J. L. (1981). *La perspectiva en las artes y en las técnicas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

FITTS,W. H. (1965). *Manual Tennessee Self Concept Scale.* Tennesee: Nashville.TN: Counselogs Recordings and tests.

FLAHERTY, M. (1992). The effects of holistic program on the self-concept and creativity of third graders.*Journal of Creative Behavior*, 26 (3),165-171.

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 Psichology,* 46, 404-421.

FOSATI, A. y SEGURADO, B. (2003). Expresión plástica y educación infantil. En Caja, *La educación visual y plástica hoy*, pp.81-123. Barcelona: Graó.

FOX, K., y CORBIN, C. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.

FRANCÉS, R. (1985). *Psicología del arte y de la estética*. Madrid: Akal.

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.Recuperado el 28/03/2010 desde: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-franco.html

FREUD, S. (1915). *Collected papers of Sigmud Freud.* Londres. En *Obras completas de Sigmund Freud, Volumen XIV, Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico*. *Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916).*1995. Buenos Aires: Amorrortu.

FUNDACIÓN ONCE. (2011). *Memoria on line de la Fundación ONCE 2010*. Recuperado 10/03/2011 en: http://www.fundacionONCE.es/ES/Publicaciones/editorialFO/Paginas/Buscador.aspx?TSMEIdPub=181.

GARAIGORDÓBIL, M. y PÉREZ, J. I. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, Vol. XIX (1997), p.p. 53-69.

GARAIGORDÓBIL, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad.* Bilbao: Descleé de Brouwer.

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,* 2001, nº 71, pp.45-62.

GARAIGORDÓBIL, M. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/ Annuary of Clinical and Health Psychology*, (1) pp.53-63.

GARCÍA DEL MORAL, A. (2009). *La enseñanza de la expresión plástica infantil en las escuelas de magisterio. El álbum ilustrado como método de enseñanza*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

GARCÍA, F., MUSITU, G. y VEGA, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema* 2006. Vol. 18, nº 3, pp. 551-556.

GARCÍA, F., y MUSITU, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual.* Madrid: TEA.

GARDNER, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: FCE.

GARDNER, H. (1994). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books.

GARRIDO, I. (1986). La motivación escolar: Determinantes sociológicos del rendimiento. pp. 122-151 en J. Mayor (Dirs.), *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid: Anaya.

GARRIDO, I. (1990). Motivación, emoción y acción educativa, pp.285-343, en Mayor y Tortosa (Dirs.).

GATA AMAYA, M. (2003). La educación plástica en la etapa de infantil: aspectos didácticos y organizativos en el aula. En Domínguez Toscano, (2003) *Educación Plástica y Visual hoy.*Fundamentos, experiencias y nuevas perspectivas, pp.121-134.Océano Ediciones.

GIDDENS, A. y otros. (1990). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza Universidad.

GIL, M. T. (1991). Consideraciones sobre la Educación Artística. En Hernández, F., Miñarro, A. y Marín Viadel, R. *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai, pp.45-66.

GILL, D.L. (1986). Competitiveness among females and males in phisical activity class. *Sex roles,* 15.

GIMENEZ MORELL, R. (1998). *Espacio, visión y representación en el dibujo y la pintura del SXX*. Valencia: Servicio de publicaciones SPUPV.

GIMÉNEZ MORELL, R. V. (1998). *Espacio, visión y representación en el dibujo y en la pintura del siglo XX.* Valencia: Servicio de publicaciones. Universidad Politécnica de Valencia.

GIRÁLDEZ, A. (2004). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GOLLWITZER, P. M. Y BARGH, J. A. (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior.* New York: Guilford Press.

GOMBRICH, E. H. (1998). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Debate.

GÓMEZ CANTERO, J. A. (2005). Educación y creatividad. *ESE. Estudios sobre educación*. 2005, Nº 9, pp.79-I05.

GOMEZ MOLINA, J. J. (1995). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.

GONZÁLEZ AJA, T. (1992). *El deporte a través del arte occidental*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

GONZÁLEZ AJA, T. (2003). *Introducción del deporte en España. Su representación en el arte*. Madrid: Edilupa.

GONZÁLEZ, G. DE MESA, C., CECCHINI, J. A. (2002). *Actas del Primer Congreso Internacional de Historia de la Educación Física*, 2003, Salamanca. Pensamientos acerca de la Educación Física en Locke.

GONZÁLEZ G. DE MESA, C., CECCHINI, J. A., LLAVONA, A., VÁZQUEZ, A. (2010).Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas. *Aula Abierta*, Vol.38, nº1, pp.25-36.ICE. Universidad de Oviedo.

GONZÁLEZ G. DE MESA, C. (2004). Valores sociales de la actividad físico-deportiva en la cultura del ocio. En Del Moral Pérez, *Sociedad del conocimiento ocio y cultura*. *Un enfoque interdisciplinar*, pp. 363-374. Oviedo: KRK. Oviedo.

GONZÁLEZ VIDA, M. R., y MAESO RUBIO, F. (2005). El valor de la motivación en

la Educación Artística con personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 2005. Vol.17, pp.43-60.

GONZÁLEZ, A., DONOLO, D., RIANUDO, C., PAOLONI, V. (2010). Metas de logro y autodeterminación en universitarios: diferencias individuales y perfiles motivacionales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción.* Vol, 13, nº 34. Recuperado 17/09/2011: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=2491&clave_busqueda=248647

GONZALEZ, M. C., TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje.* Pamplona: EUNSA.

GONZALEZ-PIENDA, J. A., NUÑEZ PEREZ, J. C., PORTO RIOBOO, A., SANTORUM PAZ, R. Y VALLE ARIAS, A. (1990). Autoconcepto: Conceptualización, desarrollo y modelos explicativos. *Magíster,* Vol.8, pp.229-250.

GONZALEZ-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. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Universidad de Oviedo. *Revista Psicothema*, 1997.Vol 9, nº 2, pp.271-289.

GOÑI, A., RUIZ DE AZUA, S., RODRIGUEZ, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *APUNTS. Educación Física y Deportes, 77,* pp.18-24.

GOÑI, A., RUIZ DE AZÚA, S., RODRIGUEZ, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual.*Madrid: EOS.

GOÑI, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad.* Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

GOÑI, E., FERNANDEZ, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto.*Revista de Psicodidáctica*, 2007, Vol.12, nº 2, pp.179-194

GOOD, T.L., BROPHY, J.E. (1983). En T. L. Good y J. E. Brophy: *Psicología Educacional.* Mexico: Interamericana.

GORDON, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. E C.Gordon y K.J. gergen (Eds.), *The self in social interaction, vol.I: Classic and contemporary perspectivas (115-136)*. New York Wiley.

GREENBERGER, E., JOSSELSON, R. KNERR, C., KNERR, B. (1975). The measurement and structure of psychological maturity.*Journal of Youth and Adoelscence,* 1975, 4 (2),127-143.

GREENWALD, A.G., BELLEZZA, F.S., y BANAJI, M.R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concpt?. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 1988,Vol. 14, 34-45.

GROWE, G.A. (1980). Parental behavior and self-esteem in children. *Psychological Reports,* 1980, 47, 499-502.

GUANG, J., XIANG, P., MCBRIDE, R. y BRUENE, A. (2006). Achievement goals,social goals and students reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education,* 25, pp.28-74.

GUTIÉRREZ, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales.* Madrid: Gymnos.

HABER, S. N., MCFARLAND, N. R. (1999). The concept of the ventral striatum in nonhuman primates. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1999, Vol.877, 33-48.

HAGGER, M.S., BIDDLE, S.J.H., WANG, C. K. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional hierarchical model across gender and grade. *Educational and psychological Measurement,* 2005, 65(2)., 297-322.

HALL, R. V., AXELROD, S., TYLER, L., GRIEF, E., JONES, F.C. Y ROBERTSON, R. (1972). Modifiction of bahavior problems inthe home with a parent as observer and experimenter. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 1972, 5, 53-64.

HAMBLETON, R. K. (1996). *Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas.* Psicometría. Madrid: Universitas

HARRIS, M. (2004). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza.

HARRIS, M. (2007). *Introducción a la antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

HARTER, S. (1985). Competente as a dimension of self–evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R Leahy (Eds). *The Development of hte self.*San Diego, CA: Academic Press.

HARTER, S. (1996). Historical roots of contemporary sigues involving self-concpt. En B. Bracken. *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 1-37). Nueva Cork: Wiley.

HERNÁNDEZ BELVER, M. (1996). *El arte de los niños*. Madrid: Fundamentos.

HERNÁNDEZ BELVER, M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

HERNÁNDEZ CAVA, F. (2004).Vencer o morir. *Revista Exit,* Salamanca, nº 15 -2004, pp. 90-95.

HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F., JÓDAR MIÑARRO, A., MARÍN VIADEL, R.

(1991). *¿Qué es la Educación Artística?*. Barcelona: Sendai.

HERNÁNDEZ, F. (2003). *Educación y cultura visual.* Barcelona: Octaedro.

HERZBERG, F., MAUSNER, B., y SNYDERMAN, B.B. (1959). *The motivation to work.* Nueva York: Willey.

HOCKNEY, D. (2001). *El conocimiento secreto. El redescubrimiento de las técnicas perdidas de los grandes maestros.* Madrid: Destino.

HOFMAN, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in informatory factor análisis.*Educational and Psychological Measurement,* 55, 572-582.

HORTON, J. (1995). *Introducción al dibujo*. Barcelona: Hermann Blume.

HULL, C. L. (1943). *Principles of Behavior.*Nueva York: Appleton-Century-Croftos.

HUMPHREY, N., CURRRAN, A., MORRIS, E., FARREL, P., WOODS, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critival review. *Educational Psychology, 27* (2), 235-254.

INFANTE, G., GOÑI, E. (2009). Actividad físico deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 2009, Vol.14, nº1, pp.49-62.

INFANTE, L., GARCÍA, B., SÁNCHEZ, A., HIERREZUELO, L., 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), pp.1-7.

IWATA, B.A. (1987). Negative reinforcement in applied behavior analysis: An emerging technology. *Journal of Applied Behavior Analysis,*1987, 20, 361-378.

JAMES, W. (1890). *The principles of psychology* (Vols.1). New York: Henry Holt.

JIMENEZ, M. I., LÓPEZ-ZAFRA, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología,* 2008, nº 93, pp.21-39.

JULIÁN, I. (1986). *El arte cinético en España*. Madrid: Cátedra.

KAHNEMAN, D. (1973). *Attenton and effort.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

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.

KELLOG, R. (1989). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.

KOTTAK, C. P. (2006). *Antropología cultural*. Madrid: Mc Graw Hill.

LA NUEVA ESPAÑA. (2011). *Entrevista a la artista Plástica Elena Rato: Me gusta lo descarnado, pero lo intento maquillar*. Oviedo: Periódico "La Nueva España", 28/07/2011.

LACÁRCEL MORENO, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Revista Educatio*, 2003 (Diciembre), nº 20-21.Diciembre, pp.214-226

LAMBERT, S. (1996). *El dibujo. Técnica y utilidad*. Barcelona: Hermann Blume.

LANEYRIE-DAGEN, N. (2005). *Leer la pintura*. Barcelona: Larousse, Spes editorial.

LANSING, J.B., HEYNS, R.W. (1959). Need affiliation and frecuency of four types of communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology,*1959,33,365-372.

LAZOTTI, L. (1994). *Educación Plástica y Visual.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Mare Nostrum.

LE BOULCH, J. (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.

LEBOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LEDOUX, J. (2008). Amygdala. *Scholarpedia,* 3 (4): 2698.

LEGISLACIÓN, Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria de Asturias (BOPA del 16 de junio)

LEGISLACIÓN, Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria de Asturias (BOPA del 16 de junio).

LEGISLACIÓN, LOE, Ley Orgánica de calidad de la Educación de 3 de Mayo de 2006, (BOE del 4 de Mayo).

LEGISLACIÓN, LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990, (BOE del 4 de Octubre).

LEKUE RODRÍGUEZ, P. (2010). Características psicoinstruccionales del alumnado preadolescente y rendimiento académico en la Educación Artística escolar. Universidad del País Vasco. Recuperado 10/01/2012 desde: http://www.argitalpenak.ehu.es/p291content/eu/contenidos/informacion/se_indice_tescspdf/eu_tescspdf/adjuntos/LEKUE%20RODRIGUEZ.pdf

LEPPER, M. R., GREENE, D., NISBETT R. E. (1973). Undermining Childrens intrisic interest with extrinsic rewardds: A test of the overjustification hypothesis, *Journal of Personality and social Psychology,*1973, 28, 129-137.

LI, F., HARMER, P. , CHAUMETON, N.R. , DUNCAN, T.E. , DUNCAN, S.C. (2002). Tai-Chi as a means to enhance self-esteem: A randomiced controlled trial. *The journal of Applied Gerontology,* 2002, 21, (70-89).

LINDWALL, M. , HASSMÉN, P. (2004). The role of exercise and gender for physical self-perceptions and importance ratings Swedish university students'. *Scandinavian Journal of Science and Sports, 14,* 373-380.

LINDWALL, M., LINDGREN, E.C. (2005). The effects of a 6-month exercise intervention programme on physical self-perceptions and social physique anxiety in non-physically active adolescent Swedish girls. *Psychology of Sport and Exercise*, 2005, 6, 643-658.

LOCKARD, J. S. , ALLEN, D. J. , SCHIELLE, B. J. , WIMER, M. J. (1978). Human postural signals: Stance, eight-shifts and social distance as intention movements to depart. *Animal behavior,* 1978, 26, pp.219-224.

LOCKE, E. (1969). Purpose without consciousness: A contradiction.*Psychological Reports,* 1969, 21, pp.991-1009.

LOPEZ FERNANDEZ CAO, M. y MARTINEZ DIEZ, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través del arte*. Madrid: Tutor.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2009). *Educación, creación e igualdad*. Madrid: Envida.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*, 2002, Nº Extra 1, pp.145-171.

LÓPEZ PRADO, J. (2006). *Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

LÓPEZ SALAS, J. L. (1999). *Didáctica específica de la expresión plástica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

LORENZO PADRÓN, J. (2005). Educación Plástica y Visual. La plástica y la función del maestro. pp.135- 140. En Domínguez Toscano. *Educación plástica y visual hoy. Fundamentos, experiencias y nuevas perspectivas*. Sevilla: Océano.

LOWENFIELD, V. y LAMBERT BRITTAIN, W.L. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.

LLAVONA FERNÁNDEZ, A. (2006). *Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas. Repercusión en la dimensión educativa del deporte frío ocio*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

MACKAY, J. y FANNING, P. (1991). *Autoestima, evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.

MALTESE, C. (2001). *Las técnicas artísticas*. Madrid: Cátedra.

MARCO TELLO, P. (1992). Educación artística y preadolescencia. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1995, nº 24, (Septiembre a Diciembre), pp.99-111.

MARCO TELLO, P. (1997). *Motivación y creatividad en la preadolescencia.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

MARCO TELLO, P. (2000). *La motivación en el preadolescente en la expresión plástica, una experiencia metodológica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

MARCHESI, A. (1983). Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio. *Estudios de Psicología*, 1983, nº 14/15, pp. 85-92,

MARÍN VIADEL, R. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.

MARÍN VIADEL, R. (2003). *Didáctica de la educación artística.* Granada: Pearson Prentice Hall.

MARKUS, H. (1977). Self-schemata and procesing information about the self *Journal of Personality and Social psychology,* 1977, 35, pp. 63-78.

MARSH, H. y ROCHE, L. (1996). The 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 análisis". *Journal of Educational Psychology*, 1996, 88, pp.461-477.

MARSH, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology,* 1990, 82, pp.623-636.

MARSH, H., BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R. (1988). A multifaceted academic self-concept Its hierarchical strucrure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology,* 1988, 80, pp. 366-380.

MARSH, H., y SHAVELSON, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist,* 1985, 20, pp. 107-123.

MARSH, H. RICHARDS, G. E., JHONSON, S. ROCHE, L. TREMAYNE, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: pshichometric properties and multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments.*Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, pp.270-305.

MARSH, H.W. Y HATTIE, J. (1996). Theoreticalperspectivas on de structure of self-concept. En B.A. Bracken (Ed), H*andbook of Self-Concept: Developmental, social and clinical considerations (pp. 38-90).* Nueva York: Wiley.

MARSH, H. W., HEY, J., JHONSON, S. & 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*.Vol.28, pp. 237-258.

MARTIN BUSTOS, M. (2008). Núcleo Accumbens y el sistema motivacional a cargo del apego. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría,* 2008, Vol.46 (3), pp. 207-215.

MARTÍN, J. y MARTÍNEZ, R. (2002). Diseño, aplicación y resultados de una encuesta para evaluar aspectos motivacionales en la Escuela Municipal de Música y Danza de San Sebastián. Ponencia *II Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción*. Salamanca, 2002.

MARTINEZ DEL CASTILLO, J., GONZALEZ RIVERA, M. D., JIMENEZ-BEATTY NAVARRO, J. E., GRAUPERA SANZ, J. L., MARTIN RODRIGUEZ, M. , CAMPOS IZQUIERDO, A. , DEL HIERRO PINÉS, D. (2009). Los hábitos de actividad física de las mujeres mayores en España. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte,* 2009, 14 (5), pp. 81-93.

MARTÍNEZ DÍEZ, N. (2006). Nuevas herramientas para la intervención terapéutica con menores con trastornos de conducta: Arteterapia. *II Congreso Internacional de Trastornos del comportamiento*. Recuperado el 03/03/2011 en: http://www.obelen.es/upload/232G.pdf

MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1985). *El Escultismo desde la perspectiva del tiempo libre. Bordón. Revista de pedagogía*, Nº 259, 1985 (Ejemplar dedicado a: Año internacional de la juventud 1985), pp. 503-518.

MARTY, G. (2000). Los problemas de una Psicología del Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 2000, Nº 12, pp.61-69.

MASLOW, A. (1962). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser.* Barcelona: Kairós (1983).

MASLOW, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review,* 1943, 50, 370-396.

MAYER, J.D., ROBERTS, R.D., BARSADE, S.G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psyc hology*, 2008, 59, 507-536.

MAYER, J.D., SALOVEY, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional?. En Mestre y Fernández-Berrocal. *Manual de inteligencia emocional,* pp. 25-45.Madrid: Pirámide.

MAYOR, J. (1986). *Sociología y Psicología Social de la Educación.*Madrid: Anaya.

MAYOR, L. y TORTOSA, F. (Dirs.). (1990). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional.* Bilbao: Desclée de Brouwer,

McCLELLAND, D.C. (1985). *Estudio de la motivación humana.* Madrid: Narcea.

McINERNEY, D. (2000). Multidimensional Aspects of Motivation in Cross-Cultural 92 Settings: Ways of Researching This *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium* Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF).Research Centre International Conference, Sydney, Australia, October 5-6, 2000.*University of Western Sydney, Australiapp. 92-100. Recuperado el 15 de Septiembre de 2010 en:* http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2000_Proceedings.pdf

McADAMS, D. P., HEALY, S., KRAUSE, S. (1984). Social motives and patterns of friendship, *Journal of Personality and Social Psychology,*1984, 45,815-861.

McAULEY, E., DUNCAN, T. y TAMMEN, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrincic Motivation Inventory in a competitive sport setting:A confirmatory factor análisis.*Research Quarterly for Exercise and Sport*,60, pp.48-58.

McGREGOR, D.M. (1957). The human side of enterprise. *Manegement Review*, (November).

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, 29 November - 2 December 1999.

MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press.

MESSNER, M. A. (2002). *Taking the field: women, men and sports*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

MESTRE, J. M. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

MIRAS, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar.En Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar,* pp.309-330. Madrid: Alianza.

MITCHELL, M., JOLLEY, J.(1988). *Research design explained.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

MONTERO, P. (2000). El cuerpo en peligro. *Arte, Individuo y Sociedad*, 2000, Nº 12, pp.143-70.

MORALES ARTERO, J. J. (2001). *La evaluación en el área de educación plástica en la educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado 26/08/2010 desde: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5036/jjma01de16.pdf.pdf?sequence=1

MORENO ALBA, S. (2007). Praxíteles el escultor de la Grecia clásica. *Revista Descubrir el Arte*, 2007, año VIII, nº 99, pp.26-37

MORENO, J. A., MORENO, R. , CERVELLÓ E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud,* 2007, 17 (2), pp.261-267.

MORENO, J. A., MORENO, R., CERVELLÓ, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 2009, Vol. 21, nº 2,pp. 147-154.

MOYÁ, T. (2002). La comprensión de la representación del volumen por los estudiantes de la ESO y el bachillerato. *Arte, Individuo y Sociedad,* 2002, Vol.14, pp.11-26.

MUNARI, B. (1990). *¿Cómo nacen los objetos?* Madrid: Gustavo Gili.

MURAKAMI, H. (2010). *De qué hablo cuando hablo de correr*. Barcelona: Tusquets.

MURRAY, H. A. (1938). *Explorations in personality.* Nueva York: Oxford University Press.

MUSITU, G. y GARCÍA, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.

MUSITU, G., PASTOR, E., y ROMÁN, J. M. (1980). *Aprendizaje Social*. Valencia: NAU llibres.

NAVARRO DE ZUBILLAGA, J. (2008). *Forma y representación. Un análisis geométrico.* Madrid: Akal.

NEISER, U. (1976). *Cognition and Reality; Principles and implications of cognitive psychology.* San Francisco: Freeman.

NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjetive experience, task choice and performance. *Pyicholocal Review,* 1984, Vol.91, pp.328-346

NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Cambridge: MAS. Harvard University Press.

NISHIDA, T. (1988). Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test. *Journal of Sport and Exercise Psychology*,10, pp.418-430.

NOCHLIN, L. (1971).Why Have There Been No Great Women Artists?, *ART news,* January 1971: 22-39, pp.67-71

NUERE, S. (2011). La organización del aula: espacio de interacción y comunicación, pp.27-45. En Esquinas Pérez y Sánchez Zarco, *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales* (2011). Barcelona: Ministerio de Educación – Graó.

NUÑEZ PEREZ, J. C. y GONZALEZ PIENDA, J. A. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico.* Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.

NUTTIN, J. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Leuven: Leuven University Press y LEA.

ORTIZ, H., IBARRETXE, G. (2006). Formación de profesores para la educación musical y artística: Un estudio comparado. *Educación y educadores.* Vol. 9, nº 2, pp. 33-46.

ORTIZ, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.

PALMI, J. (2007). La percepción, enfoque funcional de la visión. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 2º trimestre 2007, pp.81-85.

PANOFSKY, E. (1995). *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets.

PAPAZIAN, O., ALFONSO, I., LUZONDO, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología,* 2006, Vol.42 (Supl 3), pp.45-50.

PAVLOU, V., KAMBOURI, M. (2007). Pupils attitudes towards art teaching in primary school: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation, 33,* 282-301.

PAVLOU, V. (2004). Profiling primary school teachers in relation to art teaching. *Journal of Art & Design Education,* 2004. Volume 23, February, Issue, 35-47.

PAVLOU, V. (2006). Pre-adolescents'perceptions of competence, motivation and engagement in art activities.*Journal of Art and Design Education*, 25(2),194-204.

PEKRUM, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement towars a theory of cognitive motivational mediators. *Applied Psychology an International Review,* 1992, Vol. 41 (4), 359-376.

PEREA, M. V., LADERA, V. (2003). El Tálamo: Aspectos Neurofuncionales. *II Congreso Internacional de Neuropsicología en Internet.*

PÉREZ SÁENZ, M., VIDAL OLEA, L. y VILLARÁN BEDOYA, V. (2009). *Estudio exploratorio del autoconcepto en docentes de Educación Primaria de Escuelas Públicas de Comas y Puente Piedra.* Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), Recuperado 23/10/2010 en: http://www.idieperu.org/portal/upload/publicaciones/EstudioAutoconcepto%20InformeFinalv27ene09.pdf

PÉREZ SAMANIEGO, V. M. (1999). *El cambio de las Actitudes hacia la Actividad Física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes de Magisterio Especialistas en Educación Física*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia

PÉREZ - RUBÍN, C. (2001). La creatividad y la inspiración intuitiva. Génesis y evolución de la investigación científica de los hemisferios cerebrales. *Arte, Individuo y Sociedad***.** Vol.13, pp. 107-122.

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa,* 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.

PERRENOUD, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela.* Santiago de Chile: Noroeste.

PHAN, K. L., WAGER, T., TAYLOR, S.F., LIBERZON, I. (2002). Funcional Neuroanatomy of Emotion: A Meta-analysis of Emotion Activation Studies in PET and fMRI. *Neuroimage,* 2002, Vol. 16, pp.331-348.

PIAGET, J. (2006). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Ariel.

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. Recuperado el 12/1/2012 en: http://hdl.handle.net/10400.12/1225

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.*

PITTMAN, T. S., BOGGIANO, A. K., RUBLE, D. N. (1983). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Limitingconditions on the undermining and enhancing effects of reward on intrinsic motivation.In J.Levin, M.Wang (Eds.). *Teacher and student perceptions: Implications for learning, (319-340).*Hillsdale, NJ: Erlbaum.

PLUTCHNIK, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotions. En R. Plutchnik y H. Kellerman (eds.). *Theory, research and experience: Theories of emotion.* Nueva York: Academic Press.

PORTER, L. W. y LAWLER, E. E. (1968). *Managerial Attitudes and Perfomance.* Homewood, III: Dorsey Press.

PORTILLO, E. (2010). *Velocidad, tecnología, sociedad y poder en la obra de Paul Virilio y en su crítica*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.

PRESTEL VERLAG. (2007). *Coloring book.Edward Hopper*.Munich: Prestel Verlag.

PURKEY, W.W. (1970). *Self- concept and school achievement.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

QUINTANA CABANAS, J. M. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Dykinson.

RACHMAN, S., HODGSON, R. I. (1974). Synchrony and desynchrony in fear and avoidance. *Behaviour Research and Therapy,* 1974, Vol.12, pp.311-318.

RADLOFF, (1974). Afiliación y comparación social. En J. R. Torregrosa, *Teoría e investigación en la psicología actual.* Instituto de la opinión pública. Madrid.

RAE. (2009).Diccionario de la Real Academia Española.

RAMÍREZ MACÍAS, G., PIEDRA DE LA CUADRA, J., RIES, F. y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A. (2011). Estereotipos y roles sociales de la mujer en el cine de género deportivo. Teoría de la Educación. *Educación y cultura en la sociedad de la información*. *Universidad de Salamanca,* 2011, 12 (2), pp.82-103.

RAYNOR, J. O. (1974). Future orientation in the study of achievement motivation. In J.W.Atkinson y J.O. Raynor (Eds.), *Motivation and Achievement,* V.H. Winston, Washington, D.C. Recuperado en: http://eprints.ucm.es/1680/1/AH0007801.pdf

REEVE, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc. Graw-Hill.

REVUELTA, L., ESNAOLA, I. (2011). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology,* 2011, Vol. 4, Nº 1, 19-31.

RIGAL, R. (1988). *Motricidad humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid: Pila Teleña.

RIGÓ, C. y NAVAJAS, R., (2008). Arte y Expresión Corporal: una Fusión para contribuir en la Formación del Docente. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2008, Vol. 3., pp.189-202.

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.Recuperado en *REDACYL Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe*, España y Portugal, 03/08/2011, en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44012058009.pdf

RODRIGUEZ, A. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica,* 2008, Vol.13, Nº 2, pp. 155-158.

RODRIGUEZ, A., GOÑI, A. , RUIZ DE AZÚA, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial,* 2006, Vol.15, nº 1, pp. 81-94.

ROGERS, C. (1987). *Libertad y creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Paidós.

ROGERS, C. R. (1951). *Client centered therapy.* New York: Houghton Mifflin.

ROGERS, C. R. (1950). Significance of the self regarding attitudes and perceptions. En M.I. Reimert (Ed). *Feelings and Emotions.* New Yersey: Mc.Graw-Hill.

ROLLS, E.T. (1999). *The brain and Emotion.* Oxford: University Press.

ROSENBERG, M. (1963). Parental Interest and children's self-conceptions. *Sociometry,* 1963, 26, pp. 35-47.

ROSS, R. (1975). Saliencie of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol.32, 245-254.

RUBIO, A. (2005). *Cuando la vida nos lo pone difícil. Como salir reforzado de la adversidad.* Barcelona: Amat.

RUIZ, L. M., GRAUPERA, J. L. y GUTIÉRREZ, M. (2000). Adaptation,validation and psychometric análisis of Nishida´s AMPET test for Success Motivation in Physical Education on the school population in Spain. En Fuentes,P.,Macías,M. (Coord), *Congress of the Spanish Association of Sports Sciences* (pp.353-358). Cáceres, Universidad de Extremadura.

SALGUERO, J. M., IRUARRIZAGA, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: Ansiedad, Ira y Tristeza/Depresión. *Ansiedad y Estrés,* 2006, 12 (2-3), pp.207-221.

SALOVEY, P., MAYER. J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality,* 1990, 9, pp.185-211.

SALOVEY, P., STROUD, L., WOOLERY, A., EPEL, E., (2002). Perceived Emotional intelligence: Conceptualización and measurement. En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: interpersonal processes (pp.279-307).*Malden, MA: Blackwell Publisher.

SAN PEDRO VELEDO, J. C. (2004). *Aplicación de tecnologías de tratamiento de la imagen en la enseñanza en el área de Educación Plástica y Visual. Recursos videográficos en la enseñanza de la perspectiva.* Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

SÁNCHEZ MEDINA, G. (2003). *Creación, arte y psiquis*. Bogotá: Academia Nacional de Medicina.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (2000). El factor espacial en el moderno concepto de la inteligencia, en los procesos mentales: su relación con la expresión plástica. *Arte, Individuo y Sociedad,* 2000, Nº 12, pp.11-15.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (2002). Prueba o test de capacidad de expresión y representación espacial. *Arte, Individuo y Sociedad.* Anejo I, 2002, pp.265-268.

SÁNCHEZ ZAPICO, (2011). El currículo de aula de Dibujo Artístico en el Bachillerato. (2011). En Esquinas y Sánchez, *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales*. Ministerio de Educación. Barcelona: Graó.

SÁNCHEZ, I. (2003). *Creación, arte y psiquis*. Bogotá: Academia Nacional de Medicina.

SARRAMONA, J. (2004). *Cómo enseñar y aprender competencias.* Barcelona: Grupo Editorial CEAC.

SAW, R. (1971). Aesthetics: An Introduction.Garden City, Nueva York: Doubleday. Schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology,* Vol.84 (3), pp. 290-299.

SEBIO VAQUERO. (1996). El espejo. *Arte, Individuo y Sociedad,* 1996, nº 8, pp.123-131.

SEGURA AZCUNE, L. (2009). Plusmarca, arte y deporte. *Revista Descubrir el Arte,* 2009, año X, nº114, pp.30-36.

SHAVELSON, R.J. y BOLUS, R. (1982). Self-concept:Hte interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology,* 1982, 74, pp. 3-17.

SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. y STANTON, G. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations.*Review of Educational Research,*1976, 46, pp.407-441.

SMITH, R. (2007). *El manual del artista*. Madrid: Blume.

SNYGG, D, COMBS, A.W. (1949).*Individual behavior: A new frame of reference for psychology.* New York: Harper and row.

SONG, I., HATTIE, J. (1984). Home environment self-concept and acaPemic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational psychology,* 1984, 76, 1269-1281.

SONSTROEM, R., SPELIOTIS, E., FAVA, J. (1992). Perceived Physical Competence in adults: An examination of the Physical Self –Perception Profile. *Journal of Sports & Exercise Psychology,*1992, 14, 207-221.

SORÍN, M., (1992). *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?*. Barcelona: Labor.

STINE, C.D. ARTERBUN, M., STERN, N.S., (1982). Vision and Sports: A review of the literature. *J Am Optom Ass, 53*, 627-633.

SULLIVAN, H. S. (1953). *The Interpersonal theory of psychiatry.* Nueva York: Norton.

SUPER, D. E. (1964). *La Psychologie des inteéres*. París: Presses Universitarie de France.

TATARKIEWICZ, W. (1997). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.

THE GUARDIAN, (2011). Entrevista a Xavi Hernández. Lowe, S. 11/02/2011.

THOMA, S. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review,* 1986, 6,165-180.

THOMAS, K. (2001). *Motivación y plenitud ocho horas al día*. Mexico D.F.: Grijalvo.

TIMBERLAKE, W. y FARMER –DOUGAN, V. A. (1991). Reinforcement in applied settings: Figuring out ahead of time what will work.*Psychological Bulletin,*1991, Vol.110, 379-391.

TOLOSA, J. L. (2003). *Enseñar la pintura*. Guipúzcoa: Universidad del País Vasco

TORRÉS I TARRÉS, M. y JUANOLA I ARGEMÍ, R. (1998). *Dibujar: mirar y pensar. Consideraciones sobre educación artística (2 vols).*Barcelona: Rosa Sensat.

TRIPIANA MUÑOZ, S. (2010). Motivación y orientación profesional en los estudiantes de música. *Revista electrónica de motivación y emoción.* Vol.13, nº 34.Recuperado 15/02/2011 en http://reme.uji.es/reme/numero34/indexsp.html

V.V.A.A. (2008). *Plusmarca, arte y deporte*. Valencia: IVAM

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (2004). Cien años de deporte. *Revista Exit*:*Deportes*. Salamanca.

VISPOEL, W. P. (1993). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 1993, 53, pp.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*, 1995, 87, pp. 134-145.

VISPOEL, W. P. (1996). The development and validation of the arts self-perception inventory for adults. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.56 No. 4, August 1996, 719-735.

VROOM, V. (1964). W*ork and Motivation.*Nueva York: John wiley and Sons.

VYGOTSKY, L. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

VYGOTSKY, L. S. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. México: Quinto Sol.

WALSTER, E., WALSTER, G. W., BERSCHEID, E. (1978). *Equity: Theory and research*. Boston: Ally and Bacon.

WANG, J.BIDDLE, S.J.H. y ELLIOT, A.J. (2007). The 2x2 achivement goal framework in a physical education context.*Psychology of Sport and Exercise*, 8, pp.147-168.

WEINBERG, S., GOULD, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.

WELSCH, W. (2002). Sport Viewed Aesthetically, even as Art?.In Andrew Light and JonathanM. Smith. *The Aesthetics of Everyday Life* (New York: Columbia University Press, 2005): 135-155.

WELLS, L.E. y MARWELL, G. (1976). *Self-esteem: Its concptualization and measurement.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

WERTZ, S. K. (1979). Are Sports Art Forms?.*Journal of Aesthetic Education*, 1979, Vol.13, Nº 1 (January), 107-109.

WHALEN, P., SHIN, L., MCINERNEY, S., FISCHER,H., WRIGHT, C., RAUCH, S. (2001). A functional MRI study of human amygdala responses to facial expressions of fear versus anger. *Emotion,* 2001, 1,70-83.

WHITE, J. (1994). *Nacimiento y renacimiento del espacio pictórico*. Madrid: Alianza.

WILSON, B., HURWITZ, A., WILSON, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte.* Barcelona: Paidós.

WINTER, D. G., STEWART, A. J. (1978). Power motivation. In H.R. London and J. Exner (Eds.), *Dimensions of Personality,* Nueva York: Wiley.

WOODFORD, S. (1985). *Cómo mirar un cuadro*. Barcelona: Gustavo Gili.

WRASMAN REYNOLDS, J. (1992). *Music Education and Student Self-Concept: A Review of Literatura.* Florida: University of South Florida.

WRIGHT, L. (1985). *Tratado de perspectiva.* Barcelona: Stylos.

YEUNG, A., MC.INERNEY, D., RUSSELL-BOWIE, D. (2001). Hierarchical, multidimensional creative arts self-concept. *Australian Journal of Psychology*.

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. L. (2011). Lección inaugural del curso 2011-2012 presentada en la Universidad de Jaén. *Los valores sociales, culturales y educativos en la evolución de la Educación Física. Hacia un paradigma integrador*. Universidad de Jaén, septiembre de 2011.

ZABALA, A. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona*: Graó.

ZIFF, P. (1974). A Fine Forehand. *Journal of the Philosophy of Sport* 1 (September 1974), pp.92-109, esp 102f.

ZILLER, R. (1973). *The social self.* Nueva York: Pergamon Press.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LAS IMÁGENES

Imagen 1.1. *Pinturas del techo de la cueva de Altamira*.	V.V.A.A. (1970). Enciclopedia de Historia del Arte Salvat, Vol 1. Madrid: Planeta.
Imagen 1.2. *Frescos de la Tumba de los Leopardos de Tarquinia*.	V.V.A.A. (1970). Enciclopedia de Historia del Arte Salvat, Vol 1. Madrid: Planeta.
Imagen 1.3. *Pintura romana de la Villa Fanius Synistor*.	V.V.A.A. (1970). Enciclopedia de Historia del Arte Salvat, Vol 2. Madrid: Planeta.
Imagen 1.4. Detalle del *Génesis de Viena.*	*http://www.artehistoria.jcyl.es*
Imagen 1.5. *Santa cena*, pintura de la Iglesia de Santo Angelo in Formis.	MATTHEW, D. (1992). La Europa Medieval, raíces de la cultura moderna. Volumen 1.Madrid: Ediciones Prado.
Imagen 1.6. Detalle del *Libres du graunt CAAM.*	MATTHEW, D. (1992). La Europa Medieval, raíces de la cultura moderna. Volumen 1. Madrid: Ediciones Prado.
Imagen 1.7. Leonardo da Vinci, *La última cena.*	ZANI, V. (1999). Leonardo, La última cena. Madrid: Elemond Spa.
Imagen 1.8. Diego Velázquez, *La rendición de Breda.*	http://www.artelista.com
Imagen 1.9. William Turner, *El gran canal de Venecia*.	www.artehistoria.jcyl.es

Imagen 1.10. Alberto Durero, *Máquina de dibujar,* 1525.	http://www.albrecht-durer.org/biography.html
Imagen 1.11. Alberto Durero, *Máquina de ver,* 1525.	GOMBRICH, E.H. (1997). Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica. Madrid: Debate.
Imagen 1.12. Giovanni Battista Piranesi, *Carceri,* lámina VII.	GOMBRICH, E. H. (1997). Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica. Madrid: Debate.
Imagen1.13. William Hogarth, *Perspectiva falsa.*	GOMBRICH, E.H. (1997). Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica.Madrid: Debate.
Imagen 1.14. Jan Vermeer, *El taller (Alegoría de la pintura),* hacia 1665.	KRAUBE, A.C. (1995). Historia de la pintura. Del Renacimiento a nuestros días. Colonia: Könemann.
Imagen 1.15. Pedro Berruguete, *La anunciación,* 1450-1504.	www.pedroberruguete.com
Imagen 1.16. Máquina de ver.	CABEZAS, L. (1989). Fortuny-Piccasso y los modelos académicos de enseñanza. Valladolid: Junta de Castilla y León.
Imagen 1.17. Henry Matisse, *Bodegón en Sevilla.*	http://www.elpais.com/fotogaleria/Matisse/Alhambra
Imagen 1.18. Claude Monet, *La estación de Saint Lazare.*	http://www.musee-orsay.fr/es
Imagen 1.19. Paul Cezánne, *Avenue at Chantilly*.	http://www.nationalgallery.org.uk/
Imagen 1.20. Paul Cezánne, *El Monte Sainte-Victorie*.	ELGAR, F. (1969). Cézanne. Barcelona: Daimon.
Imagen 1.21. Juan Gris, *El Canigó,* 1921.	http://www.epdlp.com

Imagen 1.22. Esquemas compositivos y utilización del espacio de la obras de Juan Gris: *El desayuno* (1914), *Bodegón* (1914), *La mesa* (1914) y *El desayuno* (1915).	GIMÉNEZ MORELL, R. (1998). Espacio, visión y representación en el arte en el siglo XX. Universidad Politécnica de Valencia.
Imagen 1.23. Piet Mondrian, *Composición en rojo, amarillo y azul,* 1972.	KRAUBE, A.C. (1995). Historia de la pintura. Del Renacimiento a nuestros días. Colonia: Könemann.
Imagen 1.24. Mark Rothko, *Earth and Green*, 1955.	KRAUBE, A.C. (1995). Historia de la pintura. Del Renacimiento a nuestros días. Colonia: Könemann.
Imagen 1.25. Marc Chagall, *París por la ventana*.	http://www.ciudaddelapintura.org
Imagen 1.26. Jean Dubuffet, *El jardín nacarado*.	http://www.ciudaddelapintura.org
Imagen 1.27. Paul Klee, *Rose Garden*.	http://www.artcyclopedia.org/art/paul-klee-rose.
Imagen 1.28. Giorgio de Chirico, *La casa en la casa*.	http://www.ciudaddelapintura.org
Imagen 1.29. Max Ernst, *Árbol solitario y árboles conyugales*, 1940.	http://www.ciudaddelapintura.org
Imagen 1.30. Antonio López, *Casa de Antonio López Torres*.	http://www.ciudaddelapintura.org
Imagen 1.31. Moebius, *Venecia Celeste*.	Revista Cairo. Especial Comic y Arquitectura. Barcelona: Norma
Imagen 1.32. David Hockney, *Pearblossom Highway*.	http://www.hockneypictures.com

Imagen 1.33. Guillermo Pérez Villalta, *El agua oculta o El Navegante interior,* 1990.	PÉREZ VILLALTA, G. (1995). Guillermo Pérez Villalta. Centro Cultural "Casa del Cordón".Burgos: Caja Burgos.
Imagen 4.1. *El Sistema Límbico.*	http://www.iecardona.blogspot.com
Imagen 4.2. *El Sistema Límbico.*	http://www.monografias.com
Imagen 5.1. *Mural del interior de la tumba de Chiusi en Colle: La carrera de las bigas,*siglo V a.de C.	V.V.A.A. (1970).*Enciclopedia del Arte Salvat*, Vol 1.Madrid: Planeta.
Imagen 5.2. *El auriga de Delfos.*	*http://circusmaximus3d.blogspot.com*
Imagen 5.3. Mirón, *Discóbolo*.	http://www.britishmuseum.org
Imagen 5.4. Esquema del movimiento en el Apoxiomemos de Lisipo.	PRETE, M.C. y DE GIORGIS, A. (2002). Atlas ilustrado para comprender el Arte. Madrid: Susaeta
Imagen 5.5. *Apoxiomemos de Lisipo.*	*http://www.artehistoria.jcyl.es*
Imagen 5.6. *Diadúmeno de Policleto.*	PRETE, M.C. y DE GIORGIS, A. (2002). Atlas ilustrado para comprender el Arte. Madrid: Susaeta
Imagen 5.7. Fresco romano de mujeres practicando deportes.	http://www.luiscalle.com/historia_palas.htm
Imagen 5.8. *Representación de un torneo medieval.*	MATTHEW, D. (1992). La Europa Medieval, raíces de la cultura moderna. Volumen 1.Madrid: Ediciones Prado.
Imagen 5.9. *Segundo don*, materiales de Froebbel.	BORDES, J. (2007). La infancia de las Vanguardias. Madrid: Cátedra.
Imagen 5.10. *Noveno don*, materiales de Froebbel.	BORDES, J. (2007). La infancia de las Vanguardias.Madrid: Cátedra.

Imagen 5.11. Equipo de natación sincronizada realizando un ejercicio.	http://www.elforodeltenis.com
Imagen 5.12. Trozo de un ánfora que muestra al público observando carreras de caballos en los funerales de Petroclo.	http://www. Hipodromosycaballos.blogspot.es
Imagen 5.13. Estadio de Béisbol de Jamsil en Seúl.	http://spanish.visitkorea.or.kr
Imagen 5.14. Dibujo de una niña de 2 años y 6 meses de edad.	SÁINZ, A. (1993). El arte infantil. Conocer al niño por sus dibujos. Madrid: Eneida.
Imagen 5.15. Jackson Pollock trabajando con la técnica del dripping en su estudio de Long Island, 1950.	PIPES, A. (2008). Foundations of art and design. London: Laurence King Publishing.
Imagen 5.16. Jackson Pollock, *Echo (Number 25),* 1951.	PIPES, A. (2008). Foundations of art and design. London: Laurence King Publishing.
Imagen 5.17. Libro de artista de Cai Guo-Quiang.	http://www.escritopara.es/tag/cai-guo-qiang/
Imagen 5.18. Cai Guo-Quiang, *Taroko Gorge,* Taipei Fine Arts Museum.	http://www.caiguoqiang.com
Imagen 5.19. Sonia Delaunay, *Market at Minho,* 1906.	http://www.wikipaintings.org
Imagen 5.20. Lászlló Moholy-Nagy. *Cartel publicitario,* 1925.	http://www.imageandart.com/
Imagen 5.21. *Mujeres bailando. Detalle del frontal de Nebamun.* Dieciocho dinastías Egipcias.	http://www.britishmuseum.org/

Imagen 5.22. Auguste Rodin, *Bailarina Camboyana*.	GÓMEZ MOLINA, J. J. (2007). La representación de la representación. Madrid: Cátedra.2007
Imagen 5.23. Fotografía de Robert Mapplethorpe, *Bill T.Jones*.	http://www.artnet.com
Imagen 5.24. Leonardo da Vinci, *Estudio del movimiento de las aguas*.	http://www.artehistoria.jcyl.es
Imagen 5.25. Eno Henze. *The Human factor, Aurora*, 2007.	http://www.enohenze.de
Imagen 5.26. Eadweard Muybridge. *Secuencia del trote de un caballo a galope,* 1878.	PIPES, A. (2008). Foundations of art and design. London: Laurence King Publishing.
Imagen 5.27. Marcel Duchamp. *Mujer descendiendo una escalera Nº 2.*	PIPES, A. (2008). Foundations of art and design. London: Laurence King Publishing.
Imagen 5.28. Umberto Boccioni, *Formas únicas de continuidad en el espacio,* 1913.	PIPES, A. (2008). Foundations of art and design. London: Laurence King Publishing.
Imagen 5.29. Ernst Barlach, *El vengador.*	GALLEGO, R. y SANZ ERNST, J. C. (2006) Conceptos fundamentales del lenguaje escultórico. Colección Akal Bellas Artes. Madrid: Akal.
Imagen 5.30. Bridget Riley, *Continuum,* 1963/2005.	Revista Dadá, especial Arte Cinético.
Imagen 5.31. Alexander Calder, *Móvil*, Sin título, 1939.	www.moma.org.

Imagen 5.32. Jean-Pierre Yvaral, *Estructura de aceleración óptica*, 1967.	Revista Dadá, especial Arte Cinético.
Imagen 5.33. Julio Le Parc, *Gafas para otra visión*, 1965.	Revista Dadá, especial Arte Cinético.
Imagen 5.34. Fotografía de la portada del libro *De qué hablo cuando hablo de correr* de Haruki Murakami	MURAKAMI, H. (2010). De qué hablo cuando hablo de correr. Barcelona: Tusquets.
Imagen 5.35.La artista Rebecca Schweiger pintando.	http://www.rebecca-schweiger-close-up-artist-painting-in-her-ooh.com
Imagen 5.36. Mosaico romano de mujeres practicando deporte.	http://www.luiscalle.com/historia_palas.htm
Imagen 5.37. Grupo de mujeres jugando un partido de fútbol, principios del siglo XX.	http://www.ventanaalmundo.blogspot.com/2011/11/el-deporte-femenino-principios-del.html
Imagen 5.38. Isabel Muñoz, *La palista Jana Smidakova*. Serie cuerpos al límite, 2011.	http://www.elpais.com/fotogaleria
Imagen 5.39. Miguel Ángel, *Moisés,* 1513-1515.	www.artehistoria.jcyl.es
Imagen 5.40. Alberto Giacometti entre sus esculturas, por Henri Cartier-Bresson, 1961.	http://www.henricartierbresson.org
Imagen 5.41. Esculturas de Alberto Giacometti.	http://www.museum.hu/museum
Imagen 5.42. Ángeles Agrela, *Superculto, Instalación en el Museo Barjola, 2008.*	*Catálogo de la exposición de* Ángeles Agrela, *Superculto, Museo Barjola, 2008. Principado de Asturias.*

Imagen 5.43. Constantin Brancussi, *La musa dormida*, 1911.	WICK, O. (2011). Constantin Brancussi y Richard Serra. Bilbao: Museo Guggenheim Bilbao y Foundation Beyeler.
Imagen 5.44. Diversas obras en el taller de Constantin Brancussi, 1933.	WICK, O. (2011). Constantin Brancussi y Richard Serra. Bilbao: Museo Guggenheim Bilbao y Foundation Beyeler.
Imagen 5.45. Dientes del Demonio Humbaba. Terracota, de Diqdiqqah.	RONNBERG, A. (2011). El libro de los símbolos. Madrid: Taschen
Imagen 5.46. Francisco de Goya, *Saturno devorando a un hijo (Detalle).*	http://cvc.cervantes.es
Imagen 5.47. Isabel Muñoz, *Fotografía de Mireia Belmonte*. Serie cuerpos al límite, 2011.	http://www.elpais.com/fotogaleria
Imagen 5.48. Diferentes formas de posicionarse para la salida en la final de los 100 metros lisos en los Juegos Olímpicos de Atenas, Octubre de 1896.	http://www.foroatletismo.com

ANEXOS

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Departamento de Ciencias de la Educación
Didáctica: de la Expresión Plástica

La finalidad de esta encuesta es recabar información a cerca de la percepción del alumnado con respecto a una serie de cuestiones que nos permita mejora la calidad de la docencia en los futuros planes de magisterio.

Es muy importante para nosotros contar con información veraz.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

En las preguntas 1, 3 y 5, debes marcar con una [X] dentro de la cuadrícula correspondiente

En las preguntas 2, 4 y 6, escribe un valor numérico, por ejemplo [20]

1. Género: Varón ☐ Mujer ☐

2. Edad: ☐☐

3. ¿Practicas deporte al margen de la clase de Educación Física? Si ☐ No ☐

4. En caso afirmativo, ¿Cuántas horas semanales le dedicas? ☐☐

5. ¿Realizas alguna actividad artística al margen de la clase de Expresión Plástica? Si ☐ No ☐

6. En caso afirmativo, ¿Cuántas horas semanales le dedicas? ☐☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Lee atentamente cada una de las frases contenidas en el cuestionario y nos indique con sinceridad tu grado de identificación. Debes marcar con una **X** dentro de la cuadrícula correspondiente al valor que más se acerque a tu opinión, teniendo en cuenta que **"1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo"**.

	En las clases de ésta asignatura:	1	2	3	4	5
01	Cuando tengo problemas al realizar algunas actividades, las vuelvo a practicar	☐	☐	☐	☐	☐
02	Me gusten o no las actividades, trabajo duro para realizarlas	☐	☐	☐	☐	☐
03	Me esfuerzo mucho en preparar los ejercicios o exámenes prácticos	☐	☐	☐	☐	☐
04	Cuando algo que estoy practicando es difícil, dedico más tiempo y esfuerzo intentando hacerlo bien	☐	☐	☐	☐	☐
05	Trabajo muy duro para preparar los ejercicios o exámenes prácticos	☐	☐	☐	☐	☐
06	Trabajo duro para hacerlo bien, incluso cuando algo no me gusta	☐	☐	☐	☐	☐
07	Siempre presto atención a mi profesor/a	☐	☐	☐	☐	☐
08	Intento aprender y hacer bien las actividades, incluso cuando son aburridas	☐	☐	☐	☐	☐
09	Quiero aprender todo lo que pueda de las clases	☐	☐	☐	☐	☐
10	A veces tengo miedo de no aprender ciertas habilidades tanto como quisiera	☐	☐	☐	☐	☐
11	Para mi es importante hacer las cosas mejor que otros alumnos/as	☐	☐	☐	☐	☐
12	Lo que me motiva a menudo en clase es el miedo a hacerlo mal en comparación con los demás	☐	☐	☐	☐	☐
13	Mi objetivo en las clases es rendir mejor que otros alumnos/as	☐	☐	☐	☐	☐
14	Para mi es importante aprender lo mejor posible las habilidades enseñadas en las clases	☐	☐	☐	☐	☐
15	A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender en las clases	☐	☐	☐	☐	☐
16	Mi objetivo es evitar realizar mal las actividades en comparación con los demás.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Quiero dominar completamente las tareas presentadas en clase	☐	☐	☐	☐	☐
18	Me preocupa no poder aprender todo lo que podría en las clases	☐	☐	☐	☐	☐
19	Para mi es importante hacer las cosas bien en comparación con otros alumnos/as en las clases	☐	☐	☐	☐	☐
20	Yo solo quiero evitar hacer peor los ejercicios que los demás	☐	☐	☐	☐	☐
21	Pienso que soy bastante bueno en clases	☐	☐	☐	☐	☐
22	Después de realizar las actividades en clase me siento habilidoso/a	☐	☐	☐	☐	☐
23	Soy bastante hábil en las actividades realizadas en clase	☐	☐	☐	☐	☐
24	Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en las clases	☐	☐	☐	☐	☐
25	No se hacer muy bien las actividades de clase	☐	☐	☐	☐	☐

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Departamento de Ciencias de la Educación
Didáctica: de la Expresión Plástica

	Cuando estoy en las clases de esta asignatura:	1	2	3	4	5
01	Me suelo divertir haciendo cosas	☐	☐	☐	☐	☐
02	Suelo encontrar interesante las asignaturas	☐	☐	☐	☐	☐
03	Estoy con la cabeza en otra parte, pensando en otras cosas	☐	☐	☐	☐	☐
04	Normalmente me meto plenamente en las cosas que estoy haciendo	☐	☐	☐	☐	☐
05	Normalmente me aburro	☐	☐	☐	☐	☐
06	Normalmente siento que el tiempo pasa muy deprisa	☐	☐	☐	☐	☐
07	Normalmente disfruto	☐	☐	☐	☐	☐
09	Normalmente deseo que acabe pronto la clase	☐	☐	☐	☐	☐
10	Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios	☐	☐	☐	☐	☐
11	Presto mucha atención a las cosas que tengo que hacer	☐	☐	☐	☐	☐
12	Tengo un buen nivel, se me da bien todo lo que tengo que hacer	☐	☐	☐	☐	☐
13	Me pone nervioso/a hacer los ejercicios delante de mis compañeros y compañeras	☐	☐	☐	☐	☐
14	Si cometo fallos, al día siguiente estoy intranquilo/a en clase	☐	☐	☐	☐	☐
15	Sigo al pie de la letra las normas establecidas	☐	☐	☐	☐	☐
16	Me han felicitado por hacer bien los ejercicios	☐	☐	☐	☐	☐
17	Me pongo muy nerviosos/a cuando el profesor/a me pide que haga o enseñe los ejercicios delante de mis compañeros y compañeras	☐	☐	☐	☐	☐
18	A menudo me preocupa no ser capaz de realizar bien las actividades antes de empezar	☐	☐	☐	☐	☐
19	Aunque el ejercicio sea difícil para mí, nunca abandono, sino que me esfuerzo más para conseguir hacerlo bien	☐	☐	☐	☐	☐
20	Casi siempre escucho las cosas que mi profesor o profesora me dice	☐	☐	☐	☐	☐
21	Soy bueno/a en las esta asignatura sin apenas esforzarme en serlo	☐	☐	☐	☐	☐
22	Me pongo más nerviosos/a que otros compañeros o compañeras	☐	☐	☐	☐	☐
23	No me gusta ir a las clases porque temo hacer mal los ejercicios	☐	☐	☐	☐	☐
24	Me tomo las actividades muy en serio	☐	☐	☐	☐	☐
25	Todos me dicen que puedo hacer cualquier ejercicio	☐	☐	☐	☐	☐
26	Me pone nervioso/a tener que aprender ejercicios nuevos	☐	☐	☐	☐	☐
27	Cuando tengo que llevar a cabo las actividades me siento inseguro/a porque temo cometer muchos errores	☐	☐	☐	☐	☐
28	Nunca dejo de esforzarme aunque no me salgan bien los ejercicios	☐	☐	☐	☐	☐
29	Me tomo muy en serio el cuidar el material	☐	☐	☐	☐	☐
30	Con sólo un fallo que cometa en las actividades, ya deseo abandonarlas.	☐	☐	☐	☐	☐

A continuación te encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta con un valor entre 01 y 99 según tu grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice "La música ayuda al bienestar humano" y está muy de acuerdo, contestarás con un valor alto, como por ejemplo con un **9** **4**. Por el contrario, si estás muy poco de acuerdo, elegirás un valor bajo, por ejemplo **0** **9**.

01 Hago bien los trabajos académicos

02 Hago fácilmente amigos/as

03 Tengo miedo de algunas cosas

04 Soy muy criticado/a en casa

05 Me cuido físicamente

06 Mis superiores (profesores/as) me consideran un/a buen/a trabajador/a

07 Soy una persona amigable

08 Muchas cosas me ponen nervioso/a

09 Me siento feliz en casa

10 Me gusta realizar actividades deportivas

11 Trabajo mucho en clase

12 Es difícil para mi hacer amigos/as

13 Me asusto con facilidad

14 Mi familia está decepcionada de mi

15 Me considero elegante

16 Mis profesores me estiman

17 Soy una persona alegre

18 Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso/a

19 Mi familia me ayudaría en cualquier problema

20 Me gusta como soy físicamente

21 Soy buen estudiante

22 Me cuesta hablar con desconocidos/as

23 Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor

24 Mis padres me dan confianza

25 Soy bueno/a haciendo deporte

26 Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a

27 Tengo muchos amigos/as

28 Me siento nervioso/a

29 Me siento querido/a por mis padres

30 Soy una persona atractiva

CUESTIONARIO DE REPRESENTACIÓN ESPACIAL

Enunciado del cuestionario: Termina de dibujar este espacio, sabiendo que se trata del hall de un hotel.



Plantilla de corrección del cuestionario gráfico de representación espacial

			1=Sí	2=No
Identificación		**Axonometría**		
Prueba		**P.frontal**		
Grupo		**P.Oblicua**		
Sexo	**1v-2m**	**Sin sistema**		
Nivel		**Bidimensionalidad**		
Edad		**Traslapo**		

	1	2	3	4	5
Axonometría					
P.frontal					
P.oblícua					
Sin sistema					
Bidimensionalidad					
Traslapo					
Superposición					
Convergencia de líneas					
Reduce los tamaños en alejamiento					
Proporciona los elementos					
Relaciona espacialmente los elementos					
Encaja la composición					
Ejecuta con limpieza					
Sitúa la L.H.					
Sitúa los P.F.					
Aparece L.C.					
Aparece L.B.					
Aparece doble L.B.					
Sitúa altura y angulación del P.V.					
Realiza abatimientos					
Aparecen varios puntos de vista					
Magnificación de partes					
Narración secuenciada					
Predomina el paralelismo					
Simultanea varios sistemas					
Ejecuta abatimientos					
Transparencias					
Intersecciona elementos					
Evita problemas omitiendo partes					
Intensificadores de profundidad					