

Gasteiz, 2017ko ekaina

**DOKTOREGO PROGRAMA: PSIKODIDAKTIKA**

**Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila**

# **Hezkuntza graduako ikasleen autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarrera**

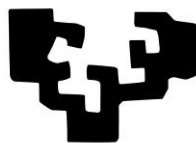
---

*Egilea: Eneko Balerdi Eizmendi*

*Zuzendariak: Eider Goñi Palacios*

*eta Igor Camino Ortiz de Barron*

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea





## ESKER ONA

Tesi hau pertsona askoren laguntzaz garatutako lana da eta berau aurrera eramaten lagundutako guztiei nire esker ona adierazi nahi nieke:

### *Lehenengo aitari...*

Eskerrik asko tesi honen zuzendaritzan aritu zaretenoi: Alfredo Goñi, Eider Goñi eta Igor Camino. Zuri Alfredo, inspiratzaile eta motibatzaile izan zarelako, eta maisu nigan ikertzeko griña sustatu eta proiektua bideratze lanetan; zuri Eider, proiektua bere garapenaren erdi bidean jaso eta bideratzeko egindako lanean izan duzun entregatit; eta zuri Igor, hasieratik, proiektu honen kudeaketa eskakizunetan eskainitako laguntzagatik, bereziki, baina lanari, orokorrean, eman diozun babesagatik. Nire eskerrik zintzoenak.

Ikerketa honetan parte hartu duzuen guztioi ere eskerrik asko, zuen antolaketa eta erantzunik gabe ez bait litzateke posible izango komunitatea ikertzea: (1) Mondragon Unibertsitateko HUHEZI Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateari eta bertako irakasleei zein ikasleei, bereziki Amaia Urzain eta Joserra Vitoriari, euren konfiantzak eta lankidetzak esperientzia honi emandako bultzadagatik, baina baita Ixiar Rozas, Itziar Imaz eta Maite Beitia kideei ere, lankidetzak kritikorako eta aberatserako eskuzabaltasunagatik; (2) Cantabriako Unibertsitateari eta bertako kideei, Alicia Gómez, Raquel Palomera eta Elena Briones, proiektuak hastapen sendoa izan zezan adierazitako konpromezuagatik, eta, bereziki, Alicia Gómezi, bere etengabeko jarraipen eta babes indarragatik; (3) Euskal Herriko Unibertsitateari eta bertako irakasle diren Natalia Monge, Paloma Rodriguez, Mónica Encina eta Ainhoa Gómezi, baina bereziki Natalia Mongeri, nekaezinezko borroka indar horrek emandako onurengatik; (4) Begoñako Andra Mari irakasle eskolari eta bertako irakasle Lander Intxausti eta June Kortazarri,

berehalako erantzun eskuzabalagatik; eta, azkenik, (5) Deustuko Unibertsitateari, eta bertako Virginia Torres eta Javier Aguirregabiriari, proiektuaren azaldutako konfiantzagatik eta berau osatzen laguntzeagatik.

Gogoan izan nahi ditut Braunschweig hiriko Unibertsitateetan egonaldiak bideratzen eta garatzen lagundu didatenak: (1) Technische universität Braunschweig unibertsitateera heltzeko gako izan zen Ruben Gutierrez eta Unibertsitateko ikertzaileak Simone Klauffeld eta Florian Klonek; eta (2) HBK Braunschweig University of Art Unibertsitateko Dorothea Hilliger eta Sylvia Heyden, azken hau, bereziki, berak eskaintako esperientzia teknikoa baino gehiago izan delako, bere etxean jasoaz babesle eta lagun izan delako.

*...gero, amari...*

Ama eta aita, eskerrik asko. Eskerrik asko ama proiektu honi tira zein bultza egiten dion konfiantza hori nigan txikitandik indartu izangatik, eredu izanez irakasteagatik ezagutzen ez duguna ere lortu daitekeela pulamentuz lan eginez gero. Eskerrik asko aita, ikasteko aukera izatearen garrantzia irakasteagatik eta baita erreparua zein zuzentasuna zaintzen irakasteagatik ere. Eskerrik asko Koro, Mila, Josune, Jone, Iñaki eta Patxi, zainduz eta mimoz kritika eginez erakutsi didazuen guztiagatik. Eta, azkenik, Ainhoa eta Ziortza, garapen hau ez baitzen zuek gabe posible izango, harremanen eta jokabideen ikerketa txikitandik zuen ondoan abiatu dudalako.

*...gero, anai arrebari...*

Irakaskuntzan zein ikerketan ondoan izan ditudan lagunei eskerrik asko. Prestaketa programetan elkarrekin izanda zein lanaldien garapen profesionalaz gain pertsonalki berezi zaindu nauzuen horiei. Mila esker: Ana Usabiaga, harrotasunaz dudan eredu zara, astindu pertsonal handia

izan da zu ezagutzea, desobedientziatik eraiki daitezkeen ikaste-irakaste harreman zainduen inspiratzailea; Nerea Agirre, post-it zein liburu eta disken forma duen hezkuntza eta harremanen zilegitasuna ezagutzera eman izanagatik; eta halaxe, Huhezin, Nagore, Agurtzane, Alex, Izaskun, Iker, Xabi, Olaia eta, Neritzel ere, zein Asier, Larraitz, Aitziber eta Maite.

Eskerrik asko, azkenik, gaur ondoan dudan talde gazteari, lehen egunetik elkar zaintzeko duzuen jarreragatik: Garazi, Ane, Itziar, Mikel, Mirian, Oihane, Cristina, Alaitz, Patxi, Javi, Iker, Jon, Nekane, Leire, Agustin, Joserra eta Nuria.

*...ta azken orduan, isil-isilik, nere matte politari.*

Eskerrik asko Iker.



## Aurkibidea

<b>Introduction</b>	18
<b>Artea eta Hezkuntza</b>	27
1. ARTEA: kontzeptualizazio ariketa errizomatikoa	28
2. Artea eta bere eragiketak	29
2.1 Hautematea, epaiak eta kritika, artean.	31
2.2 Artea bizipena da.	33
2.3 Artea kontzientzia hartzea da.	35
2.4 Jarrera, intentzioa eta interesa.	36
2.5 Artea hizkuntza da eta ulermena eskatzen du.	37
3. Artea eta ikuskerak	38
3.1. Akademizismoa.	38
3.2. Espresionismoa.	40
3.3. Aro postmoderno.	41
4. Arte hezkuntza eta arte-diziplinen irakaskuntza	44
4.1. Arte plastiko eta bisualen irakaskuntza.	45
4.2. Dantzaren irakaskuntza.	46
4.3. Musikaren irakaskuntza.	48
4.4. Antzerkiaren irakaskuntza.	49
5. Irakasleen prestakuntza	50
5.1. Espainiako legediaren ikuspegi historikoa eta arte hezkuntza.	50
5.2. Arte hezkuntza: espezialistarik gabeko formakuntza.	56
6. Irakaslearen hasierako prestakuntza eta prestakuntza iraunkorra	58
7. Irakaslearen gaitasunak	60
8. Irakasleen autokontzeptua eta jarrera	61
<b>Autokontzeptu artistikoa</b>	67
1. Autokontzeptua	68
1.1. Ikuspegi historikoa.	69
1.2. Kontzeptuen formulazioa	75
1.3. Autokontzeptuaren garapena	76
2. Autokontzeptuaren barne egitura	77
2.1 Eredu independentea eta korrelazionatua.	78
2.2 Autokontzeptu akademikoa.	82
2.3 Autokontzeptu ez akademikoa.	84

3.	Autokontzeptu artistikoa	95
3.1.	Autokontzeptu musikala.	95
3.2.	Autokontzeptu artistikoa.	97
	<b>Artearekiko jarrera</b>	107
1.	Jarreraren definizioa	107
1.1.	Jarreraren ezaugarriak.	109
1.2.	Jarreraren osagaiak.	110
2.	Desiragarritasun soziala: zintzotasunaren arazoa	112
2.1	Disonantzia kognitiboa: jarrera eta jokabidearen arteko inkongruentzia.	112
3.	Artearekiko jarrera	117
3.1.	Jarreraren neurketa	118
3.2.	Artearekiko jarreraren neurketa	119
3.3.	Irakasleek artearekiko duten jarrera	121
4.	Artearekiko jarrera neurketa tresnaren eraikuntza	122
	<b>Aurretiko ikerketa</b>	127
1.	Autokontzeptu artistikoaren barne egitura eta neurketa	127
1.1.	The Art Self-Perception Inventory —ASPI— (Vispoel, 1993a; 1995).	129
1.2.	AUART autokontzeptu artistikoa neurtzeko galde sorta berria	130
2.	Artearekiko jarreraren barne egitura eta neurketa	131
2.1.	“Creative Arts Students’ Attitude” —CASA— (Yeung eta McInerney, 2001)	132
2.2.	“Attitude Scale for Art Experienced in School” —ASAES— (Pavlou eta Kambouri, 2007).134	
2.3.	ATTART artearekiko jarrera neurtzeko galde sorta.	135
3.	Aurretiko ikerketa arte hezkuntzan	136
3.1.	Eskolaz kanpoko arte ekintzetako esperientziaren arabera ezberdintasunak.	137
3.2.	Irakasleen prestakuntzaren arabera ezberdintasunak.	138
4.	Aurretiko ikerketa autokontzeptu artistikoan	139
4.1.	Sexuaren arabera ezberdintasunak.	139
4.2.	Arte-espezialitatearen arabera ezberdintasunak.	141
5.	Aurretiko ikerketa artearekiko jarreraren	142
5.1.	Ikasmilaren arabera ezberdintasunak	142
5.2.	Sexuaren arabera ezberdintasunak.	143
6.	Aurretiko ikerketa autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarreraren	143
	<b>Method</b>	149
1.	Research question	149



2. Objectives	151
3. Hypotheses	152
4. Research importance	154
5. Variables and instruments	155
5.1. Socio-personal variables	155
5.2. The artistic self-concept and its measuring scale AUART	156
5.3. Attitude towards art and its measuring scale ATTART	157
6. Participants	159
7. Procedure	160
7.1. Phase 1	160
7.2. Phase 2.	166
7.3. Phase 3.	166
8. Data analysis	167
8.1. Verification of the psychometric properties of the instruments	167
<b>Results</b>	173
1. Validation of the artistic self-concept scale AUART24	174
1.1. Centrality and items' discriminatory capacity.	174
1.2. Reliability of the scale.	176
1.3. Exploratory factor analysis.	179
1.4. The internal structure according to sex.	184
1.5. The internal structure according to the age.	188
1.6. Confirmatory factor analysis.	195
2. Second objective: the structure of the attitude towards art	203
2.1. Centrality and items' discriminatory capacity of the ATTART24.	203
2.2. Reliability of the scale.	205
2.3. Exploratory factor analysis.	207
2.4. Reduction of the scale: ATTART15.	211
2.5. Exploratory factor analysis.	212
2.6. The internal structure according to sex.	215
2.7. The internal structure according to the age	218
2.8. Confirmatory factor analysis	223
3. Third objective: variability of artistic self-concept and attitude towards art	228
3.1. Mean difference between sexes.	229
3.2. Mean difference between B.Ed. Degree type	231

3.3. Mean difference regarding to experience in arts	232
<b>Discussion</b>	241
1. Synthesis of results and contribution to knowledge	242
1.1. The internal structure of artistic self-concept.	242
1.2. The internal structure of artistic attitude towards art.	246
1.3. Variability of artistic self-concept and attitude towards art.	248
2. Future perspectives	252
<b>Annexes</b>	257
1. ANNEX ONE: dossier of administered questionnaires	257
AUART	259
ATTART	261
<b>Bibliography</b>	267

## TAULAK

Taula 1. Arte hezkuntzako ereduak .....	45
Taula 2. Musika irakaskuntzan lan egiteko eskakizunak.....	55
Taula 3. Irakasleen formaziorako hobekuntza proposamenak (Estatuko Eskola Kontseilua) .....	59
Taula 4. Eskala eta neurketa tresna motak (Edwards, 1957a, Moralesek aipatua, 2006).....	118
Taula 5. Artearekiko jarrera neurtzeko tresnak.....	120

## TABLE LIST

Table 1. Hypotheses of the investigation in regards of the objectives.....	152
Table 2. The structure of the items of the AUART regarding to the domain and the skills within it .....	156
Table 3. Self-concept scales of reference when editing the items for AUART .....	157
Table 4. The structure of the items of the ATTART regarding to the domain and attitudinal components .....	158
Table 5. Participants' characteristics .....	159
Table 6. Participants in Data collection .....	162

Table 7. Participnats' distribution in Data collection 1 .....	162
Table 8. Participants' distribution in Data collection 2 .....	164
Table 9. Participants' distribution in Data collection 3 .....	165
Table 10. Descriptive analysis of the items of the artistic sel-concept scale (AUART24) .....	175
Table 11. Items' reliability statistics regarding the AUART24 scale .....	177
Table 12. Correlation among AUART24 scales .....	180
Table 13. Communalities of the items of AUART24 .....	181
Table 14. Exploratory factor analysis of AUART24 with Oblimin Kaiser Rotation .....	183
Table 15. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (men's sample) .....	185
Table 16. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (women's sample) .....	186
Table 17. The adequacy of the samples regarding to age-groups .....	188
Table 18. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged from 18 to 20).....	189
Table 19. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged from 21 to 23).....	190
Table 20. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged 24 or more) and four components .....	192
Table 21. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged 24 or more) and three components .....	194
Table 22. Indexes of goodness of fit AUART .....	195
Table 23. Descriptive analysis of the items of the attitude towards art scale (ATTART24).....	203
Table 24. Items' reliability statistics regarding the ATTART24 scale .....	205
Table 25. Correlation among ATTART24 scales .....	207
Table 26. Communalities of the items of ATTART24 .....	208
Table 27. Exploratory factor analysis of ATTART24 with Oblimin Kaiser Rotation .....	209
Table 28. Correlation among ATTART15 scales .....	212
Table 29. Communalities of the items of ATTART15 .....	213
Table 30. Exploratory factor analysis of ATTART15 with Oblimin Kaiser Rotation .....	214
Table 31. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (men's sample) .....	216
Table 32. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (women's sample) .....	217
Table 33. The adequacy of the samples regarding to age-groups .....	219
Table 34. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged from 18 to 20).....	220
Table 35. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged from 21 to 23).....	221

Table 36. Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged 24 or more).....	222
Table 37. Indexes of goodness of fit ATTART .....	223
Table 38. Mean difference between sexes in the artistic self-concept and attitude towards art .	229
Table 39. Mean difference between B. Ed. Degree type in the artistic self-concept and attitude towards art.....	231
Table 40. Mean difference by students' previous experience in music in the artistic self-concept and attitude towards art.....	233
Table 41. Mean difference by students' previous experience in dance in the artistic self-concept and attitude towards art.....	234
Table 42. Mean difference by students' previous experience in drama in the artistic self-concept and attitude towards art.....	236
Table 43. Mean difference by students' previous experience in plastic arts in the artistic self-concept and attitude towards art .....	238

## **IRUDIAK**

<i>Irudia 1.</i> Shavelson, Hubner eta Stantonen (1976) eredu hierarkiko dimentsioaniztuna. ....	80
<i>Irudia 2.</i> Marsh eta Shavelson (1985) autokontzeptu akademikoaren eredu hierarkikoa. ....	83
<i>Irudia 3.</i> Marsh, Byrne eta Shavelsonen (1988) autokontzeptu akademikoaren eredu hierarkikoa. ....	84
<i>Irudia 4.</i> Aktibitate fisikoetan parte hartzeko eredu psikologikoa (Sonstroem, 1978).....	86
<i>Irudia 5.</i> Marsh eta besteen (1994) PSDQ galdesortaren dimentsioak eta antolaketa hierarkikoa. ....	88
<i>Irudia 6.</i> Foxen (1987) PSPP galdesortaren dimentsioak eta antolaketa hierarkikoa.....	89
<i>Irudia 7:</i> Chaseren (1991) Pertsona helduen autokontzeptu fisikoa, PSPP-A.....	90
<i>Irudia 8.</i> Esnaola (2005) Autokontzeptu fisikoaren Itaketa, AFI. ....	91
<i>Irudia 9.</i> Goñiren (2009) Autokontzeptu Pertsonalaren galdetegia (APE).....	94
<i>Irudia 10.</i> Vispoelen (1993b) Music Self-Perception Inventory, MUSPI. ....	96

<i>Irudia 11.</i> Vispoel (1993c) The Art Self-Perception Inventory (ASPI). .....	98
<i>Irudia 12.</i> Yeung eta McInerney (1993) <i>Creative Arts Students' Attitude</i> (CASA).....	100
<i>Irudia 13.</i> Disonantziaren guztizko magnitudea kalkulatzeko formula.....	114
<i>Irudia 14.</i> Autokontzeptu artistikoa neurtzeko galde sortaren egitura (AUART).....	131
<i>Irudia 15.</i> “Creative Arts Students’ Attitude” —CASA— (Yeung eta McInerney, 1999). Autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarreraren dimentsio mailako korrelazioa. ....	134
<i>Irudia 16.</i> Artearekiko jarrera neurtzeko galde sortaren egitura (ATTART). .....	136

## FIGURE LIST

<i>Figure 1.</i> The tetradimensional model of the artistic self-concept. ....	198
<i>Figure 2.</i> The final model of the artistic self-concept .....	201
<i>Figure 3</i> The tetradimensional model of the attitude towards art.....	225
Figure 4. The final model of the attitude towards art .....	227



# ***INTRODUCTION***



## **Introduction**

This investigation is based on the exploration of the self-description that Bachelor of Education Degree students built based on their perceived competences, and their attitude towards art is the second base point. The attitude is considered a significant variable to achieve the objectives of art education and it's also an indicator of the academic performance (Lekue, 2010). When considering whether self-concept and academic performance are positively related to each other and whether teachers influence student's self-perception, the logical continuation of this positioning would be: that teacher attitude positively affects student performance and, consequently, their academic development (Aspy & Buhler, 1975). On this basis, this study aims to analyse the artistic self-concept of future teachers, their attitude towards art and analyse the differences in regards of some personal characteristics and experiences.

Bachelor of Education Degree students are trained to transmit the knowledge, abilities and value of art, among other things. The Council of the European Community (2006) established the basic competencies for continuous training and the Basque Autonomous Community Basic Education Curriculum (2007), responded to this by specifying the requirements for the development of human and artistic cultural competence. Teachers should ensure that students willingly acquire this cultural knowledge and develop appreciation and expression skills and an open attitude towards the diversity of cultural expressions, based on the will to work on creative and aesthetic capacities. A study carried out with different profiles of art education teachers has shown that, teachers having an extensive specific knowledge has a direct relationship with students' attitude (Pavlou, 2003). Besides, Gouvêa (2009) in regard to teacher training says that specific art education training on teachers must be robust; however a strong



artistic training does not mean that teachers have to be artists, but that they must experience artistic processes. These experiences will give students the knowledge and skills, with a positive impact on their artistic self-concept and attitude towards art.

Art —either concept or object— should be put in its historical and social context because that context works as a mediator (Hernandez, 1996). The author also says *art* is a social construction that changes through time, space or culture, and it reflects on institutions, media, art-works, artists and audiences. Therefore, considering that the self-concept has the concept as a reference, the *Art* concept should be conceptualized. In this line, Dewey (1934) says Art as experience is continuous, as one is constantly interacting with its surroundings and with the variables performing within it. So, as an alive experience is a *work in progress* and resistant to become simply into an object, through that we could conclude Art is not on objects but at the symbolic use we make of them. Last, Art is within ideas, sensations and in the way of using the components of the object so that audience can project themselves in order to achieve knowledge and grow personally (García, 2007).

The perspective has a lot to say within the arts, in many ways. Focusing on the object or the subject —either artist or audience— changes the conception of art and consequently has changed the art education. Hernández (1997) classifies the art education within three main modes: the academic, the expressive and the conceptual. And so similarly sets Aguirre (2000) its three models in which could be classified most of the approaches to art education: the logocentric model, the expressionist model and the philologist model.

The cultural, conceptual and philologist, based on understanding, share an open look. The open look is a pragmatic perspective that focuses on the trace left by the object in reality: the resonance. That resonance —the trace— is the Art says Oteiza (Oteiza, In San Martin & Moraza, 2006), the place where can be seen the fundamental processes and the resonances that operate as exercises to develop projects. The artist also states that the artist creates a whole reality throughout its art-work and the object is the most effective materialization.

Kaprows' (1993) look is that of an un-artist, so that art is seen as a cultural intermediary which states that cultural practise is complex so that individuals can satisfy their own needs, enrich the experience and grow on knowledge.

In conclusion, teacher training is particular and related to each period and study plan set by the current laws (Beas, 2010). However, often teachers feel that they do not have enough specific training to meet the various functions required from the society, students requested, or the ones required by them.

Therefrom, this investigation is going to depart from exploring the *art* concept so afterwards self-concept and attitude can be brought into context. Analysing the theoretical background of the self-concept and the attitude we aim to understand how is structured the artistic self-concept and attitude towards art in our participants. That is the key to then design each specific measuring instrument that will allow describing as deeper and wider as possible participants artistic self-perceptions and attitudes towards art.

**LEHEN ATALA**

***OINARRI TEORIKOA***

---





# ARTEA ETA HEZKUNTZA

## **1 ARTEA: kontzeptualizazio ariketa errizomatikoa**

### **2 Artea eta bere eragiketak**

- 2.2 Hautematea, epaiak eta kritika
- 2.3 Artea bizipena da
- 2.4 Artea kontzientzia hartzea da
- 2.5 Jarrera, intentzioa eta interesa
- 2.6 Artea hizkuntza da eta ulermena eskatzen du

### **3 Ikuskerak**

- 3.1 Akademizismoa
- 3.2 Espresionismoa
- 3.3 Aro posmoderno

### **4 Arte hezkuntza ereduak**

- 4.1 Arte plastiko eta bisualen irakaskuntza
- 4.2 Dantzaren irakaskuntza
- 4.3 Musikaren irakaskuntza
- 4.4 Antzerkiaren irakaskuntza

### **5 Irakasleen prestakuntza**

- 5.1 Espainiako legediaren ikuspegi historikoa eta arte hezkuntza
- 5.2 Arte hezkuntza: espezialistatik gabeko formakuntza.

### **6 Irakaslearen hasierako prestakuntza eta prestakuntza iraunkorra**

### **7 Irakasleen gaitasunak**

### **8 Irakasleen autokontzeptua eta jarrera**



*Erriturik gabe edota pantominen zeremoniarik zein dantzarik gabe,*

*eta horietatik garatutako dramarik gabe,*

*dantza,*

*kantua eta musika instrumentuak,*

*tresnak eta egunerokotasuneko materialak,*

*ereduei jarraiki eginak,*

*estanpatuak,*

*eta beste arte adierazpenez manifestatzen diren kideen bizi ikurren zigiluak*

*...*

*horiek guztiak*

*iraganeko gertaerak*

*ahantzuran hondoratuak lirateke gaur.*

*John Dewey*





## **Lehen kapitulua**

### **Artea eta Hezkuntza**

Kapitulu honetan Arte kontzeptua aztertuko da, mugimendu artistiko, filosofiko eta sozialen ikuskera eta diskurtsoen baitan, baina ez da helburua definizio bakar bat eratzea. kontzeptualizazio ariketa horren printzipioetan oinarrituz definitu daitezke dantza, musika, antzerkia zein arte plastikoak ere, hau da, praktika artistiko horiek guztiak ere, ezberdin hautemanak direlako ikuskera horien arabera, baina artearen kasuan moduan, kontzeptualizazio ariketa honen helburua ez da definizioak erdiestea, bai, ordea, artearen eragiketak identifikatzea.

Akademizismoa, espresionismoa eta aro posmodernoa dira aurkeztuko diren ikuskerak, eta XIX. amaiera eta XX. mendeetara mugatuko da errebisioa, tesi honen honek aurkezten duen problematika testuinguratzea baitu helburu errebisio historikoak, eta ez artearen historiaren konplexutasunak eta zehaztasunak garatzea. Hala ere, ezinbestekoa da testuinguru hori aurkeztea ikuskera edo kontzeptzio horiek baitira autokontzeptu artistikoa eraikitzeko erreferentziak; izan

---

ere, arteak, hezkuntzak eta arte hezkuntzak arteaz dugun irudiaren eraikuntzan eragiten du. Horregatik, ikuskera horien hezkuntza printzipioak ere aipatuko dira.

Azkenik, kapitulu honek irakasleen prestakuntzari buruzko errebisio historiko-legeztatzailea egitetik hasita irakasleen prestakuntza —hasierakoa eta iraunkorra— testuinguratuko ditu, eta, jarraian, irakasleen gaitasunen garapenak, eurek gaitasun horien garapenarekiko duten pertzeptzioak eta euren jarrerak ikaste-irakaste prozesuan duten eragina aipatuko dira.

## **1. ARTEA: kontzeptualizazio ariketa errizomatikoa**

Kontzeptualizazioa eraikuntza errizomatikoa da. Ezin da artearen esanahia eraiki modu kronologiko, lineal eta norantza bakarrekoan. Ez dira horiek jarraian aipatuko diren autoreen hausnarketa moduak, eta ezta eztabadiatuz eta erabiliaz eraikitako hiztegiaren ordena ere. Jarraian aurkeztuko diren terminoen arteko dantza kiribildua da.

Norberak bere autokontzeptua eraikitzean, erreferentzia gisa du kontzeptua; beraz, autokontzeptu artistikoa aztertzeke, arte kontzeptua aztertzea beharrezkoa da. Arte kontzeptua eraikitzeke oinarri ditugun erreferentzia horiek gure testuinguru fisikoan eta sozialean garatzen dira, eta taldean garatzen dira. Horregatik, artea —objektua zein kontzeptua— bere edukitik hartu eta dagokion testuinguru historikoan eta sozialean kokatu beharko litzateke, kulturaren bitartekaritza funtzioa betetzen baitu (Hernandez, 1996). Errepresentazio soziala norbaitek (pertsona edo taldea) zerbaitekiko (objektu) duen irudipenean oinarrituz eraikitako konstruktio psikologikoa da. Horrela, errepresentazioa objektua ordezkatzetik objektu izatera pasatzen da.

---

---

Artea eraikuntza soziala denez, eta denboraren, espazioaren edota kulturaren arabera aldatzen dela esan daiteke, eta erakundeetan, komunikabideetan, ekoizpen artistikoetan, artistengan eta publikoarengan islatzen da (Hernandez, 1996). Hau da, eraikuntza soziala, gizartean eratu, eta hautematen den konstruktoa da, alegia, errepresentazio soziala da. Moscovicik (1988) errepresentazio eta talde-errepresentazio kontzeptuen inguruan soziologia alorretik garatutako kontzeptualizazioaren aldeko aldarria egiten du, psikologian loratutako kontzeptualizazio gatazkari bere ekarpen kritikoa eginez. Hala, Moscovicik (1988) galdetzen zuen, nola litekeen, bada, objektua hain sakon ezagutu, inoiz norberak objektuarekin harremanik edo esperientziarik bizi izan gabe. Bestalde, Evans-Pritchard (1981) autorearen hitzez baliatuz, zera dio: errepresentazio kontzeptuaren adiera ez dela ideia, nozioa edo sinesmena kontzeptuena baino zabalagoa; eta talde- (aurrizkia) adierak guztientzako ohikoa denari edo gizarte batetako kideen gehiengoari egiten diola erreferentzia.

Aipatu bezala, autokontzeptuaren eraikuntzan norberak inguruarekin —taldearekin eta taldean— dituen harremanek duten zeresana: inguruarekin eta ingurukoekin batera, gizartean eraikia da autokontzeptua. Horregatik, hala eraikitako ideiak, errepresentazio sozialak direla esatea ontzat ematen badugu, *arte* kontzeptuaren errepresentazio sozialak autokontzeptuaren eraikuntzan zeresana duela esan genezake.

## **2. Artea eta bere eragiketak**

Eragiketak esperientzia artistikoko subjektu eta objektuen arteko ekintzak dira. Artistak, bere interesen arabera, hautatu, sinplifikatu, argitu, laburtu eta kondentsatu egiten ditu elementu psikikoak —ideiak, sentimenduak— zein fisikoak —materialak—; eta hartzaileak, bere interesen

---

eta ikuspuntuaren arabera, eragiketa hauetatik igaro behar du (Dewey, 1934). Alabaina, adierazpen artistikoa ez da artistak dituen ideien —adieren— baliokide diren ikonoak ekoitziz eginiko itzulpengintza ariketa (obra); eta ezta alderantzizko prozesua ere interpretazio artistikoa, alegia, ikono horien adieretatik artistak adierazi nahi duena asmatzeko jolasa. Esanahia eraikitzeke adieren adierazpen eta interpretazio ariketa horien ingurunean dauden beste hainbat eragile ezinbesteko dira. Beste era batetara esanda, artean ere ez da nahikoa hizkuntza menderatzea komunikazioa eraiki ahal izateko; horretarako gainerako komunikazio elementuak kontuan izan behar dira, alegia, igorlea eta hartzailearen egoera baldintzatzen duten testuinguruko aldagaiak —testuinguru fisikoa eta tenporala, alegia, soziala, politikoa,...; eperientzia pertsonalak; erreferenteak; eta abar;—.

Komunikazio elementu horiek eragiketen bi funtzioak baldintzatzen dituzte: kanpo objektuan eragitea eta barne materialean (mentalean). Deweyren (1934) arabera, transformaziorako bi funtzio horiek eragiketa bakarrean gauzatzen direnean soilik da obra artistikoa. Obra da esperientzia artistikoaren materia: artistak operatuta ekoitzia (bere barne materiala kanporatuaz) eta hartzaileak operatua (bere barne materialaz kanpo materiala interpretatuaz).

Esan daiteke beraz, artea bere eragiketek dinamizatzen duten komunikazio esperientzia dela, eta esperientzia horretan eragin zein hautemandako eragiketa horiek —operazioek— epaia eta kritika ahalbidetzen dutela. Ondorioz, operazio horiek dira bide kontzientzia, jarrera, eta, azkenik, hizkuntza eta ulermena garatzeko.

Por lo general reconocen que los dos teóricos y su trabajo están en acuerdo básico sobre el principio de que la conducta y la acción humanas están embebidas en un proceso social y que el

---

---

yo surge de este proceso como producto de la reflexividad empática y la interacción social basada en la comunicación.

## **2.1 Hautematea, epaiak eta kritika, artean**

Kontzepzioen eraikuntza gizartean egin dela esan dugu —errepresentazio soziala dela— eta, beraz, pertzeptzioen eraikuntza ere, neurri batean, gizartean egiten dela esan dezakegu. Hala, zioten Mead eta Cooley psikologoek prozesu sozialean txertatuta daudela giza jokabidea eta ekintza, eta, ondorioz, kontzeptzioen eraikuntza prozesu horren produktu dela, hau da, isla empatiko eta komunikatiboan oinarrituriko elkarrekintza sozialaren produktua (Glenn, 2009). Bizitzako lehen urteetan gehiago gertatzen da hau, norberak bere esperientziak oraindik mugatuak dituen aroan. Haurraren lehen jolasak bere hautemate trebetasunak garatzeko bide dira eta esperientzia iturri. Deweyk (1934) dio pixkanaka helburuek doitzen dituztela ekintzak eta doikuntza horiek arau bilakatuz doazela, ekintzak gero eta harilkatuagoak bilakatuz. Prozesu hau urteetan egiten da, noski. Hala, urteek aurrera egiten duten neurrian, esperientziek erreferentzia pertsonalak eskaintzen dizkigute —kontrastatuak— eta pertsonalitate autonomoa eta kritikoa eraikitzen dugu. Orduan, jolas hori, lan bilakatzen da —ez diru truke egiten den lana— (Dewey, 1934).

Jolasa eta haurra aipatu dira, sarri arteari loturik aurkezturiko ekintza eta subjektua baitira. Artea lana eta serioa da, ordea. Baina haurra jolasean ikusita ezin uka jolasa eta seriotasunaren erabateko fusioa (Dewey, 1934). Artistaren egitekoa ere —helburuak ez, agian, baina— erreferentzia objektibo batek du okupatua, eta, hala, materia jakin batean eraginez —operatuz— eraldatzen —itxuraldatzen— du objektua adierazpide bilakatuz.

---

Alabaina, esperientzia —ezagutza: objektuan hautemandako osagaien analisi kritikoen ondorengo kontzientzia hartzea— alor bakoitzean dugun esperimentazio kontzienteetatik eraikitzen da, eta naturala da hainbat alorretan esperientzia gutxi izatea edo ez izatea. Kasu horietan hautemateko gaitasuna urria da, eta barne erreferentziarik izan ezean, eta kanpo erreferentziez inguratzean, haietaz baliatzen gara, alegia, besteen hautemateez —eta, zenbaitetan, baita epaiez ere—, geure epaiak egiteko. Ondorioz, kanpo pertzeptzioetan eta epaietan oinarrituriko kritika ere kanpokoa dela esaten da, eta, egoera horietan, autoritatea ere kanpo erreferentzien baitan uzten da.

Pertzeptzioek elikatzen dute epaia —izan hauek inguru fisikotik, politikotik zein biografikotik eratorriak—, eta epaiak kritika osatzen dute. Bestela esanda, kritika epaia da (Dewey, 1934). Kritika —izan hau hitzekoa, idatzizkoa, irudi bidezkoa zein ekintzazkoa— ekintza komunikatiboa da, eta kritikoak, kritika burutzean, baliozkotasun uziak asmoak egiten ditu inplizituki, eta baita entzuleak onartu ere, inplizituki honek ere: bai proposamenaren egiaren uzia, bai adierazpenaren egiazkotasuna, bai esandakoaren ulergarritasuna, eta baita ekintzaren arauen zuzentasuna ere (Cortina, 1992).

Kritikoa eta publikoaren arteko ekintza komunikatiboan, harremana sarri subordinaziozkoa izan ohi da. Publikoak kritikoaren epaiak egia direla balioesten du —beste norbaitenak, alegia, kanpo pertzeptzioetan oinarrituak—, kritikoak baino ezagutza murriztagoa duelako, —edo uste duelako—. Norberak hauteman ezean, azterketarako aukerarik ez dugu, ezta epai propioak eraikitzeko zilegitasunik ere. Autoritatea, orduan, kritikoari onartzen diogu —esperientzia eta argudioetan jantzia izan zein ez— eta publikoak bere epaia kritikoaren epaien mendean uzten du.

---

---

Sarri, kritikoari emandako autoritatea —mezua formetan zaindua izan zein ez— itsu-itsuan hartzen du ikusleak; are gehiago, kritikoak ziurtasunez, indarrez eta zorrotzasunez emandako epaiari egiazkotasun gehiago erdietsi ohi zaio. Gainera, pertsonen interesa piztu eta gozamina sortzen duten esperientziak, sarri, abiadura eta indar haundiko objektuek edota arrisku egoerek sortzen dituzte. Esperientzia horiek, ordea, ez dira kritikoak, ezta artistikoak ere.

Kanpo-estimuluek —argiak edo soinuak nagusiki— organismoan eragitean aktibatzen den kontzientzia dela zioen pertzeptzioa Rogersek (1959), baina definizio hori orokorregia izaki honela zehaztu zuen: estimuluek organismoan eragitean kontziente bilakaturiko ekintzaren hipotesia edo iragarpena da pertzeptzioa. Alegia, objektuarengandik jasotako estimuluek, hari atxikitako ezaugarriak erakusten dituen egindako iragarpena da. Pertzeptzioak eta kontzientziak antzeko adiera dute, baina estimuluei erreferentzia egiten die pertzeptzioak, eta, beraz, estimuluek prozesuan duten eragina adierazgarri egiten du termino honek.

Norbera kritikoa ez bada, zerbaiten inguruko iritzi propiorik eraiki ez duelako da —informaziorik izan ez duelako edota hauteman ez duelako, eta ondorioz ez du azterketarik egin ere—, autonomiarik ez du bere erabakian eta autoritatea kanpoan kokatuko du: kritikoarengan. Kasu horretan, kritikoarengan jarri da objektuaren inguruko kritikaren autoritatea, hau da, ikaste objektua erantzuna da: *egia* da helburua. Aldiz, autoritatea norbere kritikotasunean duen subjektuaren ikaste objektua *egiaren eztabaida* da helburua

## 2.2 Artea bizipena da

Artea bizipena da eta bizipena etengabea da, pertsona aldi oro elkarrekintzan bizi baita bere ingurua eta inguruan eragiten duten eragileekin (Dewey, 1934). Gainera, bizipen artistikoa

---

dinamikoa da, gorabeherak, aurrera-atzerak, geldialdiak eta bestelako egoerak igarotzen ditu; osotasuna du —atalek euren nortasuna badute ere—, ondoz ondoko atalen bateratzeak ez du hutsunerik uzten: kohesioa du; koherentzia du; eta, azkenik, izena du.

Bizipen artistikorako jolasaren teoriaren oinarriak talka egiten du kritikaren eraginaren mendekotasuna zein diru trukeko lanaren mendekotasunarekin. Batetik, askatasuna edo beharra, eta, bestetik, bapatekotasuna edo ordena, dualismo harreman horrek subjektuaren eta objektuaren arteko ilusioaren jolasean eragiten du (Dewey, 1934). Kritika eta kanpo erreferentzietatik at artista libre da eta arte lana da horren seinale. Horregatik, artean jolaserako jarrera materiaren eraldatzeko interes bilakatzen da eta garapen bidean den bizipenaren zerbitzura jartzen da.

Arte lanak bizipen edota prozesu denean —work in progress— produktu izateari erresistentzia egiten dio eta, beraz, artea ez dago objektuetan, euren erabilera sinbolikoan baizik. Hau da, artea ideietan, sentazioetan zein objektuetan hauteman daitezkeen osagaiak erabiltzeko modu berezian dago, gure nortasuna proiektu dezagun; ezagutza garatzeko eta garapen subjektiborako (García, 2007). Alabaina, adierazpenerako bitartekoa ez da objektiboa ez eta subjektiboa, baizik eta bien kooperazioak eraikitzen duen esperientzia berri baten materia (Dewey, 1934).

Bizipena —esperientzia— iraganeko adieren eta egoera berrien fusioak eragindako itxuraldaketak egiten du kontziente, eta itxuraldaketa hori irudimena da, ondorioz, artea —ilusio forma den heinean— kontzientziarako esperientzien abiapuntu ona da (Dewey, 1934).

---



### 2.3 Artea kontzientzia hartzea da

Bizipena, ordea —etengabea bada ere—, esperimentazioa baino gehiago da. Intentzioa du beregan bizipenak: sentimendu zein ideien kontzientzia hartzea (Dewey, 1934). Esperimentazioa bizipen izatera hel dadin, arreta galdu gabe, sortze prozesuak bere bidea amaitu bitartean jarraitu behar du: lanari uzteak ez du amaiera bermatzen, heburua burutu izanak baizik. Gainera, lana modu eraginkorrean eginda ere, baliteke ekintza ez kontzientea izatea, alegia, jarduna automatikoa izatea, zentzurik eta norabiderik gabekoa; ondorioz, ez litzateke artea.

Bi arreta mota bereizten dira behaketan: fokalizatua eta fokalizatu gabea (Ferrando, 2012). Lehenak subjektua du jomuga, baina beregan islatuko bagina bezala itzultzen da begirada norberarengana, eta Jacques Ranciére filosofoa (2010) dago gizakiak ikuskizunean behatzen duena norberari ebatsi zaion ekintza dela, alegia, bere esentzia duela, eta, urkoarena bilakatuta, norbere aurka itzulia dela, gainera, dago ebaste horren errealitatea dela kolektiboa antolatzen duena.

Bigarrenak, aldiz, ez du jomugarik eta irekia bezain zabala da, eta subjektua arreta jartzea bera disolbatuko bailitzan desagertzen da. Biek jarrera ezberdinak eta elkarrengandik aldeniak eragiten dituzte eta, begiradaz gain, beste zentzumenak ere arreta mota hauetaz baliatu daitezke.

Arretaz gain, intentzioak ere eragina du behaketan. Ferrandok (2012) dioenez, begiradak intentzionalitatea badu, behatzen dena kontrolatzeko desira du, eta objektuaren izaera eta zergatia kuestionatzea dakar berau etiketatuz, determinatuz edota zentzua aldatuz. Aldiz, intentzionalitaterik gabeko begiradak ez du zentzua aurkitzeko desirarik eta, kontrolatzeko desira ezan, mementuan zentratzen da.

Esperientzia bakoitzean hautematen ditugun estimuluen arabera aldatzen dira arreta zein intentzioa, eta aldagai hauen eraginez, kontzientzia garatuz doan heinean, esperientzia ere aldatzen da. Esan daiteke, beraz, estimuluak hautemateko sentikortasuna izateak kontzientzia garatzea ahalbidetzen duela edota, Oteizak zioen moduan, kontzientzia garatua izatearen adierazle dela sentikortasuna bera (Oteiza (1984), In San Martin eta Moraza, 2006). Oteizak, izan ere, artea kontzientzia hartzeko eskola politikotzat zuen.

Kontzientzia norberak bere barnera egiten duen begirada da (Ferrando, 2012). Barne begirada horrek nork bere burua eta ingurua ulertzea eta ezagutzea ahalbidetzen du eta, aldi berean, dio poetak, bietatik aldentzea ere eragiten du. Alegia, norbera behatzaile izateak subjektuaren kontzientzia indartzen du, eta baita norbera zein ingurua hautemateko gaitasuna ere; aldi berean da ezaguna, baita arrotza ere (Ferrando, 2012).

#### **2.4 Jarrera, intentzioa eta interesa**

Arte esperientziaren aberastasuna hauteman eta kontzientzia garatzeko jarrera ezin da deskriptiboa edo teknikoa izatera mugatu, jarrera estetikoa izan behar dela baizik. Herritarrentzat ikusgarritasun gehien duten arteak, dio Deweyk (1934), arte kontsideratzen ez dituen horiek dira: zinema, jazza, komikia, baita amodio, hilketa edota gaizkileen oldarraldien kontakizunak ere. Aipatutako ekintza zein objektu hauetako bakar bat ere ez da museo edo antzokietan aurkitzen, eta gaur egungo herritarrak ere bere komunitatean integraturik dituen adierazpen artistikoak ditu gogoko, ez horrenbeste antzokietan edota museoetan bildutakoak. Hau, ordea, ez da gaur egungo kontua, ez baita lurraren sorrera bitartean atzera egin behar gizakiak artea bizitzaren beste dimentsio bat bailitza bizi izan duela jakiteko: dantza eta antzerkia erritu eta ospakizun

---

---

erlijiosoetan, marrazketa bizitoki zituzten aitzuloetako hormetan, arkitektura jainkoei ostatu ematen zieten eraikinetan (Dewey, 1934).

Begiratzeko moduak eragiten du esperientzia artistikoa —esperientzia estetiko— bizitzeko desira eta gaitasuna: ikusminak, alegia. Egunerokotasuneko egoeren aurrean jarrera irekia izateak eta gertakariak dituzten hainbat geruza hautemateko desira izateak ahalbidetuko dute esperientzia. Deweyk (1934) Coleridge olerkaria aipatzen du irakurle baten jarrera deskribatzean: irakurlea ez du ikusminak bakarrik estimulatzen, ezta amaiera ebaztera iristeko desira nekaezinak ere, ibilaldia —txangoa— ekintza atsegina izateak baizik.

## 2.5 Artea hizkuntza da eta ulermena eskatzen du

Jerome Bruner (1991) psikologoa hizkuntzaren garapenerako mekanismoek ulermenerako bidea zabaltzen zutela babesteko Peirceren (1960) teorian oinarritzen zen, izan ere, autore honek esanahiaren eraikuntzan, zeinuaz eta erreferenteaz gain, kontuan hartzen zuen interpretatzailea ere. Ez du bat egiten hizkuntzaren garapenaren ikuspegi biologikoarekin, eta, ondorioz, ez du zilegi ikusten Chomskyk (1989; In Bruner 1991) —beste hainbaten artean—, babesten duen teoriaren oinarria, alegia, hizkuntzarako gaitasuna berezkoa duela gizakiak.

Hala ere, Brunerrek deritzo bizipena kontatzeko modua antolatzekeo gizakiak duen indarrak —aurretiko joerak— eragiten duela hizkuntzaren garapenean, eta, ondorioz, ulermenaren garapenean (Bruner, 1991). Izan ere, dio ulermen praktikoa elkarrekintza sozialaren bitartez erregulazen eta agertzen dela. Beraz, berezkoa —*innatoa*— ez da hizkuntza, elkarrekintza sozialerako joera baizik. Harira dator Fernando Hernandez (1997) psikologoa, dio besteen esperientziak eta ikuspuntuak ezagutzeak ikuspuntua zabaldu eta ulermena aberasten duela.

---

### **3. Artea eta ikuskerak**

Artearen ikuskerak garai eta gertaera historikoekin batera aztertu behar dira, euren ezaugarriak ulertu ahal izateko, baina, aldi berean, independenteak dira garai zein gertaerekiko. Jarraian aurkeztuko diren ikuskerak ez dira, ordea, mugimendu artistikoak, artea esperimentatzeko jarretan eragiten duten begiradak baizik.

Akademizismoa, espresionismoa eta aro posmodernoaren begirada objektuetan, artistetan edota subjektu eta subjektibitateetan zentratzea bideratzen duten sistemak dira. Sistema horietan arte eragiketak ezberdin gauzatzen dira, eta horren isla bada arte ekoizpenetan —adierazpenean zein apreziazioan—, baina baita kritikan, erakundeetan eta hezkuntzan ere.

Ondorengo ikuskerek, beraz, artearen eragiketen bi funtzioak dituzte, hau da, kanpo objektuan eragitea eta barne materialean (mentalean) eragitea da euren helburua, baina begirada kokatzean edota zentratzean duten ezberdintasunak adierazten duen moduan, perspektiba ezberdinak dira. Deweyren (1934) arabera, transformaziorako bi funtzio horiek eragiketa bakarrean gauzatzen direnean soilik da obra artistikoa, baina, obra artistikoa bera ere aldatu egiten da ikuskera aldatzen bada, izan ere, aldatuak eragiketak aldatua obra.

#### **3.1. Akademizismoa**

Akademizismoarentzat arteari buruzko ezagutzak oinarrizkoak dira: artearen historia, kritika, estetika eta sorkuntza artistikoa. Esaterako, ikuskera honen arabera, gaitasun artistikoak garatzeko hezkuntza antolamendurako eredu egokia sekuentziala edota metatze bidezkoa da,

---

---

ikasleak artista izaten ikasi baitezakete ikaskuntza erreproduzitzailan oinarrituz, alegia, teknikak ezagutuz eta, konstantziaz, prozesuak errepikatuz. Horrela, ikasitakoa ulertzen doan neurrian garatzen du ikasleak ahalmen sortzailea, eta, beraz, ikuskera honen arabera, irakaskuntzarik gabeko barne adierazpenak ez du zertan sorkuntza izan.

Akademisizmoaren ideia hauek XIX. mendearen hasieran sortu ziren, baina XX. mendean garatu zen mugimendua. Garai honetako artistak —akademikoak— pizkundeko tradizioaren oinordekoak dira, eta tradizio horretatik irakatsi dute konposizioan koloreak emetasunez baliatzen, eta baita horien tonuak, haragiaren gardentasuna, atmosferak eta istorioak kontatzen jakitea estimatzen ere (Val, 2015).

Ikuskera hau Deweyren eta *Eskola Berria*-ren ideiekin bat ez badator ere, garaikidea izan zen Amerikako Estatu Batuetan (AEB) eta Europan. Artearen irakaskuntza akademikoaren helburua da ikasleak eskuzko trebetasunak garatzea eta estetika klasikoak ezagutzea. Hala, ikasketa bikaina duen artistaren ondorio litzateke ekoizpena: objektu perfektua.

Esan bezala, pintore akademikoek ikuskera —arauak zein ereduak— iraganean ainguratua dute, eta, bertatik egiten dute errealitatearen destilazio armonikoaren gisakoa den edertasun unibertsal baten proposamena, eta, horregatik, akademiak obra klasikoak biltzean ahalegindu dira, kanon estetiko horien purutasunak luze iraun dezan (Val, 2015). Izan ere, akademizismoan objektua da artearen ekoizpen prozesuaren elementu garrantzitsuena: garapen historikoari erreferentzia egiten diona, teknikoki asko garatutako eskua duen artistak eta darabilena, eta, modu kritikoan eta ziurtasunez sortutako obra.

Ikuskerak eta mugimenduak, sarri, historian egindako kontzeptualizazioen arabera, hertsia aurkezten dira. Baina hainbat artista akademikok, XX. menderako leihoak ireki eta

---

begirada berriak sustatu dituzte (Val, 2015), eta, gainera, iraganeko maisuei aurka egin gabe, akademiaren arauak hautsi gabe, eta baita XIX. menderko balio moralak errespetatuz ere.

### **3.2. Espresionismoa**

Ikuskera honen arabera, artea barne munduaren adierazpen intimoa da: purua eta zintzoa. Arte objektua sortzailearen sentimenduen adierazpen askea da, bere bizipenen eta afektu pertsonalen espresioa. Beraz, praktika artistikoa askatzailea da, eta pertsonaren berezko izaera garbian da sorkuntza gaitasuna. Ikuskera honetan oinarritutako eskolen irakaskuntza eredua ere erreprodukzioan zein interpretazioan ardazturikoa bada ere, bere ezaugarri nagusia artistak kutsatu gabeko jaiotzetikako gaitasun sortzailea duela ulertzea da, alegia, dohaina behar da artea sortzeko. Izan ere, artea sortzeko jaio egiten da.

Ikuskera honen aburuz, haurraren moduan, artea ederra da kultura gabea denean. Gillaume Apollinaire idazle, poeta eta arte kritikoaren aburuz, purutasuna, edertasuna eta egia ziren artearen hiru bertuteak (Apollinaire, 1994, Perniolak aipatua, 2016, 12.or.). Purutasuna lortzeko sena sagaratu behar da, eta hori artea humanizatzea edota pertsonalitatea jainkotzea modukoa da.

Espresionismoak zein kubismoak elkarbanatzen zituzten ideia hauek akademizismoaren erreakzio gisa sortu ziren, eta eskolak artistaren berezko purutasuna kutsatzen zuela zeritzon. Haurra izan da ikuskera honen ikonoa, bera arau, ohitura zein kultura gabea izaki. Jaiotzetikoa eta berezkoa dela pentsatzen da arterako gaitasuna: jeinuen ahalmena. Berezkotasuna babestean, ikuskera honek ukatu egiten du eskolaren zein lanaren bitartez artea egiteko gaitasuna izatea.

---

---

Hala, purutasuna da ikasi ondorengo ahanztura (Apollinaire, 1994, Perniolak aipatua, 2016, 12.or.).

Subjektuari garrantzia handia ematen diote espresionistek eta subjektibotasun intimoenaren aztarna da objektua. Espresionismoa emotibismoarekin lotu izan da, bientzat sortzailearen sentimenduek duten garrantzia dela eta, bizipenak eta afektu pertsonalak dituzte aldarri.

Alabaina, Apollinairek (1912) idatzitako manifestuan subjektu sortzailearen gain izandako arretaren nagusitasuna publikoaren begiradan kokatzen du, hala, *Pintura modernoaren subjektuaz* dio sinesgarritasunak ez duela, jada, inongo garrantzirik, eta artistak guztia sakrifikatzen duela bere irudiaren konposizioagatik, eta, ondorioz, hortik aurrera, subjektua ez dela kontuan hartzekoa, edota, hartzekotan, oso gutxi hartzekoa dela (Apollinaire, 1912, Danchevek aipatua 2011, 27or.). Subjektuari garrantzia kentzea, ordea, subjektu ekoizleari ahalguztidun izaera hori kentzearekin lotu behar da, eta ahalmen hori objektuan kokatzearekin, eta, ondoren, subjektu estimatzailean, alegia, publikoan. Izan ere, ikuskera honek, batez ere, modernitatea bilatzen du eta, aldi berean, publikoaren subjektibitatera iristeko ibilbide bat da (Porta, 2011).

### **3.3. Aro postmoderno**

Artea kulturaren elementuek eraturiko diskurtso estetiko da, espazioen, denboren, ekintzen eta pertsonen arteko harremanean eraikia. Kultura bakoitzaren elementu- eta kode-elkartzeen konplexutasuna zainduta sortzen da artea eta, noski, ez da mendebaldeko kulturara eta bere garai historikoetara mugatzen. Kultura bakoitzeko antolaketa ereduaren —patriarkalaren zein

---

matriarkalaren— baitako elementuen elkarrekintzaren konposizio kontzienteak eta kritikoak garatzen du diskurtso artistikoa. Artean eragina dute kulturaren nortasuna definitzen duten hainbat aldagaiak: memoria historikoak, inguruneak eta ingurumenak, teknologiaren garapenak, etab. Aldagai kultural horiek eta euren baitako kodeek eraten dute diskurtso artistikoa — independienteak badira ere, elkarri eragiten diote—.

Aro postmodernoa kontzeptzio tradizionaletan oinarrituriko praktikak zalantzan jartzen ditu arteak, eta baita artearen kritikak ere. Hezkuntza ikuspegi konstruktibistaren printzipioetan oinarriturik, arte hezkuntzak ulermenerako hezkuntza izan behar du: ekoizpen artistikoen ulermenaren, interpretazioaren eta balorazioaren, zein garai eta kultura ezberdinen adierazpen sinbolikoen ulermena. Subjektuak bere ingurunearekin eta ingurukoekin elkarrekintzan eraikitzen duen nortasuna da sortzailearen nortasuna: artista subjektua. Artistak sortzen duen objektua teknika ikasietatik zein desikasietatik eraikia zein deseraikia izan daiteke. Objektuaren balioa ez du teknika eta abilezia handiz sortu izateak bakarrik ebatziko, baizik eta baita objektu berrerabiliak ere: esanahi artistiko berri bat eraiki zaion objektuak.

Ikuskera irekiak objektuari garrantzia kendu eta diskurtso artistikoa aldarrikatzen du. Objektuaren sortzailearen berezkotasuna edota konplexutasun teknikoak arteari erantsitako balioetatik aldentzen da, hau da, elitismoa eta birtuosismoa baztertzen ditu. Ikuskera irekiaren begirada pragmatikoa da, eta diskurtso artistiko konplexuak interpretatzen dituzte objektu primarioetan. Hala, begirada lantzen da, alegia, nork, nola, noiz, nondik, norekin eta zertarako begiratzen duen erreparatzen da, objektuaz gain, hainbat aldagai baitaude diskurtsoan eragiten edota diskurtsoa eraten dutenak. Beraz, sortzailearen berezkotasuna edota konplexutasun teknikoa, dispositibo artistikoaren beste aldagai bat gehiago dira. Objektuen perfekzioak zein

---



---

euren mirespen historikoak sortzen dituzten konbentzioek ikuslearen begirada freskoa oztopatzen dute (Dewey, 1934), eta materialak, sortzailearen trebetasun teknikoak, ahultasunak zein garaipenak kentzean bideratuko da bere begirada artearen erreinura.

Bizipen artistikorako begiradak artista, elitea eta birtuositatea baztertu egiten ditu eta, Deweyk bezala, Allan Kaprow artistak ere (1993) zalantzan jarri ditu objektua eta subjektua, baita erakundeek promozionaturiko artearen estatusa ere. Begirada hau des-artistaren begirada gisa aurkezten du Kaprowk (1993), eta kultura praktika konplexua dela dio, norbanakoaren beharrak asetu ahal izateko: bizipena eta ezagutzaren garapena asetzeko. Des-artistaren begiradatik artea kulturaren bitartekaria da.

Begirada irekia begirada pragmatikoa da, objektuak errealitatean eragiten duen arrastoari begiratzen baitio: erresonantziari; arrastoa da artea. Jorge Oteiza artistak zioen (San Martin eta Moraza, 2006) arrastoa funtsezko prozesuak eta proiektu baten garapenerako erresonantzia gisa balio duten eragiketak agerian geratzen diren tokia dela: jakinduria berehalako bat dela eta, honen bidez, errealitatearekin neurtzen dugula geure burua, eta hala gure pertzepzioa eta gure ideiak ulertzen eta fabrikatzen ditugula. Izan ere, eskulturgilearen aburuz, sortzaileak bere obraz errealitate oso bat eraikitzen du, eta eskultura da horren materializaziorik eraginkorrena (San Martin eta Moraza, 2006).

Oraindik goiz da historialari eta kritikoentzat aro posmodernoaren amaiera finkatu eta gaur egungo aroaren kontzeptualizazioa burutzeko, baina generazio ezberdinak batzen diren garai berri honetan ere aldaketak badira. Aro garaikidean, teknika infografikoen garapenaren ondorioz, publikoaren eta errepresentazioaren areko harremana aldatu egin da, alegia, XX. mende amaierako artearen errepresentazio espazioen ezaugarriak aldatu egin dira, eta baita

---

publikoaren begirada eta jarrera ere (Porta, 2011). Horrek ikuslea, arte garaikidearen aurrean, obrak bere identitatearekin duen harremana kuestionatzera darama, baita obra hori ekoiztean artistaren jarrera zein ote den kuestionatzera ere.

#### **4. Arte hezkuntza eta arte-diziplinen irakaskuntza**

Arte hezkuntza da —Educación artística edota Art Education— nazioartean gehien onartutako kontzeptua, eta, oinarrizko hezkuntza testuinguruan, musika, eta adierazpen dramatikoak zein plastikoak biltzen ditu (Morales, 2001). Baina, kontzeptu berak, sarri, arte plastiko eta bisualetara mugatzen diren zenbait adiera hartzen ditu, hala nola, *hezkuntza estetikoak*, *irudiaren didaktika*, *irudi hezkuntza*, *irudi kultura*, eta abar. Bestalde, arte hezkuntza *arten bitarteko hezkuntza* kontzeptuarekiko ere ezberdina da, azken honek artea metodologia gisa baitarabil oinarrizko hezkuntzako edukien irakaskuntzan (arte integratuak).

Arte kontzeptua erabiltzean, arte plastiko eta bisualen dimentsioarekin egiten dugu lotura, eta artearen historian, gehien dokumentaturiko dimentsioa dela esan daiteke. Dimentsio guztietan efimeroena dantza izan da. Hainbat arrazoi tarteko, besteekin alderatuz, gutxi dira dimentsio honi buruzko testu dokumentuak. Antzerkia literaturaren dimentsioarekin erlazionatua ezagutu dugu obra idatziak direlako gehien dokumentatuak. Musikak ere, testu idatzi bidezko lengoia garatuta, musika sorkuntzarako bakarrik ez, baizik eta musika ezagutzaren garapenerako ere baliabide izan du testu dokumentazioa, —musika hizkuntza idatzien bildumak, alegia, partiturak—.

---

#### 4.1. Arte plastiko eta bisualen irakaskuntza

Arestian aipatu diren korronteekin bat dator Hernández (1997), arte hezkuntza plastikoa eta bisualari dagokionez, dio arte hezkuntza sistema konfiguratzeko duten korrontek hiru izan direla, nagusiki, eta Aguirrek (2000), korronte horien printzipioen marko berean, hiru eredu izendatu ditu (ikusi 1. taula).

Taula 1

*Arte hezkuntzako ereduak*

<b>Hernández 1997</b>	<b>Ezaugarria</b>	<b>Aguirre 2000</b>
<i>Ikuskera akademikoa</i>	Objektuaren balioan eta irakasleen instrukzioan oinarritutako hezkuntza eredu.	<i>Eredu logocentrista</i>
<i>Ikuskera espresionista</i>	Subjektu sortailean eta adierazpen artistiko sortzez garbikoetan oinarritutako hezkuntza eredu.	<i>Eredu espresionista</i>
<i>Ikuskera kontzeptuala</i>	Hizkuntzarekin alderatzean babesten bada ere objektuan oinarritua, eta, batez ere, bisualki adierazgarria egiten duen horretan oinarritutako hezkuntza eredu.	<i>Eredu filolingüista</i>

Aurreko atalean aipatu bezala, ikuskera hauen ezberdintasunek ez dute garai berean elkarbizitzeko duten gaitasuna baldintzatzen, hala ere, gaur-gaurkoz, hezkuntza dekretu eta hezkuntza planek, ikuspegi konstruktibista soziala eta interaktiboa izaki, ulemenean oinarrituriko ereduak dituzte erdigunean, hau da, ikuskera kontzeptualean eta eredu filolingüistan oinarritzen dira irakaskuntza arauak. Dena den, metodologikoki, izaera akademizista duten metodoak ere

baliagarritzat eskaintzen dituzte, izan ere, inspirazio konduktista eta kognitibista baliagarri izango dela babesten da (Dekretua 236/2015), hala nola, errepikapenen bidez eskuratzen diren edukiak irakasteko eta ikasteko.

#### **4.2. Dantzaren irakaskuntza**

Dantzaren sorkuntzan zein irakaskuntzan ere hiru korronte eta eskola nagusitu dira XIX. mendearen amaiera eta XX. mendean, mendebaldeko kulturari: klasikoa, modernoa eta garaikidea. Korronte hauek ere bat datoz, neurri batean, Hernándezen (1997) sailkapenarekin. XIX. mende amaierako eraberritze artistikoa ondorengo urteetan arte plastikoek eta dantzak izandako harreman estuaren abiapuntua da (Pastor, 2012). Hiru korronteek sortu eta garatu dute euren eskola eta gizartean aurki daitezkeen dantza genero gehien ezaugarriak korronte hauen baitakoak dira —puruak zein hibridatuak—. Horiez gain, tokian tokiko dantza tradizionalak ere korronte nagusi horien testuinguru historiko eta kultural bera osatu dute, baita tesi hau garatu den testuinguru soziokulturalean ere.

XIX. mende amaieran, teknologiaren garapen adierazgarriarekin bat, gizakia eta makinaren bat egite irudia indartsua zen garaian egonkortu ziren dantza klasikoaren kode formalak ere. Dantza klasikoak, eskultura akademikoek aurkeztutako idealak helburu, diziplina tekniko eta estetiko zorrotzaren eraginpean jarri ditu gorputzak (Pastor, 2012), eta, horretarako baliatu izan ditu hainbat material, azaletik, aurpegitik, zein iletik gorputz naturalen berezko ezaugarriak ezabatzeke.

Dantza modernoa klasikoak ezabatu nahi zuen ezaugarri naturalen aldarria eginez sortu zen, eta gorputzek tonu erlaxatua hartu zuten kulunkatze eta erortzeak dantzatzuz. Erortzea eta

---

---

bere ondorengo altxatze azkarra dantza teknika modernoaren ezaugarri dira, eta, ondorioz, dantza modernoaren ezaugarri —eszenan zein prestakuntzan— lurrean dantzatzeko esaldiak. Horrela, dantza modernoak gorputz naturala askatu egiten du, klasikoak ezarritako adierazpen mugetatik, eta bere gaitasun espresiboa eta komunikatiboa garatzeko aukera berreskuratzen du (Pastor, 2012).

Dantza garaikidearen mugak besteenak baino lausoagoak dira, kontzeptuaren naturak garaian garaiko bilakaerei garaikide deitu izan baitie, hala, neoklasikoa ere garaikidea izendatua izan da klasizismoan, edota, baita modernoa garaikide izendatua ere modernismoan. Hori horrela, zaila da mendeen arabera kokatzea, baina baita denbora muga ez den bestelako muga arabera deskribatzea ere. Kontzeptualizazioa, beste behin ere, konfrontaziorako baino korrante ezberdinen elkarbizitzaren ariketa naturala dela ulertu behar da. Hala ere, Merce Cuninghamen lanak aro posmodernoaren hasiera markatzen du (Pastor, 2012), eta dantza garaikideko ikasketak burutzeko goi mailako ikastetxeen erreferentzia da koreografoaren lana. Korrante honek gorputza hautemateko eta lantzeko moduen planteamendu berriak dakartza, gorputza eraikuntza fisiko eta soziala dela ulertuta, eta, hala, gorputza bera irudi eta objektu gisa —material artistiko gisa— erabilia da lan artistikoetan (Pastor, 2012).

Euskal dantza tradizionalak izandako bilakaera akademizistak dantza klasikoaren hoztasun eta perfekzionamendu ezaugarriak eman dizkio euskal dantza tradizionalari. XX. mendearen bigarren hamarkadaren amaieran Euskal herrian errusiar ballet folklorikoek sortutako harridurak hainbat ekintzaile bildu zituen, eta horien artean zen Segundo Olaetak Elai-Alai taldea sortu zuen Gernikan 1927an, eta, gerra ostean ere, dantza klasikoan trebatu eta euskal dantza tradizionalak taularatzeko eredu akademiko-errusiarra jorratzen jarraitu zuten eta hazi horretatik

---

ernaldu ziren ondoko hamarkadetan XX. mendeko euskal dantzaren hainbat ekimen (Araolaza, 2012). XXI. mendean, aro posmodernoan, euskal dantza tradizionalak ere bilakaera modernoa badu. Euskal dantza tradizioaletik abiatuz estetika modernoko ikuskizunak badira, oinarri tradizioaletik abiatuta dantzakera estilizatua darabilte, eta folklore dantzetako urratsak beste lengoaia koreografikoekin lotzen dituzte (Araolaza, 2012).

### **4.3. Musikaren irakaskuntza**

XIX. mendean, mendebaldeko estatuetan, eskoletako musika hezkuntza Rousseau eta Pestalozziren teorien baitan arautu zen. Euren printzipio pedagogikoetan musikak protagonismo garrantzitsua zuen —gustuan oinarrituz— nobleen sentimenduak pizteko eta balio moraletan hezteko (Valles, 2009). XIX. mende amaieran, teknologiaren garapen adierazgarriarekin bat, noski, musikaren irakaskuntza ere asko aldatu zen, hala, XX. mendearen lehen erdian, Haurraren gaitasun musikal guztien garapenerako ikuspegi metodologiko aktiboak sortu ziren musika hezkuntzan (Díaz, 2005). Gramofonoa erabiltzen hasi ziren 1911ean, AEBetan, eta musikaren hautemate trebetasunak garatzeko material didaktikoa sortu zen; Lehen mudu gerraren ostean, 1919an, Erresuma batuan, irratia eta harekin bat BBCren saio hezitzaileak sortu ziren, eta, herrialde berean, urte gutxiren buruan, kontzertu didaktikoak eskolalara zabaldu ziren (Valles, 2009). Ondoren, *Eskola Berria*-ren filosofiari jarraiki baliabide horren erabilera didaktikoan aurrerapausu handiak eman ziren, musikaren indarra berezia zela baizeritzaion, norbanakoaren hainbat indibidualtasun batzeko gaitasuna aitortzen baitzitzaion, —leialtasuna eta inspirazioa batzekoa— (Dewey, 1934). XX. mendearen bigarren erdian —musika hezkuntzako metodologia aktiboak, jada, egonkortuta— proposamen pedagogiko berriak sortu ziren, irakasleek haurra

---

---

sortzaile, inprobisatzaile eta konpositore musikal gisa ikustera bideratzen zutenak, honek bere adierazkortasuna garatu zezan (Díaz, 2005).

Euskal musika klasikoaren hastapenean, XIX. mendearen amaieran edota XX. mendearen haseran, hiriburuetakoko banda nagusiak sortu ziren: Bilbon 1895-ean, Gasteizen 1916-ean edota Iruñan, 1919an. XIX. mendearen amaieran Europako leku askotan eskola nazionalistak sortu ziren musika eruditua barnean eta herri bakoitzaren musika-tradizioei tokia egitea zuten helburu, orduan, opera nazionala euskaraz egiten ahalegindu ziren (Sanchez, 2012). Bestalde, euskal kantagintza modernoaren hasiera Mixel Labegeriek, 1961. urtean, Baionan (Lapurdi) magnetofoi batean grabaturiko kantuak argitaratu ziren unea jotzen da (Eskisabel, 2012). Hura, gitarra klasikoaz lagunduta eta euskal nortasunaren ukazioaren aurkako protesta kantak abestuz egina dira mugarri horren ezaugarri.

XXI. mendearen haseran, dio Díazek (2005) aurreko mendeetako musika hezkuntzaren ezagutza oraindik bizirik dela eta proposamen didaktiko asko eta anitzak aurki ditzakegula, eta dago musika hezkuntzak haurrari laguntzen diola bere entzumen prozesua garatzen, eta baita memoria ulerkorra, irudimen sortzailea, behaketa kritikoa, antolaketa psikomotorra, adierazpena eta komunikazioa garatzen ere.

#### **4.4. Antzerkiaren irakaskuntza**

Estatu espainiarrean, XX. mendera bitartean antzerkia helduen praktika artistikoa izan da, alegia, genero literario gisa ikasleek eskuragarri bazuten ere, ez da antzerkirik izan eszenan ez eta pedagogian (Cutillas, 2005). Haurrentzako aldizkarietan hasi ziren antzerkia eskaintzen hurrek

---

eta gazteek errepresentatu ahal izan zezaten eta 1938. eta 1936. urteetatik aurrera zenbait dramatizazio eta testu argitaratu ziren.

Mendearen lehen herenean ez da ez haur literaturarentzat ez eta haurrei zuzenduriko antzerkiarentzat aukerarik antzeman (Cutillas, 2005). Ondorenean, 70eko hamarkadan, Hezkuntza Lege Orokorrak ezarri zuen antzerkia oinarrizko hezkuntzan baliabide izateko abiapuntua, eta, batik bat 80eko hamarkadan garatu zen, materialgintzan eta eszenan egindako lana bitarteko.

## **5. Irakasleen prestakuntza**

### **5.1. Espainiako legediaren ikuspegi historikoa eta arte hezkuntza**

Irakasleen prestakuntza garai jakin bakoitzean indarrean egondako ikasketa planei egokitua izan da (Beas, 2010). Hala ere, irakasleriak ez du formazio espezifikorik izan bete behar izan dituen hainbat funtziotarako —gizarteak eskatuak, ikasleek eskatuak, zein berak identifikatuak—.

1940ean, gerra zibilaren ostean, 1914ko planeko arauen arabera ezarri ziren irakasle ikaskeak, eta, denbora gutxian, bi hiruilekotan, batxillerrek irakasle bilakatzeko prestakuntza egiten zuten (Rodriguez, 1998). Bi urte beranduago beste plan bat onartu zen, prestakuntza luzatzeko eta irakasleen prestakuntza iraunkorra arautzeko. Ministerioko ordenak etenik gabekoak ziren: 1945ean lau aldiz eraberritu ziren irakasleen prestakuntzako arauak, 1946an beste bi adiz, eta 1947an behin. Plan hauek hainbat aldaketa ekarri zituzten lehen hezkuntzan zein irakasleen prestakuntzan.

---



---

1950eko planak sarrera froga ekarri zuen, batxillergoko oinarri kulturalen ingurukoa. 50eko eta 60ko hamarkadatan irakasleen formakuntzarako ondoren ikasleei transmititu behar zizkien ezagutzak zein ideologia eta balore frankistak eurenganatzean oinarritu zen. Irakasle prestakuntzara sarbidea zuten ikasleen formazio maila baxua zen eta etorkizuneko irakasleen kultura maila igotzea zen kezka (Beas, 2010), ondorioz, eskasa zen prestakuntza pedagogikoari eskainitako denbora. Hori horrela, 1965eko erreformak eta 1967ko hezkuntza planak ikasketa psikologikoen eta pedagogikoen beharra jaso zuten, eta, horrekin batera, baita zenbait gizarte ekintza ere; horien artean, arte hezkuntza.

Urte hauetan irakasleen formakuntza jarraiak ere izan zuen eskaintza eta aipagarriena Lehen Hezkuntzako Didaktikaren Dokumentazio eta Orientazio Zentrua izan zen —*Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP)*—. Erakunde honek komunitatean zuzenean egin zuen lan, baina zeresan haundia izan zuen administrazio publikoak ondorengo urteetan prestakuntza iraunkorraren ardura har zezan egindako lanean.

60ko hamarkadaren amaieran, irakasleen eta gizartearen artean eztabaida zen irakatsi beharreko edukiak, alegia, ikasgaiek lan mundurako prestatzeko funtzio instrumentala izan behar zuten, ala garapen pertsonalerako funtzio sozializatzailea, (Beas, 2010). 65eko erreformak marrazketako —*dibujo*— eta musikako —*música*— irakasleak, oposaketak gaindituak eta goi mailako titulua eskuratua zuten horiek, irakasle katedradunen kidegora sartu zituen. 1967ko hezkuntza planak ikasleen sexu banaketari erdizka eman zion amaiera, ikasgai orokorrak elkarrekin ikasita ere gizarte ekintza helburu zuten horiek ezberdinak baitziren, sexuaren arabera.

1970ean hezkuntza lege berri bat onartu zen, hezkuntza lege orokorra —*Ley General de Educación*—, eta oinarritzko hezkuntza orokorra ezarri zuen —*Educación Básica General*

---

(EGB)–. Hezkuntza plan berri horren ezaugarri nagusia hezkidetzarako ikuspegia zen, Alabaina ikuspegi horren dimentsio praktikoa ez zen garatu, baliabidegabeziagatik, batik bat (Beas, 2010). Horrez gain, ordura bitartean marrazketa —*dibujo*— eta musika —*música*— ikasgaiak arautu izan zituzten Espainiako hezkuntza legeek, arte hezkuntza arlo komunaren baitan zehazten ditu marrazketa eta musika. Plan honen orientabide pedagogikoak bost arlo proposatzen zituen: (1) hizkuntzaren arloa —*Lengua española*—, hastapena latindar hizkuntzan —*gastelania*— eta atzerriko hizkuntza batean; (2) estetikaren arloa, —*Formación estética: con especial atención a Dibujo y Música*—, marrazketa eta musikari arrera berezia eskainiaz; (3) Gizarte eta antropologi arloa, —*Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos: filosofía; formación política social y económica*—; (4) erlijio hezkuntza; (5) Matematika zientzien eta natur zientzien arloa: matematikak, natur zientziak, fisika eta kimika; eta (6) Heziketa fisikoa eta kirola. Hala ere, errealitatean, hizkuntza, gizarte zientziak eta matematikak ziren irakasleei esleituriko ikasgaiak.

Urtebete beranduago, 1970eko legeak hezkuntza plan berri baten saiakera ekarri zuen, baina ez zuen adostasunik lortu eta 1971eko *plan experimentalak* urte gatazkatsuak ekarri zituen. Plan honen ezaugarri nagusiak bi izan ziren: (1) irakasle ikasketak burutzeko *Ikastetxe Arautuak* —*Escuelas Normales*— Unibertsitate Eskola izatera pasa ziren, inolako prozesurik egin gabe (Beas, 2010), eta, ondorioz, irakasle ikasketak OHOk irakasleen formakuntzarako Unibertsitateko magisteritza ikasketa izatera pasa ziren —*Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*—; eta (2) espezialitateak sortu ziren, ordurarte generalistak izan ziren ikasketetan (Nieto, 2004), Unibertsitate plan berriaren diseinuan parte hartu zuten batzordeen eskutik: haur hezkuntza, lehen hezkuntza, atzerriko hizkuntza, heziketa fisikoa, musika hezkuntza, hezkuntza berezia eta, azkenik, hizkuntza eta mintzaira.

---

1970eko hezkuntza legeak arauturiko oinarrizko hezkuntza orokorreko hamaseigarren artikulua zioen, beste hainbat zehaztapenen artean, oinarrizko hezkuntza orokorraren zeregina zela ikasleak apreziazio eta adierazpen estetikoan eta artistikoan sarbidea izatea —*iniciación en la apreciación estética y artística*—. Bestalde, lege berak, hogeita laugarren artikuluan, oinarrizko ikasgaien artean aipatzen du formakuntza estetikoak, marrazketari eta musikari arreta berezia esakainiaz —*formación estética, con especial atención a Dibujo y Música*—. Arau horiek bete eta eskolaratutako haurren oinarrizko eskubideak bermatzeko, ordea, baliabiderik ez zuen irakasleen formakuntzak, eta, ondorioz, ezin zuen halako prestakuntzarik eskaini.

Espezialitate horiek, ordea, ez ziren 1991. urtera arte landu eta arautu, alegia, 1990. urteko hezkuntza lege berria —Ley Organica General del Sistema Educativo (LOGSE)— indarrean sartu arte. Hortik aurrera, eta, 1978ko konstituzioak ekarri zuen Unibertsitateen autonomia printzipioa aplikatuz, Unibertsitate bakoitzak bere planak garatu, aplikatu eta ebaluatu ditu, baina asko dira prozesu hori egiteko zaitasunak izan dituzten Unibertsitateak (Nieto, 2004).

Nieto (2004) kritikoa da hezkuntza lege eta planekiko, eta irakasleen prestakuntzarako unibertsitateen garapena balditzatzen duten hainbat ezaugarri aipatzen ditu, besteak beste espezialitateen sorrera, alegia, ordura arte bigarren mailakotzat hartutako ikasgaiak —arte hezkuntza eta gorputz hezkuntza kasu— besteekin parekatzean curriculumaren antolakean sortutako gatazka. Aipatu moduan, ez dira urte asko Musika Hezkuntzako espezialitatea unibertsitatean arautu zenetik, are eta gutxiago dira arau horiek hezkuntza planetan gauzatu zirenetik, eta, ondorioz, esan daiteke musika hezkuntzari arreta eskasa esakini zaiola. Esan daiteke, 1970eko legearen eskakizunei erantzuteko planteamendua egin, behintzat, egin zuela 1991koak musikako espezialitatea sortzean, espezialitate hau izan baita ardatz dramatizazioa eta

dantzak edota gorputz adierazpena garatzeko ere. Baina horretan, harreman subordinatu horren baitan, nekez izan dute arreta eskaintzarik aipatutako praktika artistikoei, alegia, nekez asebeteko ziren 1970eko legearen arauak.

1999. urtean sortu zen Europako Goi Mailako Hezkuntzaren Eremua (EGMHE) —Bolonia (1999), Praga (2001) eta Berlin (2003)— eta, orduz geroztik, unibertsitate askotan bizirik dirauten gatazkak eta eztabaidak dira Nietok (2004) aipatzen dituenak. Izan ere, ezagutza eremuen zein espezialitateen ikuspegi teknikoak ikuspegi globala zailtzen du, graduiko ikasleen profilarik konplexutasuna eta aniztasuna bermatzeko hezkuntza planen diseinuan zailtasunak sortuz. Bide horretan, 2010. urterako amaitu dira unibertsitateetako hezkuntza plan berriak eta irakasle prestakuntzako ikasketak —Haur Hezkuntza zein Lehen Hezkuntza— graduiko ikasketak izatera pasa dira —lau urteko iraupeneko graduak—. Horretan, dio Nietok (2004) *ANECA/Magisterio* taldeak idatzitako azken informeak jasotzen dituen aldaketa aipagarrienak honakoak dira: (1) hiru urteko ikasketak lau urteko iraupena izatera igaro dira; (2) Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduak independenteak dira, hau da, ikasle profil ezberdina prestatzeko ikasketak plan ezberdinak dituzte; eta (3) zazpi espezialitate izatetik, Lehen Hezkuntza gradua lau espezialitate izatera igaro da, eta Haur Hezkuntza Gradua bat izatera. Ondoren, ordea, 2011ko legeak 2006koa zuzendu ditu, eta, gaur-gaurkoz, honakoak dira: Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza, Musika, Heziketa Fisikoa, Atzerriko Hizkuntza (frantsesa, ingelesa eta alemaniera), Hezkuntza Berezia eta, azkenik, Hizkuntza eta Mintzaira.

Beraz, gaur-gaurkoz ere, oinarrizko berriazko kompetentzia den arterako kompetentziaren garapena, horretarako prestakuntza mugatua eskaintzen zaion Lehen Hezkuntzako irakasleen ardurapean da, eta, aldiz, musikarako kompetentziarik bere horretan ez bada ere —dantzakorik

---

edo anterkirakorik ez den moduan, izan ere, arterako kompetentziak jasotzen baititu bere baitan—, Musika irakaskuntza espezialitatea arautzen du Estatuak. Ondorengo taulan (2.taula) lanbide horretan aritzeko prestakuntza onartzen zaien ikasketen zerrenda aurkezten da:

Taula 2

*Musika irakaskuntza espezialitatea irakasteko eskakizunak*

Especialitatea	Eskakizunak
Musika	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="570 699 1367 867">• Estatuak araututako lanbidean Laur Hezkuntzako irakasle lanetarako habilitatzen duen eta musikako aipamena duen graduko titulua izatea.</li> <li data-bbox="570 909 1052 940">• Musika arloan graduko titulua izatea.</li> <li data-bbox="570 982 1367 1077">• Musika Hezkuntza espezialitateko irakaslea izatea— <i>Maestro especialidad de Educación Musical (R.D. 1440/1991)</i>—.</li> <li data-bbox="570 1119 1367 1276">• Musikako Goi Mailako Titulua izatea — <i>Título Superior de Música de la Ley 1/1990, de 3 de octubre</i>—, gradu baten pareko balioa duena ondorio guztietarako.</li> <li data-bbox="570 1318 1367 1413">• Musikologian zein Musikaren Historia eta Zientzian lizentziatua izatea.</li> <li data-bbox="570 1455 1367 1619">• Musikako titulu profesionala izatea —<i>Título Profesional de Música de la Ley Orgánica 1/1990 o de la Ley Orgánica 2/2006</i>—.</li> </ul>

Europako Goi Mailako Hezkuntzaren Eremuan (EGMHE) sartzearen helburuetako bat Europako gainerako herrialdeetako hezkuntza planekiko parekotasuna indartzea da, horrek,

besteak beste, mugikortasuna erraztu dezan. Parekotasuna bilatzeko intentzio hori hezkuntza graduen aldekoa izan daiteke, Espainiar estatuko arduradun politikoen aldean, aspaldidanik ulertu baitzuten Europar komunitateko hainbat estatutako arduradun politikoeek musikak haurraren garapen integralari egiten dion ekarpena (Díaz, 2005).

2006. urtean LOE eta 2013. urtean LOMCE hezkuntza legeek ez dute irakasle ikasketetara aldaketarik ekarri oraindik, baina, biek hala biek, ez dakarte alor artistikoarentzako aurrerapausutik. LOGSE legeak espezializazioen alde eginiko apustuak irakasleen prestakuntzako planetan presentzia badute, eta, hobetzeko asko bada ere, hori da norabidea (Díaz, 2005). Eta norabide horretan, musika hezkuntza eta arte hezkuntza oinarrian dituen, curriculum dekretuen eta irakasle ikasketen arteko desoreka zuzentzeko lan egin behar da, hau da, arte hezkuntzako espezialistaren prestakuntza behar da.

## **5.2. Arte hezkuntza: espezialistarik gabeko formakuntza**

Lehen hezkuntzako curriculumak arte hezkuntzako alorrean dituen helburuk eskakizun maila altuagoa dute lehen hezkuntzako irakasleen prestakuntzako helburuek baino (Alexander et al., 1992), eta, sen onak esaten duen moduan, irakasleak kompetentea izan behar du hainbat teknikan helburuak erdietsiko baditu, alegia, jarraibide zehatzak emateko gai izan behar du, ideiak argi azaldu, ariketa praktikoak erakusteko gai izan behar du, eta baita egoera eta galdera ezberdinak planteatuz ikasleeak ikasitakoaz jabetu daitezen ahalbidetu ere.

Arte hezkuntza —*plastika* klasikoa— espezialitaterik gabeko ezagutza eremua da eta irakasleen oinarrizko formakuntzan baino ez da garatu. 1970eko hezkuntza legetik hasita gaur egun indarrean dena bitartekoek arte hezkuntzaren beharra aipatzen dute oinarrizko

---

---

hezkuntzan, baina hori bermatzeko baliabiderik ez da bideratzen irakasleen prestakuntzan. Aipatu den moduan, 1990. urtetik aurrera espezialitateak sortzen dira irakasleen prestakuntzan, baina musikakoaz gain, ez da bestea adierazpena artistikoetarako espezialitaterik sortu. Anbizio haundiko lege eta hezkuntza plan horien ondarrera, ordea, artearen alorrerako irakasle espezialista profil bakarra sortu izanak eztabaida zapuztu du (Cuenca, 1997), eta hainbat dira erantzun gabe utzitako galderak: nahikoa al da musikako espezialista eremu artistikoaren beharrak asetzeko?; eta, orduan, ez al da lehen hezkuntzan artistikako espezialistaren beharrik?.

Eremu artistikoaren konkrezio eta definizio gabeziak irakasleen hasierako prestakuntzaren zein prestakuntza iraunkorraren hezkuntza planak markatu dituela, eta irakasleen prestakuntzako musikako espezialitateak egoerari *irtenbide praktikoa* bat eman nahi izanda ere errealitate faltsu bat sortzen du (Cuenca, 1997). Musikako espezialitatearen aurka egin baino, eremu artistikoaren dimentsio ezberdinen arteko harremanaren aniztasuna babesten du. Musikak, irudi hizkuntzak eta plastikak zein dramatizazioak norbere gorputzaren eta inguruaren apreziazio pertsonal eta kritiko, sentikor eta sortzaile gisa ulertuak izan behar dute. Hala, Musika espezialitatea lorpen eta aurrerapen handia izan da irakasleen prestakuntzan, horregatik, koherentea litzateke hezkuntza artistikoko espezialista profila prestatzeko hezkuntza plana ere.

Irakasleek ez dituzte eurengan hautematen arte hezkuntzako gai guztiak eskaini ahal izateko beharrezko dituzten ezagutzak eta esperientziak, alegia, lehen hezkuntzako irakaske “orokorren” —tutoreen— gaitasunetatik haratago doazela uste dute (Alter et al., 2009). Ondorioz, ikerketa autore hauek babesten dute, irakasleen hasierako prestakuntzan gabezia nabaria dela, eta, ikerketa Australian egin bada ere, arteen alorrak —orokorrean— pairatzen duen egoera dela, —lehen hezkuntzaren kalitatearen balintzatzailea—.

---

## **6. Irakaslearen hasierako prestakuntza eta prestakuntza iraunkorra**

Irakasleen hasierako prestakuntzak Hezkuntza Gradu ikasketei egiten die erreferentzia: Haur hezkuntza Gradua eta Lehen hezkuntza Gradua. Oinarrizko hezkuntza arautua sei urtetik hamaseira bitartekoa bada ere, Haur hezkuntza zein Lehen hezkuntza Gradu ikasketak estatuak arautzen ditu, eta, autonomi erkidego bakoitzak testuinguru soziokultural espezifiko bakoitzari dagozkion doikuntzak egiteko ardura du.

Irakasleen hasierako prestakuntzak euren oinarrizko gaitasunen garapenera du helburu, ondoren euren lan testuinguruan bete beharreko funtzioak asebetetzeko. Horretarako, bi eremu nagusi identifikatu daitezke: lehena, ezagutza espezifiko sendoak izatea; eta, bigarrena, ikaste esperientzia aberatsak diseinatzen, komunikatzen, gidatzen eta ebaluatzen jakitea. Izan ere, biak dira ezinbestekoak ikasleari ezagutzak, trebetasunak eta jarerak bereganatzek ahalbidetu eta hauek irakaslearen prestakuntza zientifiko eta didaktiko-pedagogikoari hertsiki lotuak dira Estatuko eskola kontseiluaren arabera (2015).

Irakasleen prestakuntza iraunkorra hezkuntza-sistemari balioa eransten dioten elementuetako bat da, hezkuntza-sistema eguneratzen laguntzen baitu, ikasleen garapen integrala errazteko gainditu behar dituen oztopoei aurre egin ahal izateko (Euskadiko Hezkuntza K, 2015).

Prestakuntza profesionalak aztertzea eta eguneratzea ezinbestekoa da gizartearen garapenaren neurriko garapena izan dezaten hezkuntza proposamenek. Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Nazio Batuen Erakundearen (UNESCO, In Consejo Escolar del Estado, 2015) arabera, irakasleen prestakuntza iraunkorra ezagutza, jarrera eta trebetasunak berrikustea eta

---



eguneratzea bideratutako prozesua da, gizartearen aurrerapenetara eta aldaketetara egokitze beharrak sortua.

EAEEn, Euskadiko Hezkuntza Kontseiluaren Prest-Gara programak (2015) irakasleen gaitasunen profilaren kontzeptua sortu du eta, horrekin batera, hasierako prestakuntzaren eta prestakuntza iraunkorraren helburua irakaslanaren berriazko gaitasun horiek eta irakaslanari hertsiki lotutako beste gaitasun batzuk garatzea izan behar dela xedatu du. Ondorengo (3.taula) erakunde honek irakasleen prestakuntza hobetzeko proposamenak aurkezten dira.

Taula 3

*Irakasleen formaziorako hobekuntza proposamenak (Estatuko Eskola Kontseiluaren, 2015)*

<b>Hasierako formakuntza</b>	<b>Formakuntza iraunkorra</b>
<p>Profil profesionalaren gaitasunei egokitzen zaien hasierako hezkuntza programa sendoa eskaintzea.</p>	<p>Gizartearen garapenera eta aldaketetara egokitze irakasleen ezagutzen, jarreraren eta abilezien eguneratzea bideratuko duen formakuntza iraunkorra bermatzea.</p>
<p>Irakasle ikasketetako irakasle tutoreen aukeraketari arreta berezia eskaintzea, hauek lanbidearen dimentsio praktikoa azpimarratu dezaten, eta ikaslea hezkuntza zentruen funtzionamenduan eta antolaketa dinamikan integratzea gailendu dezaten.</p>	<p>Etengabeko prestakuntza eskubidea eta erantzukizuna dela ulertzea, eta horien antolaketa eta hornidura hezkuntza adiminzazioetako eta hezkuntza zentruetako titularren ardura dela ulertzea.</p>

Hasierako prestakuntzan balioetan hezteko elementu metodologikoak sartzea, —errespetua, erantzukizuna, esfortzua, lagunartekotasuna eta elkarbizitza—, irakaskuntzarako gaitasunen koherentzia mantenduz, hots, eskola horien aplikaziorako eremu pribilejiatua izaki.

Irakasleei hausnarketarako eta ikasketarako ingurune elkarbanatuak garatzen laguntzea, hezkuntza zentru baten beharren diagnosian oinarrituz, irakaskuntza praktika hobetzea helburu duten estrategiak elkarbanatzea sustatuaz.

Ondo definitutako nortasun profesionala eraikitzea hasierako prestakuntzaren helburu nagustzat hartuaz.

---

Irakasleen prestakuntzak iraunkorrak hasierako prestakuntzan jasotako formazioaren eguneratzea ahalbidetu behar du, eta, horretarako, arloen antolaketa curriculum eta irakasleen prestakuntza koordinatuz egin behar da, ezinbestean. Horrek lengo kritika edota eztabaida dakar berriro ere, alegia, artearen baitan identifikatzen diren diziplinen eta oinarrizko kopetentzien zein irakasle espezialitateen arteko oreka bermatu behar da.

## **7. Irakaslearen gaitasunak**

Estatuko hezkuntza eta kultura ministerioak (2006) unibertsitateko gradu eta master mailako ikasketen elaboraziorako jarraibideak proposatzean, kompetentziaren honako definizioa eman du: “Konpetentziak ezagutza, trebetasun —intelektual, manual, sozial zein bestelakoen—, jarrera eta

---

---

balioen konbinazioa dira eta tituluduna arazoak ebazteko zein testuinguru akademikotan, profesionaletan zein sozialetan interbenitzeko ahalduz dute”.

Ezagutza espezifikoa oinarrikoak dira, baita lan egingo duten testuinguruko lege markoak ezarritako arauen ezagutza ere —Curriculumak—, baita, nola ez, ezagutza espezifikoa horiek artikulatzeko teknika eta metodoak ere, ikasleek euren ikaste esperientzia eraikitzea ahalbidetuko dutenak. Bestalde, balioak eta jarrerak —irakasle funtzioa tajuz betetzeko konbentzimenduek, afektuek eta joerek eratuak—, izango dira irakaslearen barne eragile. Horregatik, irakasleen prestakuntzako curriculumak —bere alderdi pedagogikoetan zein espezifikoen— ikaste-irakaste prozesuaren konplexutasuna ulertzeko prestatzeko ezagutzak, trebetasunak eta jarrerak garatzea izan behar du helburu (Marcelo, 1995).

Euskadiko Hezkuntza Kontseiluak (2015) ondorengo erronkak finkatu ditu hezkuntza sistema indartzeko, irakasleen formaziorari dagokionez. Batetik, hezkuntza sistema formakuntza sendoa, irakaskuntzarekiko pasioa, eta, horrez gain, bokazio eta motibazio altuko irakasleez ornitzea: euren ikasleen garapenarekiko konprometua eguneratua duten irakasleak. Bestetik, irakasle funtzioak betetzeko ezinbesteko diren gaitasun profesionalak onartzea, hala nola, ezagutza lantzea eta kudeatzea, pertsonekin lan egitea, eta, azkenik, gizartearekin eta gizartean lan egitea.

## **8. Irakasleen autokontzeptua eta jarrera**

Kapitulu honi amaiera emateko, tesi honetan gakoak diren bi elementuen garrantzia mahai gainean jarri nahi da: irakasleen autokontzeptua eta jarrera. Lehen hezkuntzako irakasleekin

---

egindako ikerketa esperimentalak erakutsi du irakasleen autokontzeptuak ikasleen errendimendu akademikoan eragina duela (Aspy eta Buhler, 2001), baina baita bestelako hainbat alderditan ere.

Dantza irakasleek autokontzeptu altua duten heinean jarrera irekiagoa dute, ikaslearen alderdi indibidualakiko errespetu gehiago erakusten dute eta ikasleen trebetasunak eta abileziak garatzen laguntzen dute (Ibañez, 2006). Jokabide horiek oinarrizkoak dira irakasleak bere funtzioak bete ditzan, alegia, hezkuntza proposamenen diseinuaren erronka indibidualari eutsi behar zaionez, ikasle bakoitzak "bere" irtenbide edo soluzioa sortu behar du, eta justifikatu eta dokumentatu egin behar du soluzio hori (Dekretua, EAEko curriculum zehazten duena, 2016).

Ikasleek adierazgarritzat dituzten unibertsitateko irakasleen autokontzeptua altuagoa da, euren lanarekin gogobeteta daude, gainerakoek baino erronka gehiagori aurre egiten diete eta lidergoa sarriago hartzen dute (Rivera eta Hernández 2017), eta lidergoa —irakasleak ikaslearen guraso eta ikaskideekin batera, ikaslearengan eragiteko duen gaitasuna— ezinbestekoa da irakaslearen jardunean ikaslearen garapen mailari egokia zaion programazio koherentea diseinatuz ikasleak garatu beharreko oinarrizko gaitasunak garatzea ahalbidetzeko (Del Valle, De la Vega eta Rodriguez, 2015).

Irakasleen autokontzeptuan zeresana du bere komunikazio gaitasunaren autoebaluazioak eta bere ongizate psikologikoa eta lanbidearekiko gogobetetzea baldintzatzen ditu (Glotova eta Wilhelm, 2014). Ezinbestean, irakasleak, gaur-gaurkoz, ikasleen testuinguruko egoera errealak hartu behar ditu aintzat, eta benetako jarduerak proposatu; hala, eguneroko bizitzako arazo nagusiekin lotu behar baitu ezagutza, eta, gainera, ekintza konpetenteak egiteko, modu integratuan erabili behar dira eskura dauden baliabideak, arazo-egoerak ebazteko (Dekretua,

---

---

EAEko curriculuma zehazten duena, 2016). Horregatik, asmo nagusia informazioa eta jakintzak transmititzea baino gehiago da irakasleak behar duen komunikazio gaitasuna.

Hau guztia kontuan hartuta, ezinbestekoa da arte hezkuntzan diarduten irakasleen autokontzeptua neurtzea, eta, bereziki, autokontzeptu artistikoa neurtzea. Aldi berean, ezinbestekoa da jarrerak neurtzea, eta, berriz, bereziki, artearekiko jarrera neurtzea.

50eko eta 60ko hamarkadetan irakasleen jarreraren inguruko ikerketa zabal garatu zen, eta ikasleekiko, beste kulturatako jendearekiko, ikastearekiko zein hezkuntza helburuekiko jarrerak ikertu ziren (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Peck & Tucker, 1973; Richardson, 1996), eta diote irakasleen sinesmenek eta jarrerak euren jokabidean eragin eta irakasle profilaren garapena baldintzatzen dutela. Bestalde, irakasleen pentsamendua ikertzeko 80ko hamarkadan hasita egindako ikerketek oinarrian izan dute irakasleen ideiek, sinismenek eta jarrerak lotura dutela euren jokabidearekin eta ekintzekin (Hall, 2005).

Lehen Hezkuntzako irakaslearen jarrerak ikasleak heziketa fisikoarekiko duen pentsamenduetan eragiten du (Moreno eta Cervelló, 2004), izan ere, irakaslearen aldeko jarreraren adierazle dira irakasleak ikasleen interesguneak identifikatzea eta haiek parte hartzeko metodologiak bideratzea. Irakasleen sinismenek jarreran eragiten dute eta jokabide demokratikoak edota autoritarioak izatearen baldintzatzaile dira (Rokeach 1960, Rirchardsoek aipatua, 1996).

Nesporrek (1987) —xake jokoa adibide jarrita— dio jokoa eta arauak ezagutu daitezkeela nahiz eta aspergarria zein erakargarria egin, edota hutsala eta dekadentea zein bikaina eta mistikoa iruditu. Baina sinesmen eta jarrera horiek baldintza adierazgarriak izango dira ezagutza horiek bereganatzeko moduan eta baita erabiltzeko moduan ere.

---

Lehen Hezkuntzan naturaren zientziak irakasteko irakasleek egin beharreko jarduera zientifikoak zailak direla sinesten badute edota horiek espezialistek bakarrik egitekoak direla uste badute irakasleengan arazoak sortzen dira, eta horrek, ondorioz, saioen helburuak erdiestea baldintzatzen du (Garcia eta Orozco, 2008). Izan ere, irakasleen sinesmenak eta euren jokabideen arteko eralazioa zuzena da eta plangintzetan, jarraibideak emateko erabakietan edota ikasgelako ekintzetan ikusten da (Pajaresek, 1992). Hala ere, oraindik behar beste ikertu gabe dago horrek ikasleen ikaste prozesuan dituen eraginak zein diren, bereziki arte hezkuntzaren alorrean.

*Arte sortzaileak* ikasgaia oinarrizko bi irakasgaietako bat da New South Wales estatuan, —Australian—, eta irakasleen hezkuntza programaren hamabiren bat osatzen du, ondorioz, arte sortzaileetan autokontzeptu positiboa izatea garrantzitsua da eta balio berezia du irakasleen prestakuntzan baldintza erraztatzailea baita konfiantzaz irakatsi ahal izateko (Yeung, McInerney eta Russell-Bowie, 2001). EAEko irakasleentzat, arterako konpetentzia, berariazko zazpi konpetentziatako bat da, baina irakasleen prestakuntzan eskaintzen zaion arretaz —aitortzen zaion garrantziaz eta ematen zaion balioaz— datuak falta dira.

---

**Bigarren kapitulua**

# **AUTOKONTZEPTU**

## **ARTISTIKOA**

### **1 Autokontzeptua**

- 1.1 Ikuspegi historikoa
- 1.2 Kontzeptuen formulazioa
- 1.3 Autokontzeptuaren garapena

### **2 Autokontzeptuaren barne egitura**

- 2.1 Autokontzeptu akademikoa
- 2.2 Autokontzeptu ez akademikoa
  - 2.2.1 Fisikoa
  - 2.2.2 Soziala
  - 2.2.3 Pertsonala

### **3 Autokontzeptu artistikoa**

- 3.1 Autokontzeptu artistikoaren dimentsioaniztasuna
- 3.2 Autokontzeptu artistikoa autokontzeptu akademikoaren baitan
- 3.3 Autokontzeptu artistikoa eta ekintza performatikoetan parte hartzea





## Bigarren kapitulua

### **Autokontzeptu artistikoa**

Kapitulu honetan autokontzeptu artistikoz gaur egun dakiguna berrikusiko da. Berrikuspena dagokion testuinguru zientifikoan egiteko, psikologia alorraren eta, honen baitan, autokontzeptuaren eremuaren bilakaera historikoa aztertuko dira. Behin kokatuta, autokontzeptu artistikoaren definizioa, ezaugarria eta egiturarekiko ustezko teoriak arakatuko dira. Alegia, kontzeptualizazio abstraktuak eta ikerketak elkarlanean eraikitako kontzeptualizazio praktikoa da.

Helburua autokontzeptuaren eraikuntzaren teoria nola garatu den adieraztea da, horretarako, teorizazio sistema honetan konstruktoa nola aztertu eta ulertu den ikusiko da, hau da, autokontzeptuaren egituraren eta osagaien inguruan gaur-gaurkoz dakiguna azalduko da. Hau da, autokontzeptuaren dimentsioaniztasunaren eredu nagusia aurkeztu eta egitura hierarkikoaren baitan dituen arloen markoa kokatuko da —akademikoa, hizkuntzak eta matematikak osatua; eta ez-akademikoa, fisikoak, pertsonalak eta sozialak osatua—.

---

Azkenik, hainbat ikerketek babestutako marko hori ezagutu ondoren, gutxiago ikertua izan den autokontzeptu artistikoaren teoriaren hastapena aurkeztuko dutu eta autokontzeptuaren gainerako dimentsioekin duen harremana zein beste aldagai psikoinstrukzionalekin duena aztertuko dira.

## **1. Autokontzeptua**

Bere esperientzia eta ingurunearekin dituen erlazioetan oinarrituz, pertsona batek bere buruarekiko eraiki duen irudia da autokontzeptua eta berebiziko garrantzia dute giroa indartzeak zein beste adierazleek (Shavelson, Hubner eta Staton 1976). Hamarkada batzuk lehenago, autokontzeptuaren ikerketaren hastapenetan, ordea, autokontzeptu unidimentsionalaren ikusmoldea nagusitu zen, nahiz eta William James, autokontzeptuaren teorian entzute aitortua duen lehenengo psikologoak, hiru izate ezberdindu: *ni* materiala, *ni* soziala eta *ni* espirituala. Bestela aldeztu zuten ondorenean Brookover, Thomas eta Patterson (1964), Rosenberg (1965), Coopersmith (1967) edo Marx eta Winne (1978) autoreek ere, ikuspegi global edo dimentsio bakarreko autokontzeptua. Aipatu bezala, 70eko hamarkadatik aurrera, ordea, ikertzaileen ikuspegia aldatu egin da. Orduz geroztik, autokontzeptua *ni*aren zatikako hautemateen multzoa dela ulertzen da eta norbanakoaren esperientzia eta garapenaren arabera etengabe hazi eta aldatzen den eraikuntza anitza eta hierarkikoa dela babesten dute ikerketek (Shavelson et al. 1976). Sostengu enpiriko handiagoa jaso du autokontzeptua dimentsioaniztuna dela babesten duen ereduak eta eredu honetan oinarrituz ikertzen da autokontzeptua gaur egun (Harter, 1983; Higgins, 1987; Marsh, 1987; Somstroem, Harlow, Gemma eta Osborne, 1991; Goñi, Esnaola, Ruiz de Azua eta Zulaika, 2003).

---

## 1.1. Ikuspegi historikoa

Autokontzeptua Psikologiak eta Soziologiak ikertu dute gehien bat, baina filosofiak ere aspaldidanik bilatu izan dio erantzuna “nor naiz ni” galderari, (Goñi, Madariaga, Axpe, and Goñi, 2011). Hala, autokontzeptuaren garapen historikoak baztertutako ideiak zein hasieratik tinko mantendurikoak ditu; hona hemen eredu eta paradigma nagusien errebisio historikoa (Rodriguez, 2008).

### 1.1.1. Pragmatismoa

1890. urtean William James autoreak argitaratu zuen “The principles of psychology” obra ordura artean ikertu eta argitaratu zituen hainbat aurkikuntzen bateraketa lana zen. Autokontzeptuaren ikerketan mugarriztat jo da XIX. mendearen amaieran argitaratutako lan hau, *ni*aren bi alderdiren arteko ezberdintasuna zehazten baitu: *ni* subjektu gisa eta *ni* objektu gisa. Bi kontzeptzio hauen arteko muga lausoa bada ere, honako zehaztapena egiten du obrak: *ni* subjektua *ni* objektua eraikitzearen erantzule da, eta *ni* objektua nire izateaz dudan irudi globala da. Halaber, irudi global honek lau osagai ditu: materiala, soziala, espirituala eta ego purua.

- *ni materiala* gorputza da eta bere-berea sentitzen den hori, hau da, familia, etxea eta beste objektu intimo eta pertsonalak. Izan ere, gertukoei zein norberaren intimitatearen sinbolo diren gainerako objektuei gerta dakiekeenak eragin egiten dio. Beroriek galtzeak norberaren pertsonalitatea gutxitzen den sentimendua dakar —atal garrantzitsu baten ezereztea— eta, beraz, gertaera psikologikoa da bere horretan.

- *ni soziala* kideengandik jasotzen den irudikapena da; alegia, gizarteak norberaren *niaz* duen irudia da. Gizatalde zein norbanako bakoitzarekiko irudia ezberdina izan daiteke; horregatik, hainbat irudik osatzen dute. Beraz, *ni* sozialaren beste bi izendapen posibleak fama edota ohorea dira: kideek norberarengandik espero den hori deskribatzen dutenak.
- *ni espirituala* norberaren esperientzietan oinarrituta, gaitasunek, ideiek eta pentsamenduek eraikia da. Nork bere *niaren* alderdirik intimoena eta iraunkorrena izaki, atalik egiazkoena ei da. Subjektuaren ardatzean maila gorena du eta subjektibo egiten duen osagaia da, esfortzua eta arretaren iturri, esperantzaren emaria duela dirudi.
- *ni ego purua* introspektzio ariketa intimoan oinarritua da eta norberaren esperientzien moldaeren ziklo bat garatzean datza, exekuzio gutxiagoz nork bere *niaren* egonkortze aktiboan.

Jamesen planteamenduaren definizioak eta egituraren ezaugarriak autokontzeptuaren ikuspegi aldaketaren zutarri dira, izan ere, hamarkada batzuk geroago, hainbat eredu hierarkiko eta dimentsioaniztun garatuko dira. Jamesen ondareak, ordea, bi ezaugarri hauek baino gehiago ere argitu zituen. Autokontzeptuaren izaera soziala deskribatu zuen: *ni* objektuaren osagai orok, taldeak zein norberak, bere buruaz duten irudietan oinarrituz eraikitzen du bere irudia. Eta irudi hauek elkarrekin eraikitzen dute irudi globala: autokontzeptua.

William Jamesen ondoan, John Deweyk ere *niaren* garapena prozesu dinamikoa zela zeritzon, eta prozesu hori hainbat faseren ondoren garatzen zela zioen: mundu sozialeko objektuak definitzea, jokabide jakinak zehaztea, ekintzaren hainbat aldaeraren ondorioei aurrea

---

---

hartzea, garatu ezinezko aukerak baztertzea eta, azkenik, ekiteko modu egokiena aukeratzea (Stryker, 1980). Bi autore hauen ondarea jasota garatu zuten Cooley (1902) eta Mead (1934) ikertzaileek interakzionismo sinbolikoa.

### ***1.1.2. Interakzionismo sinbolikoa.***

Interakzionismo sinbolikoak zioen *ni*aren eraikuntzaren ardatzak direla aktorea, ekintza, elkarrekintza soziala eta hizkuntza; azken hori, sinboloen eraikuntzarako tresna. Korrante honen sortzailea izan zen Cooley (1902), eta norbera objektu sozial gisa ikusteko, gizakiak duen gaitasuna bezala definitu zuen *nia*. Autore adierazgarrienetarikoa, alabaina, Mead (1934) izan zen, honek sendo garatu baitzuen korrontearen oinarri teorikoa. Autore honek ordena ezarri zuen *ni*aren eraikuntzan: gizartea, lehenik, eta berarekin sortzen den arima, ondoren. Bere analisisetan dimentsio sozialak, gizarteak alegia, lehentasuna zuen. Hala, beraz, eredu honek “looking glass self” zeritzon metafora erabiliaz azaltzen zuen gizartea, norberaren ispilua zela adieraziz. Norberak bere burua ezagutzera heltzeko, norberaren *nia* eratzeko alegia, “bestearen rola” hartzen duela zioen.

Meaden obra oinarrizkoa da pragmatismotik interakzionismo sinbolikorako bilakaera ulertzeko, eta horretatik konstruktibismo sozialerakoa (Monferrer, 2009). Meaden obraren planteamendua gizabanakoa eta gizartearen arteko harremanen teoria da, pragmatismoari hertsiki lotua, eta “errealitate naturala” bakarrik ez baina “errealitate sinbolikoa” ere aintzat hartzen duena. Hala, Meadek *nia* gizakiaren ekintzen izaera intersubjektibotzat jotzen zuen.

Mead (1934) konduktismo sozialetik eta erradikaletik aldendu zen, jokabidea aztertzerako mugatzeko joerarekin ez zegoen ados, jokabide horiek dimentsio sozialaren hanka bat soilik

---

zirela irizten baitzion. Meadek gizakiaren jokaerak zituen dimentsio guztiak ikertu zituen, eta, beraz, jokaeraz gain, arreta, pertzeptzioa, irudimena, arrazoibidea eta emozioa ikertuz egin zuen bat konduktismo psikologikoaren printzipioekin. Konduktismoa, izan ere, jokabidea aztertzeko metodo zientifikoaren aldeko korrontea izan zen, eta autokontzeptuaren ezagutzan atzera pausoa ekarri zuen (Rodríguez, 2008).

### ***1.1.3. Konstruksionismoa eta konstruktibismo soziala.***

Meaden ekintzaren teorian, etnometodologian eta, beraz, interakizionismo sinbolikoaren korrontean oinarritzen da konstruksionismoak, eta paradigma teoriko bera du konstruktibismoak ere, adimenaren etengabeko berreraikitze soziala azaltzea (Monferrer, 2009).

Konstruktibismo sozialaren arabera, subjektuak bere testuinguru fisiko eta sozialean eta, aldi berean, bere beharretan eta esperientzietan oinarrituz, eraikitzen ditu fenomeno esanahiak. Fenomeno hauek —ideiak, azalpenak zein sinesmenak— etengabe aldatzen dira gizartean, alegia, gizartearen konbentzioen aldaketan adierazgarri dira eta ez errealitatearen adierazgarri (McWilliams, 2010).

### ***1.1.4. Psikoanalisia.***

Freudek (1923), psikoanaliaren aitzindariak, autokontzeptuaren eraketaren inguruko teoria zabal garatu zuen. Psikoanalisia inkontzientearen hiru prozesuetan oinarritzen da subjektuaren pertsonalitatea osatzeko: *nia*, *zera* eta *super-nia*. Hizkuntzaren bidez prozesu inkontzienteak kontziente izatera pasa daitezke. Izan ere, inguruaren errepresentazioak jasota, *nia* aldatu egiten

---

da. *Niak* pertzeptzio hauek *zerari* igortzen dizkio, eta bertako plazera errealitateak ordezkatzeko dezan saiatzen da. *Niak* arrazoibidea eta hausnarketa irudikatzen ditu eta *zerak*, aldiz, pasioak. Korronte honek *nia* konstrukto dinamikoa dela dio eta inkontzientearen hiru prozesuek osatzen dutela aparatu psikikoa. Eta aparatu horren edukia *niarekiko* kontzepzioa da: autokontzeptua, alegia.

Hurtzaroko esperientzien ikuspegiak Freuden eredua babesten du, *kausalitatea*, *interpretazioa* eta *terapia* (Rosemberg and Morris, 1989). Psikoanalistak uste du jokabide neurotikoen *kausa* hurtzaroko esperientzietan dutela jatorria. *Interpretazio* freudiarrek helduen sindrome neurotikoa umetako esperientzien laburbiltze sinbolikotzat ditu, alegia, helduaren pertsonalitatea garapenaren aro goiztiarrean finkatua dela uste du. Azkenik, *terapia* freudiarrek jendearen egungo arazoetatik abiatuta euren hurtzaroko erroak arakatzeko esfortzua egiten du, hala, helduaren bizia menderatzeko boterea kentzeko.

### ***1.1.5. Psikologia fenomenologikoa.***

40ko hamarkadan AEBn garatutako korronte honi psikologia humanista, pertzeptziozko psikologia edo autokontzeptuaren psikologia ere esan izan zaio eta autokontzeptuaren ikerketan aurrerapenak ekarri ditu. Korronte konduktistak jokabidearen azterketara mugatzen zuen pertsonalitatearen garapena; eta inkontzientearen azterketara, psikoanalisiak. Horregatik, korronte honek norbanakoen barne markoari erreferentzia egiten dion analisia eskatzen zuen. Giza jokabidea ez dela inguruak eraginiko ondorio mekanikoa, ezta indar inkontzienteen efektua ere, baizik eta subjektuak errealitatearekiko egiten duen interpretazio subjektiboaren ondorio (Snygg eta Combs, 1949).

Rogersek (1959) dio autokontzeptua norberak bere *ni* edo *nire* konstruktoen baitan duen pertzeptzioa dela, eta, hortaz, autokontzeptuan eragina dutela besteek hauekiko duten pertzeptzioak eta bizitzako beste eremuekiko norberak dituen baloreek eta ideiek. Aldakorrak diren elementu fisiko, psikologiko, biologiko eta sinbolikoek eraturiko konstruktoa da eta ez ezinbestean kontzientea, nahiz eta kontzientzia hau eskuragarria izan. Aldakorra izan arren, memento zehatz batean neurtu eta definitu daitekeen entitatea da, neurri batean, behintzat. Norberaren izateaz kontziente izatea eta norberaren funtzionamenduaz kontziente izatea subjektu adierazgarriez osaturiko inguruak eragiten du. Hala da *ni* kontzeptua: dagokion esperientzia esparruko objektua.

#### ***1.1.6. Psikologia soziala.***

Psikologia soziala familia kasuen ikerketan oinarritu zen, hurrek gurasoekin bizi izandako esperientziek haurren erantzunetan zuen eragina aztertu, eta, hala, autoestimua definitzeko. Gurasoen jokabideak haurren autoestimuan eragin zezaketen lau faktore xedatu zituen Coopersmithek (1967): gurasoek haurra onartzea, hezkuntza mugak definitzea eta hauek errespetatzea, muga hauen barnean haurra errespetatzea eta, azkenik, gurasoek haurren ekintzak balioestea.

Bandurak garapen sozialaren teoria hurrek eta helduek euren esperientzian kognitoboki nola interbenitzen duten aztertuz eta interebentzio hauek jokabidea eta garapena nola baldintzatzen duten interpretatuz eratu zuen. *Ni*-ak norberaren egitura multzo eta prozesu batzuen baitan operatzen du, era guztietako jokabide etengabeetan (Bandura, 1979), eta, ondorioz, norbere segurtasuna indartzeko baino gehiago ere balio du, hau da, antsietatetik

---



---

babesten du. Izan ere, subjektuek euren buruaren eta inguru sozialaren irudikapen mentalak egin eta erantzun zein jokabide jakinak espero dituzte, hau da, autoefizikazia hautemateak edota autoerreakzio ebaluazioak sortzen dira. Horrela, subjektuetan ingurunekeo estimulu hauek nola eragiten ikertzen da, baina baita zer nolako inguruneak bilatzen dituzten ere (Grusec, 1992).

### ***1.1.7. Kognitibismoa.***

Psikologia kognitibistak *nia* norbera ezagutzeko eskema edo egitura gisa ulertzen du, nobere buruaz duen informazioa ordenatuz eratzen dena. Kelly (1955), Epstein (1973) eta Coopersmith (1967, 1977) izan ziren mugimendu honen baitan autokontzeptuaren egitura hori definitu zutenak, esanaz norberak bere esperientzien arabera eraikitako ezagutzek ezberdintzen zutela norbera besteengandik; gainera, bere eraikuntza horietatik kanpo egon zitezkeen beste ezagutzak eta esperientziak ulertzeko zailtasunak izan zitzakeela (Neisser, 1976).

Ikusi ahal izan dugunez, mende bat edo biren bueltan hainbat hipotesi eztabaidatu dira, behin eta berriz, autokontzeptuaren eraketa, osagaiak eta egitura ezagutu nahian. Eztabaida hauek komunean dituzte hainbat alderdi eta ezagutzak adierazteko kontzeptuak antzekoak izan dira, batez ere azken bost hamarkadetan.

### ***1.1.8. Kontzeptuen formulazioa***

Ez egia bakar bat, ezta ulermen bakar bat ere, bilatzen ez denean, esanahiak elkarrekin eraikitzen direla ohartzen gara, interpretazio subjektibo zein kolektiboetan oinarrituz. Berdintasunak nahiz

---

ezberdintasunak ulertuz, garrantzitsua da kontzeptu bakoitzaren adierari buruzko zehaztapenak egitea eta baita horren aukeraketa irizpidea arrazoitzea ere.

Adiera bera edo antzekoa duen esanahia eraikitzean hainbat kontzeptu erabili izan dira, eta hala erakutsi du errepasso historiko labur honek ere. Baina aipatutakoak baino gehiago ere badira autokontzeptuaren balizko sinonimoak: *autopertzeptzioa*, *autoestimua*, *autoirudia*, *ni-a*, *autoexijentzia*, *autoerrealizazioa*, *autokontzientzia*, *autoezagutza*, *autobalorazioa*, *autoebaluazioa*, *autoidentitatea*, *etab.*

Autokontzeptua eta autoestimua dira gehien parekatzen diren bi terminoak. Biek ala biek oinarrian dute norberaren gaitasun zehatzen azterketa, baina autokontzeptua deskribapenera mugatzen den moduan, autoestimua norberak pertsona gisa duen balio epaitzen du, (James, 1890).

## **1.2. Autokontzeptuaren garapena**

Autokontzeptua adinarekin aldatuz doala jakina zen, baina edukia aldatzeaz gain egitura ere aldatuz doala zioen Harterrek (1985). Adinean aurrera joan ahala zehaztasun gehiagoz deskribatzeko gaitasuna garatzen da, eta inguru sozialaren araberrako erreferentziak gehitzen dira. Izan ere, txikitatik gai gara gure gaitasunak deskribatzeko —fisikoak zein kognitiboak—, baina balioak eta gure izatearen inguruko argudio abstratuak gizartean parte hartze autonomoa eta aktiboa izatean garatzen dira. Beraz, adinarekin autokontzeptuaren dimentsioak eta hierarkia aldatzen dira eta, ondorioz, egitura eta antolaketa (Harter eta Pike, 1984).

---

## 2. Autokontzeptuaren barne egitura

William Jamesen (1890) teoria, *niaren* hiru osagaien definizioa, autokontzeptuaren egitura azaltzeko lehen saiakera bezala hartzen da. Aurka zituen ikuspegi global eta unitarioa zuten ikertzaileak, baina 70eko hamarkadako ikertzaileek, Shavelson eta besteek, hainbat ikerketen emaitzak medio, dimentsioaniztun ereduak sendo ezarri zuten ikertzaileen komunitatean. Eta berretsi: autokontzeptu orokorrak beste hainbat dimentsio dituela bere baitan, norbere deskribapen horren aspektuak beste, eta dimentsio horiek beste hainbat dimentsio dituztela euren baitan.

Autokontzeptua ezaugarri orokor eta unitario moduan ikusi izan da hainbat hamarkadetan eta ikuskera hau zutenek, zenbait osagai zituela onartzen bazuten ere, osagai hauek modu independentean aztertuta ezin ezagutu zitekeela autokontzeptua berresten zuten (Brookover, Thomas eta Patterson, 1964; Copersmith, 1967; Marx eta Winne, 1968; eta, Rosermborg, 1965). Eta, noski, ikuskera honetatik eraikitako neurtresnek eskala bakar batetan bildutako itemen bitartez neurtzen zuten norberarekiko pertzeptzio positiboak, baliozkotasun sentimenduak eta norberarekiko asebetetze maila (Rosenberg, 1965).

Ikerketa enpirikoek, ordea, ez dute balioetsi dimentsio bakarreko ikuskera, eta, aldiz, hainbat dira, 70eko hamarkadaz geroztik, dimentsioaniztun ikuskera indartzea ekarri duten analisi enpirikoak.

Ikuskera aldaketaren mugarri Shavelson eta besteak izan ziren (1976). Eurena zen dimentsioen aniztasunaren antolamenduari buruzko teoria nagusia: antolamendu hierarkikoarena. Hala ere, azken lau hamarkadetan egindako hainbat eta hainbat ikerketek hierarkia eredu ezberdinak babestu dituzte. Ereduotan zenbait dimentsio behin eta berriz berresten dira, hala

nola, pertsonala edo emozionala, soziala, fisikoa eta akademikoa, baina euren arteko erlazioen hipotesi ezberdinek, hainbat egitura planteamendu egiten dituzte (Rodríguez, 2008). Nolanahi ere, gaur egun guztiak bat datoz autokontzeptuak egitura hierarkikoa duela berrestean.

## **2.1 Eredu independentea eta korrelazionatua.**

Faktore independenteen eredu dimentsioaniztunak bere baitako dimentsioek elkareraginik ez dutela berresten du. Eredu honek faktoreen guztizko independentzia denfenatzean (Marsh, 1997; Marsh eta Hattie 1996) enpiriko gutxi jaso du, eta zerbait gehiago elkareragite ahula onartu duenean (Marsh, Barnes eta Hocevar, 1985; Marsh eta Hocevar, 1985; Marsh eta Shavelson, 1985). Elkareragite hori bazela erakutsi zuten ondorengo ikerketek, ordea. Hala, beste eredu honek, faktore interdependienteen eredu dimentsioaniztunak, askos ere babes enpiriko handiagoa du, (Marsh, 1997).

### **1.2.1 *Eredu fazetaniztuna eta fazetaniztun taxonomikoa.***

Eredu fazetaniztunak eta fazetaniztun taxonomikoak ere eztabaida hau elikatzen dute (Marsh eta Hattie, 1996). Lehenaren ustez, multi-fazetak, autokontzeptuaren domeinuak mailak lirateke, fazeta bakarraren baitan. Bigarrenak, aldiz, multi-fazeta taxonomikoak, hainbat fazeta —bi gutxienez— eta mailak eraikitzen dutela autokontzeptua diote.

---

### 1.2.2 *Eredu kompensatorioa.*

Planteamendu oso antzekoa zen eredu kompensatorioarena, Winne eta Marzena (1981), fazeta orokorraren baitan espezifikagoak diren fazetak biltzen dituela aukontzeptuak zioena.

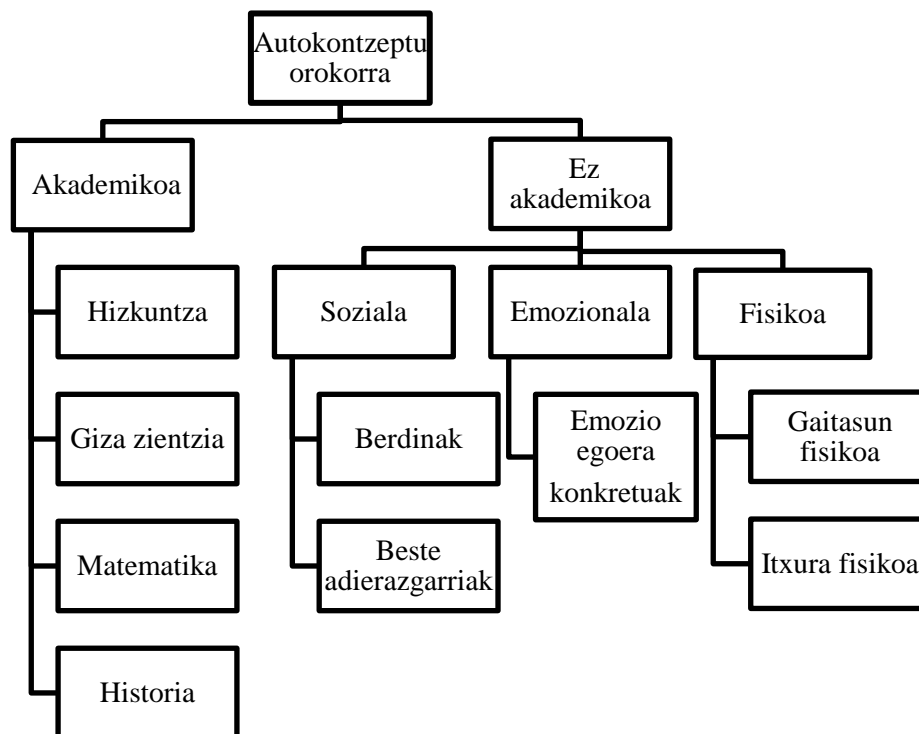
### 1.2.3 *Faktore hierarkiko dimentsioaniztunaren eredia.*

Eredu hau Shavelson eta besteek (1976) azaldu zuten. Autokontzeptua hainbat dimentsioek deskribatzen dutela zioten, antolaketa hierarkikoa duela, eta, guztietan gorena autokontzeptu orokorra dela. Eredu honetan oinarritzen da tesi hau, autokontzeptuaren dimentsio artistikoa hierarkia horretan zein mailatan kokatzen den aztertuz.

Autokontzeptua eta bere barne egituraren inguruko zalantzek ez zuten ahalbidetzen ikerketetan aurrera pausuak ematea, ez baitzen definizio argirik, ez egitura planteamendu finkorik, ez eta interpretazioetarako eredurik. Problematika horri erantzuteko Shavelson eta bere taldeak eginiko hainbat ikerketek enpirikoki babesturiko definizioa ekarri zuten, eta alor honetako ikerketaren historian mugarrria ezarri. Autokontzeptua bere esperientzia eta ingurunearekin dituen erlazioetan oinarrituz, pertsona batek bere buruarekiko eraiki duen irudia da, eta berebiziko garrantzia dute giroa indartzeak zein beste adierazleek (Shavelson, Hubner eta Stanton 1976).

Ordura bitartean, Autokontzeptuaren dimentsiobakarreko ikuspegitik planteaturiko ikerketak autokontzeptuak beste aldagai psikologikoekin izan zezakeen erlazioa aztertu zen, batik bat. Shavelson eta bere taldearen ekarpenak onarpen zabala izan zuen komunitate zientifikoan, eta horrek eredu dimentsioaniztun hierarkikoa errespetatzen zuten hainbat neurtresnen sorrera ekarri zuen. Baita, aldi berean, ikusmolde teoriko ez hain zehatz edo

adostuen beste zenbait galde sorta baztertuak izatea ere, (Esnaola, Goñi eta Madariaga, 2008). Geroztik, komunitateak oinarri teoriko sendoa izan du ikerketa bideratzeko. Ondorengo irudian (1.irudia) Shavelson eta bere kideen egitura proposamena aurkezten da.



*Irudia 1.* Shavelson, Hubner eta Stantonen (1976) eredu hierarkiko dimentsioaniztuna.

Goiko irudian ikusi dezakegun antolaketa hierarkiko hau izan da mugarria. Maila gorenean da deskribapen orokorra eskaintzen duen faktorea eta bi azpi maila ditu: akademikoa eta ez akademikoa. Hauek, aldi berean, hainbat dimentsio dituzte euren baitan, faktore bakoitzaren zehaztasunak deskribatzeko.

---

Eredu hau garatzeko proposamenak ere egin zitzaizkion, (Harter, 1982; Hattie, 1992; Pallas, Entwisle, Alexander eta Weinstein, 1990), baina komunitatearen erabateko hobespena jaso zuela esan daiteke, izan ere, autoreak berak jarraituriko lanak, zein beste hainbat ikertzaileenak, ereduaren oinarriaren fidagarritasuna onartu dute (Marsh eta Shavelson, 1985; Marsh 1987; Shavelson eta Marsh, 1986). Hona ereduaren oinarri nagusiak:

1. Egituratua eta antolatua da: norbere esperientziak euren ezaugarrien arabera sailkatzen ditugu —kategorizatu—, eta lehendikako esperientziekin duten loturaz ohartzean —kontzientzia hartzean— eratzen dugu irudi berria; eta, ondorioz, ikasi.
2. Dimentsioaniztuna da: esperientzia horien sailkapen sistemak hainbat fazeta ditu: independienteak, baina eralazionatuak.
3. Hierarkikoa da: fazeta hauen antolaketak hainbat maila ditu eta euren interdependentzia mailak definitzen du hierarkia horretan duten tokia.
4. Egonkorra da hierarkiaren mailaren arabera: autokontzeptu orokorra egonkorra da, baina dimentsio zehatzak esperientzien arabera aldakorrek dira.
5. Ebolutiboa da: norbere irudia garatzen dugu, adinean aurrera, esperientziak bizi ahala.
6. Izaera deskribatzailea eta ebaluatzailea du: norbere izaera, jokabideak eta gaitasunak besteenekin alderatuz zein idealekin alderatuz epaitzen ditugu.
7. Izate propioa duen konstruktua da: harremana izan arren independentea da beste hainbat aldagaiekiko, hala nola errendimendua edota pertsonalitatea.

Dominio eta dimentsioei dagokienean, autore gehienak bat datoz Shavelsonen ereduarekin: autokontzeptu orokorra eta bere bi dominioak izendatzean ere: akademikoa eta ez

---

adademikoa, azken honek fisikoa, soziala eta emozionala dituelarik bere baitan. Hortik haratago, badira ezberdintasunak dominio bakoitza deskribatzen duen dimentsioen planteamenduetan.

## **2.2 Autokontzeptu akademikoa.**

Akademikoa autokontzeptuaren ikerketan arreta gehien jaso duen dimentsioa da, (Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2011; Marsh, 1990; Marsh eta Shavelson, 1990), izan ere, ikaslearen motibazioan eragitean esfortzu eta iraunkortasun gehiagoz jardun eta errendimendu akademikoan positiboki eragiten duen aldagaia da (Bandura, 1997). Bada eragin negatiboa izan dezkeela ondorioztatu duenik ere (Zakay, 1994), baina ikerketa honen froga enpirikoak eztabaidatuak izan dira eta ez da beste ikerketarik izan ondorio hori babestu duenik. Bai, aldiz, eragin indartzailea duela dionik. Errendimendu akademikoan duen harreman zuzena izan da alor honen ikerketak lortu duen arretaren arrazoia (Esnaola, Goñi eta Madariaga, 2008).

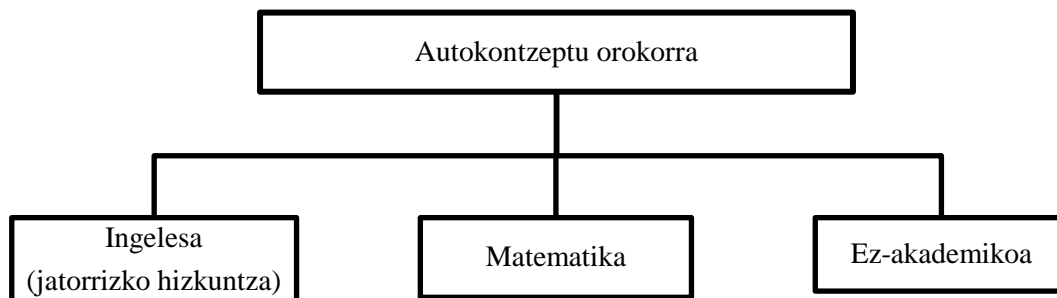
Mirasen arabera (2004), autokontzeptu akademikoa ikasleak bere ikastun izateaz duen irudikapena da, hau da, hezkuntza testuinguruan ikasketei aurre egiteko beharrezko ezaugarriak eta trebetasunak dituen ustea du. Autokontzeptu akademikoaren egitura bat baina gehiago planteatu dira, nahiz eta guztiek ere Shavelson eta Stantonen (1976) egitura hierarkiko dimentsioaniztunaren oinarritik abiatu. 1. irudian ikusi bezala, Shavelsonek —iturri gehien arabera— eskolako irakasgaietan oinarrituz lau dimentsio irudikatu zituen: matematikak, hizkuntza, historia eta zientziak.

Hala ere, 80ko hamarkadan egitura hirerakikoaren baitan eginiko ikerketek beste eredu hierarkiko bat proposatu dute (Marsh eta Shavelson 1985). Hamabi eta hamasei urte bitarteko nerabeekin eginiko ikerketetan Marsh eta Shavelsonen ikusi dute harremana ahula dela maila

---

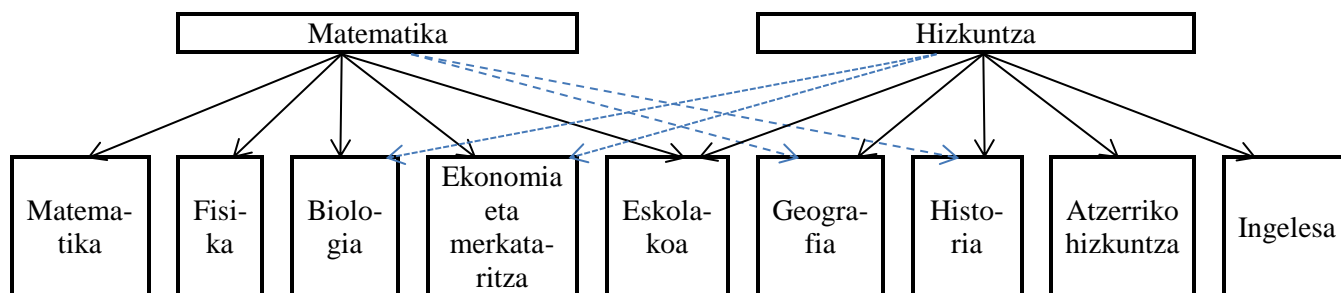


bereko dimentsioen artean —ingelesa (jatorrizko hizkuntza) eta matematika—, eta indartsua, aldiz, hauek maila goreneko autokontzeptu orokorrarekiko duten harremana. Bi dimentsioek izate independentea erakutsi dute, beraz, hasieran planteaturiko Shavelsonen (1976) eredua baztertu eta beste eredu bat planteatu da. Hala, eredu honen arabera, maila gorenaren baitan hiru dimentsio dira: akademiko matematikoa, akademiko ingelesa (jatorrizko hizkuntza), eta, azkenik, ez akademikoa (2.irudia).



*Irudia 2.* Marsh eta Shavelson (1985) autokontzeptu akademikoaren eredu hierarkikoa.

80ko hamarkadaren azken urteek eredu hierarkiko berri baten onarpena ekarri du, babes enpiriko nahikorekin (Marsh, Byrne eta Shavelson, 1988; Marsh, 1990); ondorengo irudiak (3.irudia) erakusten duen ereduak komunitatearen errekonozimendua irabazi du, non autokontzeptu akademikoa eta hizkuntzetakoaren dimentsioak identifikatu diren.



*Irudia 3.* Marsh, Byrne eta Shavelsonen (1988) autokontzeptu akademikoaren eredu hierarkikoa.

### 2.3 Autokontzeptu ez akademikoa.

Autokontzeptuaren ikerketan alor akademikoak bereganatu du ikertzaileen arreta lehen urteetan, eta ez du hala egin izan 90eko hamarkada arte alor ez akademikoak: fisikoak, pertsonalak eta sozialak. Ondoren, autokontzeptu fisikoaren ikerketan aurrerapen nabarmena egin bazen ere, autokontzeptu sozialean eta pertsonalean ez da hala izan beranduago arte, (Esnaola eta besteak, 2008).

#### 2.3.1. Autokontzeptu fisikoa.

Autokontzeptu positiboak lotura zuzena du ariketa fisikoa burutzeko joerarekin, kirola egiteko ohitura dutenek euren trebetasunekiko eta sasoi fisikoarekiko pertzeptzio hobea dute (Biddle eta besteak, 1993), eta kirola praktikatzek zein sasoi egoteak gure ongizate psikologikoan eragin positiboa dute, beste hainbat eragileren artean, (Rodriguez, 2008; Esnaola, Goñi eta Madariaga, 2008).

Gure iritziz onak garelako uste izateak garrantzia gehiago du, gure errendimenduak erakusten duena erakutsita ere (Zulaika, 2000), izan ere, lotura gehiago du autokontzeptu

---

fisikoak trebetasun fisikoaren pertzeptzioarekin, errendimenduak erakusten duen trebetasun fisikoarekin baino (Riley, Zulaikak zitaturia, 2000).

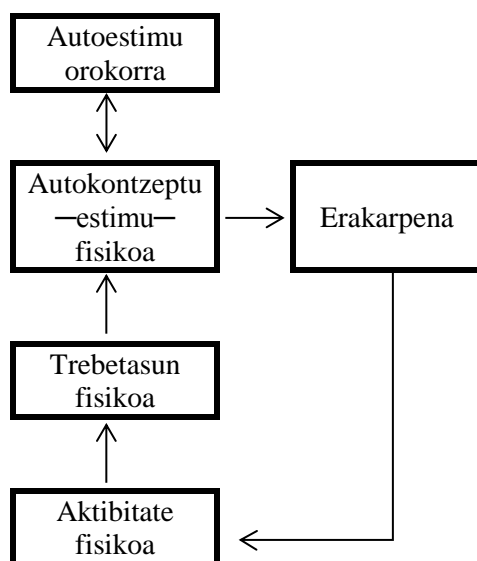
Gismero (2001) psikologoaren arabera, norbere gorputzarekin pozik ez egotea, autokontzeptu fisiko baxua izatea alegia, garrantzitsua da anorexia eta bulimia nerbiosoa kasuetan. Aldagai honen ebaluazio sistematikoa komenigarria da, ez soilik terapeutikoki eskuhartzean, baizik eta prebentzioan (Gismero 2001). Autokontzeptu fisikoak elikadura jokabidearen nahasmenduaz ohartarazteko balio dezake (Goñi eta Rodriguez, 2004). Adinak, sexuak, kirolerako joerak eta masa indizeak neurtuz, autokontzeptu fisiko baxua izanez gero, elikadura jokabide nahasmendua izateko aukerak hatzeman daitezke (Goñi, Rodriguez eta Ruiz de Azua, 2006).

Esnaolak eta besteek (2008), CIMEK galdesortari erreferentzia eginez, autokontzeptu fisikoa nerabezaroan kalteberagoa dela ohartarazten dute, presio kulturala dela eta: nahiago dute gorputz argala eta erakargarria izan.

Osasunaren kultura, gorputz lirainak eta kirol-ohiturak bultzatzen dituen joera oso hedatua dago eta jarduera fisikoak egiten dituztenek errefortzu sozial positiboak eskuratzen dituzte, gainera, modako balio horiei esker, errazago barneratzen dira gizartean (Zulaika, 2000). Herritarrengan duen eragina dela eta, noski, intereseko gaia bilakatu da hainbat sektoretako profesionalentzat: mediku, irakasle, etab. Autokontzeptu fisikoa neurtzeko aukerak interes haundia sustatu du testuinguru formalean, kirol testuinguruan zein klinikoetan, eta, 76ko dimentsioaniztasunaren mugarriaz geroztik —baina batipat 90eko hamarkadatik aurrera— autokontzeptu fisikoa espezifikoki neurtzeko galdesorta berriak sortu dira (Esnaola eta Goñi, 2006).

---

Sonstroemek (1978) aktibitate fisikoetan parte hartzeko eredu psikologikoa proposatu zuen (4.irudia). Eredu honen arabera, autokontzeptu fisikoak aktibitate fisikoa egiteko erakarpen psikologikoa aktibatzen du eta, aktibitate fisikoa egitean, trebetasun fisikoa indartzen da. Gainera, bostgarren irudiak erakusten duen moduan, zikloa errepikatzeak berrelikadura sortzen duela babesten du eta, ondorioz, aldagai guztiak indartuko liratekeela.



*Irudia 4.* Aktibitate fisikoetan parte hartzeko eredu psikologikoa (Sonstroem, 1978).

Eredu honi jarraituz ondorengo urteetan, bi dimentsio bereizten ditu Sonstroemek, autokontzeptu fisikoaren baitan: kirolerako gaitasuna eta itxura fisikoa (Fox, 1987). Aurrerago, Sonstromek (1994) berak, ordea, lau dimentsio bereizten dituen eredu babestu du: aktibitate fisikorako gaitasunaren pertzeptzioa, egoera fisikoa, gorputz erakarrria eta indarra. Emakumeekin eginiko ikerketa honen ondorioetako bat honakoa da: emakume dantzariak

---

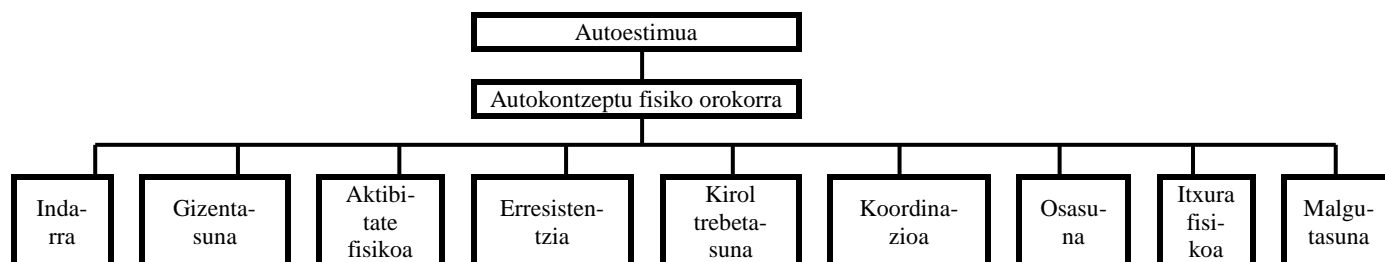
aktibitate fisikoa egiteak harremana duela euren aktibitate fisikorako gaitasunaren pertzeptzio positiboarekin eta itxura fisikoaren pertzeptzio negatiboarekin.

Franzoi eta Shieldek (1984), aldiz, hiru dimentsio bereizi dituzte autokontzeptu fisikoaren baitan. Dimentsio hauek, gainera, ezberdinak dira emakumezkoetan eta gizonezkoetan: lehena, sasoi fisikoa da, bi sexuen deskribatzaile; bigarrena, gizonezkoetan erakargarritasun fisikoa da eta emakumezkoetan erakargarritasun sexuala; eta, hirugarrena, gizonezkoetan gorputzaren goikaldearen indarra da eta emakumezkoetan, aldiz, pisuaren ardura.

Marshek (1988) Self Description Questionnaires (SDQ) galde sortaren hainbat bertsio diseinatu dira, adin tarte ezberdinetako subjektuen autokontzeptua neurtzeko. Galde sorta honek bi dimentsioren deskribapena jasota neurtzen du autokontzeptua: kirol trebetasuna eta itxura fisikoa. Bi dimentsio hauek autokontzeptu fisikoa neurtzeko tresna gehienetan ez dira falta, baina autokontzeptuaren dimentsioaniztasuna dela eta beste hainbat ere, izan, badira, (Goñi, Esnaola, Ruiz de Asua eta Zulaika, 2003).

Marsh buru dutela, ikertalde berak galde sorta honetan oinarriturik Physical Self Description Questionnaires (PSDQ) galdesorta diseinatu du, eta bederatzi dimentsio ditu hurrengo bertsio honek: indarra, gizentasuna, aktibitate fisikoa, erresistentzia, kirol trebetasuna, koordinazioa, osasuna, itxura fisikoa eta malgutasuna (Marsh, Richards, Johnson, Roche eta Tremayne, 1994; Tomás, 1998). Bederatzi dimentsioez gain autokontzeptu fisiko orokorra eta autoestimua —estimua orokorra edo norbere buruarekin gustora sentitzea— neurtu dira (Marsh, Martin eta Jackson, 2010). Ondorengo irudian (5.irudia) Marsh eta bere kideek proposaturiko autokontzeptu fisiko orokorraren egitura aurkezten da.

---

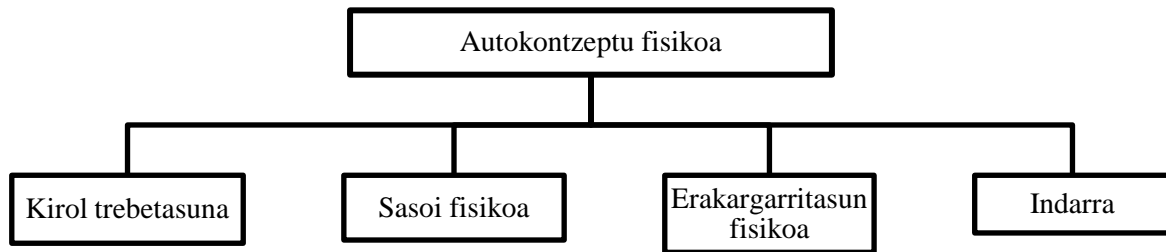


*Irudia 5.* Marsh eta besteen (1994) PSDQ galdesortaren dimentsioak eta antolaketa hierarkikoa.

Geroago, dimentsio guztiak mantenduz, baina itemak 70etik 40ra murriztean sortutako bertsio laburrak ere —Physical Self Description Questionnaires (PSDQ-S)—, subjektuen ezaugarri psikometrikoak neurtzeko gaitasuna erakutsi du.

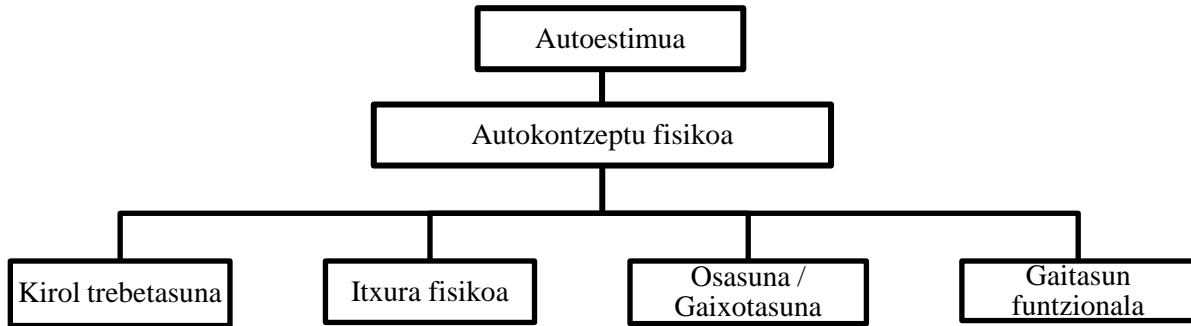
PSDQ zein PSDQ-S neurtresnen ezaugarri nagusia dimentsioaniztasuna da, beraz, subjektuari buruzko informazio zehatzagoa eskaintzean da bere indargunea. Badira, beste zenbait galde sorta egitura orokorragoa izanagatik neurketa fidagarriak eskaintzeko gai direnak ere: Foxen Physical Self perception Profile (PSPP) galde sorta, (Fox 1987; Fox eta Corbin, 1989); edota, Richardsen (1988) Physical Self-Concept Scale (PSC) galde sorta.

Foxen (1989) ereduak, Physical Self-Perception Profile (PSPP) galde sortak, lau dimentsio ditu: kirol-trebetasuna, sasoi fisikoa, erakargarritasun fisikoa eta indarra. Galde sorta hau azken urteetako tresnarik fidagarrienetarikoa dela esan daitekeela alor honetan autoritate gehien duen ikertzailearen —Marshen— (2007) iritziak hobesten baitu (Goñi, Esnaola, Ruiz de Azua, Rodríguez eta Zulaika, 2003). Jarraian aurkezten den irudian (6.irudia) ikusi daiteke Foxen egitura erdua.



*Irudia 6.* Foxen (1987) PSPP galdesortaren dimentsioak eta antolaketa hierarkikoa.

Foxek bere ikerketa nerabeekin gauzatu zuen, eta etorkizunerako eginiko proiektzioen artean helduen autokontzeptu fisikoa neurtzeko moduko galde sortaren diseinua aipatu zuen (Chase, 1991). Proposamen hori bat zetorren beste hainbat ikertzaileren iradokizunekin, horien artean Marsh bera (1985), eta hala diseinatu zuen Chasek 1991. urtean helduentzako PSPP-A (Physical Self-Perception Profile for Adults) galde sorta. Honek ere ondorengo irudian (7.irudia) ageri den lau dimentsiotako egitura planteatu zuen autokontzeptu fisikoarentzat:

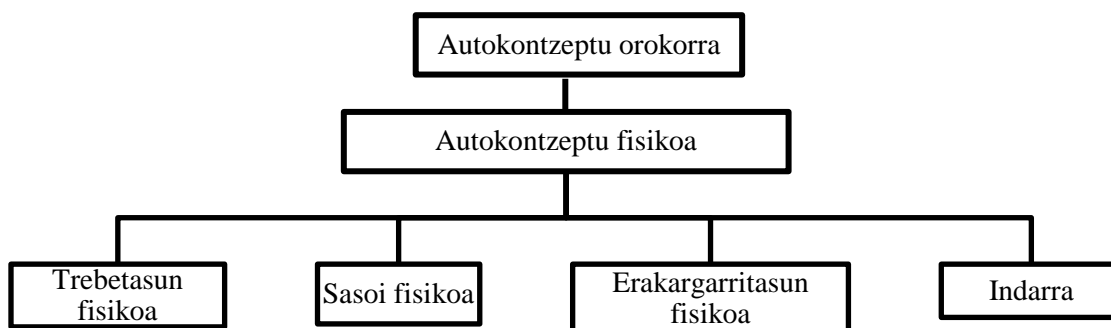


*Irudia 7:* Chaseren (1991) Pertsona helduen autokontzeptu fisikoa, PSPP-A.

Tesi honen testuingurura etorriaz, Psikor taldearen Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) eta Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) galde sortak ditugu XXI. mende hasieran garatuak. Batak bestaren itzulpena badirudi ere, esan behar da, ezaugarri soziolingustiko ezberdinak dituzten subjektuen ezaugarri psikometrikoak neurtzeko diseinaturiko bi galdetegi independente direla, eta ondorioz, tresna bakoitzak bere balioztatze prozesua igaro duela (Goñi, Esnaola, Ruiz de Azua, Rodriguez eta Zulaika, 2003). Hori bai, jarraian aurkezten den irudiak (8.irudia) erakutsi bezala, biak ala biak lau dimentsio dituzte: trebetasun fisikoa, sasoi fisikoa, erakargarritasun fisikoa eta indarra.

---





*Irudia 8. Esnaola (2005) Autokontzeptu fisikoaren Itaunketa, AFI.*

### **2.3.2. Autokontzeptu soziala.**

Autokontzeptuaren definizioa eraikitzeke, eginiko ibilbide historikoak erakutsi bezala, dimentsio soziala oso aintzakotzat hartua izan da, eta garapen pertsonalean inguruak zein ingurukoek duten eragina deskribatzeko ikertu izan da (James, 1890; Mead, 1934; Copersmith, 1967). Autokontzeptu sozialaren ikerketa ez da akademikoa edo fisikoa bezainbeste garatu (Goñi, 2009), baina egun bada ezaugarri psikometriko egokiak dituen galde sortarik ere (Fernandez, Rodriguez eta Goñi, 2016).

Autokontzeptu soziala neurtzeko berriazko galde sortak urriak dira eta ez dituzte egiaztatuak euren ezaugarri psikometrikoak: Social Self-Inventory –SSEI– (Lawson, Mashall eta McGrath, 1979) eta Social Self-Concept Scale –SSCS– (Zorich eta Reynolds, 1988).

Dimentsio bakarreko ikuspegia nagusi zen garaian hainbat galde sortek norbere gaitasun sozialen hautemateaz itauntzen zuten, eta norbere ikuspegi globala eraikitzeke adierazgarritzat zen dimentsio soziala. Fittsek 1965. urtean Tennessee Self Concept Scale (TSCS) galde sorta

diseinatu zuen, eta urte batzuk beranduago, 1988. urtean, item gutxiagorekin emaitza fidagarriagoak eskaini zituen bigarren bertsioa. Coopersmithek 1967. urtean diseinaturiko Coopersmith Self Steem Inventory galde sortak ere jasotzen zituen dimentsio soziala neurtzeko itemak, eta baita Texas Social Behavior Inventory —TSBI— izeneko galde sortak ere (Helmreich, Stapp eta Ervin, 1974).

76ko hamarkadaren ondorenak, Shavelson eta besteen eredu dimentsioaniztunaren ondorengo ikerketek, ordea, dimentsio soziala zehaztasun gehiagoz neurtzeko galde sortak eman zituen. Hastapen horietan Helen Harter nagusitu zen bere lehen galde sortaren eraginkortasuna hobetzeko hainbat ikerketa burutuaz eta adin tarte zehatzei egokituriko galdetegiak sortuaz. 1982. urtean Perceived Competence Scale for children (PCS) galdetegia sortu zuen eta norberak berdinen artean hautematen duen onarpen mailan zuen enfasia. Horren harira, agian, hiru urte beranduago, neurgai zen dimentsioaren izena gaitasun soziala izatetik berdinen onarpena izatera igaro zen, eta galde sorta Self-Perception Profile for Children (SPPC) izena izatera.

Bidean, 1984. urtean, Harter eta Pikek lankidetzan haurreskola eta lehen hezkuntzako lehen ziklorako bertsio ilustratu bana sortu zituzten, Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance izenekoak. Ondorenean ere beste bi galde sorta sortu zituen, haiek bigarren hezkuntzako eta nerabeen ezaugarrietara egokituak: bata Self-Perception Profile for Adolescents izenekoa (Harter, 1988), eta bestea, Neemanekin lankidetzan, Self Perception Profile for College Students izenekoa (Neeman eta Harter, 1986).

Aldi beretsuan autokontzeptua neurtzeko erabili den galde sortaren lehen bertsioa sortu zuten Marsh, Parker eta Smithek (1983), Self-Description Questionnaire I (SDQI) izenekoa. Ondorenean etorri ziren bigarren eta hirugarren bertsioak, SDQII eta SDQIII,

---

---

nerabeentzako eta nerabe zein helduentzako, hurrenez hurren. Lehen bertsioak berdinen arteko harremanetan du enfasia, bigarrenak trebetasun sozialetan, eta hirugarrenak bietan.

1992. urtean Brackenek sorturiko Multidimensional Self Concept Scale (MSCS) galde sortak ere, besteen pareko, bi dimentsio beretsu jasotzen ditu: norberak beregan hautemandako onarpen soziala eta trebetasun soziala.

Espainiar estatuan, 1994. urtean Musitu, García eta Gutiérrezek sorturiko Autoconcepto Forma-A (AFA) galde sorta eta 2001. urtean García eta Musituk sorturiko Autoconcepto Forma-5 (AFA-5) galde sortak ditugu.

Gure testuingurura etorrira, Psikor taldeak (Goñi, E. eta Fernandez, A., 2007) autokontzeptu soziala neurtzeko barne egitura egonkorra erakutsi duen galde sorta diseinatu du, eta hasierako bertsioak hiru dimentsio bazituen ere, ondorenean eginiko egokitzapenen ondoren egitura bidimentsionala du: erantzunkizun soziala eta trebetasun soziala. Galde sorta honek ezaugarri psikometriko egokiak ditu, baina autokontzeptu orokorraren egitura hierarkikoaren konposizioari dagokionean, findu beharreko aspektuak ditu, izan ere, bere dimentsiotako bat (erantzunkizun soziala) eta autokontzeptu pertsonalaren dimentsio bat (moralak) bizitza sozialari erreferentzia egiten dieten dimentsioak dira eta, ezberdintasun horiek lauso direnez, barne egituraren definizioa argiagoa izan daiteke (Fernandez, A., Rodriguez, A. eta Goñi, A., 2016).

### ***2.3.3. Autokontzeptu pertsonala.***

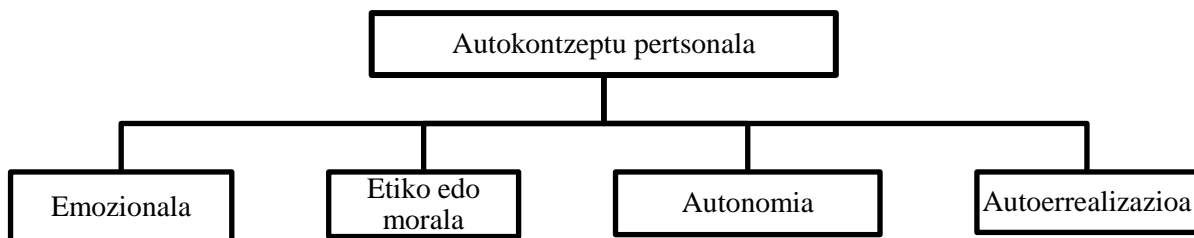
Autokontzeptuaren baitan gutxien ikerturiko dimentsioa pertsonala dela erakusten duen datu argiena berau neurtzeko berariazko galde sortarik ez izatea da (Goñi, 2009). Pertsona baten

---

autokontzeptua (globala zein orokorra) eta autokontzeptu pertsonala ez bereiztearen ondorio izan daiteke, alegia, beste dimentsioen deskribapenetatik eraikitako irudi global hori autokontzeptu pertsonala bailitzan uste izatean, ez da norberak bere garapenari buruz dituen pertzeptzioetan erreparatu.

Autokontzeptu soziala neurtzeko galde sorten baitan eginiko errebisioan izendaturiko Self Description Questionnaire III (Marsh eta O'Neil, 1984) edota AFA (Musitu eta besteak, 1994) eta AFA-5 (García eta Musitu, 2001) neurtresnek dimentsio morala zein emozionala ere jaso badituzte ere, Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1972) galde sorta da *ni pertsonala* dimentsioa izendatuta, pertsonari erreferentzia egiten dion dimentsioa izendatu izan duen bakarra.

Horren ondotik Autokontzeptu Pertsonalaren galdetegia dugu (APE), autokontzeptu pertsonalak pertsona bakoitzak indibiduala izateaz duen usteari erreferentzia egiten diona (Goñi, E. 2009). Jarraian aurkezten den irudian (9.irudia) ikusten den moduan, garapen pertsonalaren autopertzeptzioa lau dimentsio definitzen ditu proposamen honek: emozionala, etiko edo morala, autonomia eta autoerrealizazioa.



Irudia 9. Goñiren (2009) Autokontzeptu Pertsonalaren galdetegia (APE)

### 3. Autokontzeptu artistikoa

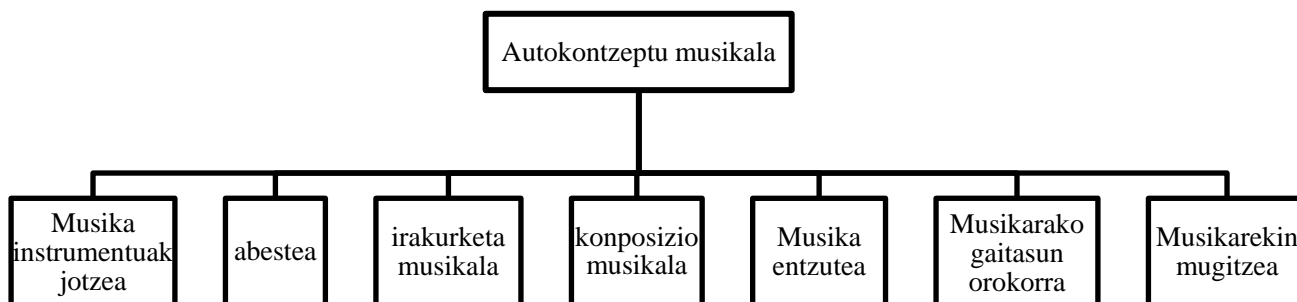
Autokontzeptu soziala eta pertsonalaren kasuan aipatu dugu gutxi direla bata zein bestea neurtzeko galde sortak, eta halatsu gertatzen da autokontzeptu artistikoa neurtzeko tresnekin ere. Autokontzeptu artistikoa orokorraren baitan kokatzen bada ere, nahikoa entitate aitortu diote jarraian aurkeztuko diren ikerketek. Musikari erreferentzia eginez sortu ziren lehenak eta ondoren beste alor artistikoetakoak, beraz, izan badira, eta, beraz, atal honetan horiei egingo zaie aipamena, autokontzeptu musikaletik hasi eta artistikoan sakonduz.

#### 3.1. Autokontzeptu musikala.

Autokontzeptu musikala neurtzeko lehen bi galdetegiak The Self-Concept in Music (Svengalis, 1978) galde sorta eta Self-Esteem of Musical Ability Scale (Schmitt, 1979) galde sorta dira. Lehenak musikarako trebetasunei buruz galdetzen du, baina batez ere kanturako gaitasunaren autopertzeptzioa neurtzen du. Galderei bai ala ez erantzuteko aukera eskaintzen duenez erantzunak orokorrak dira. Bestalde, bigarren galde sortak autoestimua musikala elikatzen duten hiru iturri definitzen ditu: trebetasun eta lorpenen ebidentziak, inguruko adierazgarrien feedbacka eta etorkizuneko helburuak musikarako gaitasunei dagokienez.

Ondoren etorri zen Musikako autokontzeptuaren inbentarioa —Music Self-Perception Inventory (MUSPI)—, musika arloko hainbat ekintzetan norberak beregan hautematen dituen gaitasunen inguruan eginiko deskribapena, hala nola, musika instrumentuak jotzea, abestea, irakurketa musikala, konposizio musikala, musika entzutea, musikarako gaitasun orokorra eta

musikarekin mugitzea (Vispoel, 1993b). Ondorengo irudian (10.irudia) Vispoelek eginiko proposamena ikusi daiteke.



*Irudia 10.* Vispoelen (1993b) Music Self-Perception Inventory, MUSPI.

Zazpi dimentsio hauek deskribatzeko laurogeita lau item dituen galdetegiak ondorengo hamabi kategoria ditu (Vispoel, 1993): (1) norbere gaitasuna besteenarekin alderatuta; (2) norbere gaitasun espezifikoa beste arlo batekoekin alderatuta; (3) erosotasun eta segurtasun maila arlo horrekin harremana duten atazak burutzean; (4) erosotasun eta segurtasun maila beste batzuekin batera atazak burutzean; (5) ataza ezberdinetan parte hartzeko edo parte hartzea ekiditeko joera; (6) ataza ezberdinak ikasteko erraztasuna edota abiadura; (7) norbere trebetasunen honeste edota ez honesteari buruzko ebaluazio adierazpenak; (8) musikarako doain naturala izatea edota ez izatea hautematea trebetasun jakinetan; (9) norbere trebetasuna edo trebetasun eza besteek aitortua dela hautematea; (10) arlo jakin batean egindako lorpenen hautematea; eta (11) etorkizunean atazak burutzeari buruzko proiektzioa.

---

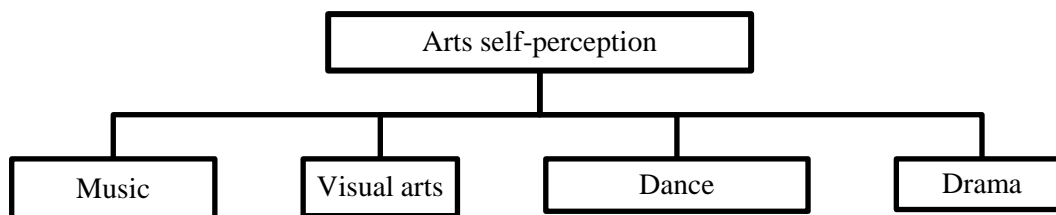
Vispoelek ondorengo urteetan ere autokontzeptu musikalaren ikerketan sakontzen du ordura bitarteko autokontzeptu eskalak aztertuz, izan ere autokontzeptuaren ikuspegi psikometrikotik, neurketa tresnak eta autokontzeptuaren teoria eskuz-esku doaz (Vispoel, 1994).

### **3.2. Autokontzeptu artistikoa.**

Autokontzeptu artistikoa neurtzeko The Art Self-Concept Inventory (King, 1983) galde sortak arte sorkuntza, kritika eta arteaz gozatzeaz galdetzen du, eta ASDQ-I eta ASDQ-II (Marsh, 1990) galde sortak erabilia Marshek autokontzeptu akademikoaren baitan artea eta arte industrialari buruzko autopertzeptzioak neurtu ditu, testuinguru akademikoko ikasgaien arabera antolaturiko galdera sortaren bidez.

Walter Visopel AEBetako psikologoak ASPI (*The Art Self-Perception Inventory*) (Vispoel, 1993a) nerabeentzako galde sorta sortu du, eta, jarraian, bi urte beranduago, helduentzako egindako bertsioa —The Art Self-Perception Inventory for adults— (Vispoel, 1995). Horiek izan dira eredu dimentsioaniaztunean oinarrituta diseinatu eta informazio zehatzagoa eskaintzeko gaitasuna izan duten galdera sortak. Ondorengo irudian Vispoelen eredu tetradimensionalak ikus daitezke (11.irudia).

---



*Irudia 11.* Vispoel (1993c) The Art Self-Perception Inventory (ASPI).

Vispoelek (1993c) Marshen SDQ-II galde sorta erabili du ASPI galdera sorta balioztatzeko helburuarekin. Ikerketako emaitzetan oinarrituz, autokontzeptu artistikoaren barne egitura trinkoa dela aipatzen du, eta, ASPIren fidagarritasuna erakutsi duenez, ondorioztatzen du nerabeak gai direla euren arteetako gaitasunak lau dimentsio nagusi hauen baitan identifikatzeko. ASPI galdera sorta balioztatzeko moduko emaitzak direla ikusita, haurrentzako eta helduentzako egokitzapenak egiteko asmoa erakusten du.

Ondorengo urteetan hainbat ikerketa burutu ditu autore honek (Vispoel, 1994; Vispoel, 1995; Forte eta Vispoel, 1995). 1995. urtean egindako ikerketen artean da autokontzeptua eta autoestimua arteko bariantzaren analisia aztertuzteko egindakoa (Forte eta Vispoel, 1995). Ikerketa honetan autokontzeptu artistikoa neurtzeko ASPI galdera sortaren bidez autokontzeptu artistikoa eta autoestimua arteko harremanak aztertu dituzte, eta ikerketako parte hartzaile kopuru mugatua eta homogenea izateak ondorioei indarra mugatzen dien arren, eta, autokontzeptuaren dimentsio gehienek autoestimua auresateko garrantzia garrantzia gutsi dutela

---



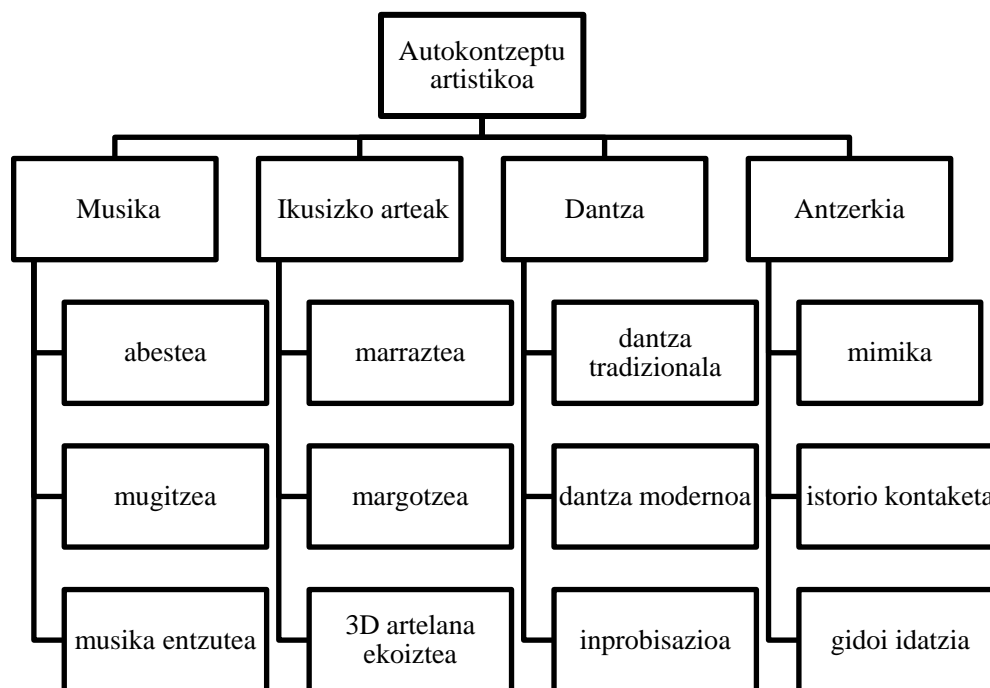
---

ondorioztatu arren, ikerketak babesten du autokontzeptuaren dimentsio artistikoa —matematikoa eta fisikoarekin batera— autoestimua aurreratu duen dimentsio adierazgarria dela.

Vispoelek (1995) urte horietan autokontzeptuaren eta autoestimua arteko harremanean bezala, autokontzeptuaren egiturako dimentsioek euren artean zein mailatako harremanak dituzten ikertzen du Shavelson, Hubner eta Stantonen (1976) eredu hierarkikoan oinarrituz. Unibertsitateko ikasleekin egindako ikerketa honetan, parte hartzaileek autokontzeptu artistikoa akademikoaren baitan egituratua ote duten hipotesia da abiapuntua, baina emaitzak dimentsio espezifikoaren inguruko informazio mugatua da (Vispoel, 1995), eta, ondorioz, ez nahikoa autokontzeptu artistikoa autokontzeptu orokorraren baitako egitura hierarkiko horretan zein mailako harremanetan kokatzen den argitzeko.

Ildo beretik, hezkuntza graduiko ikasleen autokontzeptu artistikoa eta bere baitako lau dimentsioak —dantza, antzerkia, musika eta ikusizko arteak— ikertu dituzte Yeung eta McInerneyk (2001), Australian. Lau dimentsio horietatik haratago joan dira eta dimentsio bakoitzeko hiru trebetasun zehatzetako autokontzeptuekin batera aztertu dute egitura hierarkikoa, hala, osagai kopurua eta aniztasuna bide, hainbat mailatako harremanak osatutako egitura hierarkiko konplexua aurkeztu dute. Honakoak trebetasunak: musikan abestea, mugitzea eta musika entzutea; ikusizko arteetan marraztea, margotzea eta 3D artelanak ekoiztea; dantzan tradiziozko dantzak, dantza modernoak eta inprobisazioa; eta, azkenik, antzerkian mimika, istorio kontaketa eta gidoi idatziak (12. irudia).

---



Irudia 12. Yeung eta McInerney (1993) *Creative Arts Students' Attitude (CASA)*.

Vispoelek (1995) egindako planteamenduaren bide beretik, autokontzeptu artistikoa autokontzeptu akademikoaren baitan planteatzen dute (Yeung eta McInerney, 2001). Daude Shavelson eta kideen (1976) planteamenduaren egitura trikotasun bera ez badu ere, badela arrazoirik hierarkia akademikoan dimentsio artistikoak lekua izatea koherentea dela pentsatzeko, baldin eta dimentsio artistikoaren aniztasunak dituen loturak aztertzen badira. Horregatik, Foxen (1997) hiru mailatako eredu hierarkikoaren baitan egin dute euren planteamendua eta aztertu lehen mailan autokontzeptu artistiko orokorra, bigarreanean lau dimentsio artistiko eta hirugarreanean dimentsio bakoitzaren baitako trebetasun artistikoa dituen egitura.

Emaitzek planteamenduaren koherentzia berresten dute, hau da, parte hartzaileen autokontzeptu artistikoaren barne egitura dimentsioaniztuna eta hierarkikoa dela babesten dute

emaitzek. Hiru mailatako egituraren konplexutasunak —dimentsioaniztasunaren eta izaera hierarkikoa medio— autokontzeptuaren deskribapena lausotzea espero badaiteke ere, testuinguru curricularreko —akademikoko— item zehatzez osaturiko neurketa tresnak argi deskribatzea lortzen du parte hartzaileen autokontzeptu artistikoa. Hori horrela, ikerketa honen ekarpen nagusia komunitatean adostasun handia duen dimentsioaniztasunetik haratago joan eta egitura hierarkikoaren konplexutasuna dekrribatzeko neurketa tresnen diseinurako erreferentzia esakintzea da, testuinguru soziokultural zehatzetarako alegia.

---



## Hirugarren kapitulua

# ARTEAREKIKO JARRERA

### **1 Jarreraren definizioa**

- 1.1 Jarreraren ezaugarriak
- 1.2 Jarreraren osagaiak

### **2 Desiragarritasun soziala: zintzotasunaren arazoa**

- 2.1 Disonantzia kognitiboa
  - 2.1.1 Autokonsistentziaren eredua
  - 2.1.2 Autokonfirmazioaren eredua

### **3 Artearekiko jarrera**

- 3.1 Jarreraren neurketa
- 3.2 Artearekiko jarreraren neurketa
- 3.3 Irakasleek artearekiko duten jarrera



*Pintura ikusteko ohiturarik ez duten horiek,*

*lan bat ona edo txarra den balioztatzeko duten modu bat*

*lan horrek errealitatearekiko duen hantza neurtzea da,  
erreal den horrekiko hantza zenbat eta haundiagoa, orduan eta hobea da obra.*

*Horrela ezin da inoiz arteaz bete-betean gozatu.*

*(Sáez, 2016).*





## **Hirugarren kapitulua**

### **Artearekiko jarrera**

Kapitulu honetan artearekiko jarrera eta bere neurketaren oinarriak azalduko dira; jarrera aldagai psikoinstrukzional ikertuenetarikoa da giza jokabidearen ezagutza helburu duen komunitatean. Jarrerak hiru osagai dituela esatean bat datoz ikertzaile gehienak: sinesmenak, afektuak eta joerak. Osagai hauek deskribatzea helburu duten neurketa tresnak eta euren ezaugarriak ere azalduko dira, ikerketa honen helburuei erantzuteko baliabideak eskaintzen dituen neurrian.

#### **1. Jarreraren definizioa**

William Jamesek dio (1890) fenomeno mentalak zenbait baldintzek eraginak direla (“parte ante” edo jokabidearen aurreko jarrera) eta fenomeno mentalean eraginikoak (“parte post” edo jokabidea) ondorioak dakartzala jokabidean. Jokabideak, zehazten du, ez dira muskularrak bakarrik (boluntarioak zein oharkabekoak), baizik eta arnas sisteman, zirkulazio aparatuan zein

---

gainerako gorputzaren antolamenduan eragin dezaketela. Hausnarketa honen ondorio da teoria: edozein fenomeno mentalen aldaketak gorputzaldi aldaketa dakar.

Idatzi baten formak irakurlearen ideia eta sentimenduetan eragina du, begietan mugimendu bat edo beste eragin baitezake (James, 1890). Mugimendu hauek irakurlea baldintzatzen dute: iritzia ematean, eztabaida-jarrera bat edo beste hartzean, aholkuak eskaintzean zein liburuen aukeraketan. Horregatik, kondizio mentalaren aurreko egoeraz gain, horren ondorio den baldintzari ere erreparatu behar dio psikologiak.

Jarrera zerbaitekiko ikasitako aurretiko joera da; erantzun positiboa zein negatiboa sustatu dezaketen ideiek, afektuek eta jokabideek baldintzatua. Thurstonen (1931) definizioak jarrera objektu psikologiko batekiko afektua zela bazioen ere, urte horietako ikerketa andanak garatu zuen jarreraren konplexutasuna deskribatzea ahalbidetzen zuen beste definiziorik. Hori horrela, jarrera —esperientzien bidez antolatua— norbanakoa erlazionatzen den objektuei zein egoerei erantzutean eragin zuzena edota dinamikoa duen prestutasun egoera mental eta neurologikoa da (Allport, 1935).

Eagly eta Chaiken (1993) ikertzaileen aburuz, jarrera entitate jakin bat ebaluatzeko joera psikologikoa da, aldeko zein kontrako graduazioaz. Definizioaren ezaugarri nagusietako bat ebaluagarritasuna da. Jarrerak objektu psikologikoaren ebaluazio bilduma adierazten du eta onatxarra, onuragarria-kaltegarria edota atsegina-desatsegina dimentsioen baitan jasotzen da (Ajzen, 2001).

Jarrera iragan mendean psikologia arloan interes gehien sortu duen aldagaia izan dela esan daiteke, hurrengo arrazoiak kontuan hartuta (Allport, 1935): lehenik, ordura bitarteko

---

---

inongo korronteez ez dutelako aldagai hau jabetzan; bigarrenik, herentziaren eta inguruaren eraginaren eztabaidatik aldentzen delako; eta, hirugarrenik, kontzeptua norbanakoak zein hainbat kultura eredu aztertzea ahalbidetzeko bezain malgua delako.

Jarrera afektua izatetik (Thurstone, 1931) gaur egun ezagutzen dugun konstrukto konplexu eta ebaluagarri gisa ezagutzeko, aurrerapen garrantzitsuak egin dira iragan mendeko 20ko eta 30ko hamarkadetan (Bogardus, 1925; Guttman, 1941; Likert, 1932). Hori horrela, jarrerak ezaugarri ezberdinak eta osagaien arteko erlazio ezberdinak proposatzen dituzten kontzeptualizazio ariketen bidez hainbat eratarata definitu badira ere, inork gutxik jartzen du zalantzan euren ebaluagarritasuna.

### **1.1. Jarreraren ezaugarriak.**

Morris eta Stuckhardten (1977) arabera jarrerak sei ezaugarri ditu: (1) kontzeptu ebaluagarri afektiboak dira eta jokabide motibatua bideratzen dute; (2) ikasi egiten dira, ez dira jaiotzetikakoak, eta, beraz, irakatsi daitezke edota eurentan eragin daiteke; (3) erreferente sozial espezifikokoak dituzte eta aldakorrak dira, batetik, objektuari dagokiona definitzeko zehaztasunaren arabera, eta, bestetik, objektuari dagokionaren tipo eta kopuruaren arabera; (4) egonkor eta iraunkor samarrak dira; (5) aldatu egiten dira, kalitateari zein intentsitateari dagokionez; eta, azkenik, (6) elkar erlazionatuta daude.

Ondorioz, jarrerak esaten zein egiten dugun horretan eragiten duela esan daiteke, baita lehen mailako harremanek eta esperientzian oinarrituriko ikasketek jarreraren eragin handiagoa dutela ere, eta, beraz, familiarekin, irakaslearekin edota berdinkideekin bizitako esperientziak

---

esanguratsuagoak direla (Morris eta Stuckhardt, 1977). Bandurak (1977) ikasketa sozialaren teoria garatzean babesten du haurrek besteak behatuz eurenganutzen dituztela jarrerak.

Ez dira hain aldaerazak eta elkar erlazionatuak izateak zerikusia du horretan, hain zuzen ere, jarrera batek bestea babesten du. Horrela uler daiteke jarreraren egonkortasuna eta aldatzeko erresistentzia. Hala ere, jarrerak positiboak edo negatiboak eta indar eta intentsitate ezberdinekoak izan daitezkeenez, batzuk besteak baino errazago sortu zein aldatu daitezke.

Stuckhardten arabera (1977), erreferentea objektu fisiko konkretuen multzoa izan daiteke —edozein unitate, kategoria edota klasetakoa—, baina fenomeno abstraktua ere izan daiteke; hala nola, kontzeptua, gaia edo jokabidea.

Jarrerak objektu psikologikoak ebaluatzeko airurriak direla esan daiteke, baina horrela esanda, subjektuak objektua edozein dela ere jarrera bakarra duela uler daiteke, eta, azken ikerketek konplexutasun gehiago atzeman dute jarreretan (Ajzen, 2001). Subjektuek jarrera bat baino gehiago izan ditzakete jokabide bakarraren baitan: bata adierazia eta bestea ez. Dualitate hori eragiten duten faktoreen identifikazioa izan da azken urteetako ikerketen helburua, eta motibazioa zein gaitasuna eta horren hautematea edo ebaluazioa dira eztabaidaren protagonistak.

## **1.2. Jarreraren osagaiak.**

Usadioz, autore gehienek jarreraren hiru osagai zehaztu izan dituzte: pentsamenduak, sentimenduak eta ekintzak. Hau da, hiru dimentsio identifikatu ohi izan dira: kognitiboa, ideiek osaturikoa; afektuzkoa, emozioek osaturikoa; eta konatiboa, joerek osaturikoa. Morales (2006) pedagogoak, Rosemberg eta Hovland (1960) aipatuz, jarreraren egitura hau psikologia

---

---

garaikidean ez ezik, aintzinatik datorren kontzeptzioa dela dio, alegia, greziar filosofiatik (*logos*, *pathos* eta *ehos*) zein indiarretik (gizakiak *ezagutu*, *sentitu* eta *egin* egiten du). Hona hemen osagaien definizio zehatzagoa:

- kognitiboa: subjektuak jarrera hartzen duen objektuari buruz dituen datu eta informazio multzoa. Objektua zehaztasunez ezagutzeak, subjektua eta objektuaren arteko harremana indartzen du.
- afektiboa: objektuak subjektuarengan sortzen dituen sentazio eta sentimenduen multzoa da. Objektuaren eta subjektuaren arteko harremanaren gertutasunak joera indartzen du.
- konatiboa: subjektuak objektuarekiko hartu dituen jokabide multzoa da. Objektuaren eta subjektuaren arteko esperientzien maiztasunak eta intentsitateak joera indartzen dute.

Jarreraren osagaiek ez dute beti norabide bera, ordea; alegia, zenbaitetan ideiek norabide jakin bat badute ere, emozioen eta jokabideen indarrak jarrera ideiena ez den norabide batetara bideratu dezake. Beste modu batera esanda, kasu horretan bezala, zenbaitetan ideiak eta informazioa bat izanda ere, norbanakoaren jokabidea (adierazpena) bestelakoa da. Beraz, jarreraren osagaiek indar ezberdina izan dezaketela ondoriozta daiteke, edo baita jokabidean eragiten duten aldagaiak jarrera baino gehiago izan daitezkeela ere (Ajzen eta Fishbein, 1980).

Autokontzeptuak jarreraren duen eragina aztertzeke joera handia da dimentsio kognitiboa ikertzen denetik, izan ere, subjektuaren jokabidea gehiago baldintzatzen du norberak bere buruaz dituen usteak, izaerak berak baino (González eta Tourón, 1992).

---

## **2. Desiragarritasun soziala: zintzotasunaren arazoa**

Betiko kezka da subjektuei zerbaitekiko duten jarrerari buruz zuzenean galdetzean euren erantzuna zintzoa izango ote den ala ez. Jarreraren inguruko galde sortak erabiltzean ontzat ematen da parte hartzeileek pentsatu edo sentitzen duten hori erantzungo dutela, baina, sarri, hori fede asko izatea da, izan ere, erantzunetan eragin dezake irudi ona adierazteko desirak, alegia, sozialki onargarria den moduan erantzuteak (Morales, 2006).

Hori horrela, erantzuna subektiboki zintzoa bada ere, objektiboki faltsua izan daiteke, alegia, *ni ideal* horrek baldintzatua izan daiteke, norbera den hori baino izan nahi duen hori adieraziz (Morales, 2006). Izan ere, autokontzeptua kontzeptualizatzean aipatu den moduan, autokontzeptuaren eraketan kontzeptuak zeresana du —objektuarekiko norberak duen kontzeptzioak—, hau da, autokontzeptuak izaera deskribatzailea eta ebaluatzailea du, norbere izaera, jokabideak eta gaitasunak besteenekin alderatuz zein idealekin alderatuz epaitzen ditugu (Marsh eta Shavelson, 1985; Marsh 1987; Shavelson eta Marsh, 1986). Baina ikusgai da, harreman hori bi noranzkotakoa dela, eta, esan bezala, autokontzeptuak kontzeptuaren formulazioa baldintzatu dezakeela.

### **2.1 Disonantzia kognitiboa: jarrera eta jokabidearen arteko inkongruentzia.**

Subjektuak, sarritan, politikoki zuzena denak baldintzatuta deskribatzen ditu bere ideiak, hau da, errepresentazio sozialen arabera zuzena edota okerra denak baldintzatuta. Egunerokotasunean, hainbat egoeretan, jendea rol sozial jakinak hartzera bultzatua da, eta, ondorioz, sarri, ez ditu bere usteekin bat datozen adierazpenak egiten (Janis eta King, 1954). Alegia, zenbaitetan, jarreraren osagai kognitiboaren ebaluazioa kanpo instrukzioek baldintzatua da. Horrela,

---

---

disonantzia kognitiboa, espezifikoki, pertsona bati ideia jakin bati buruzko desadostasuna izanda, diskurtsoa bat-batean garatzera behartzean adierazten da, eta bere iritzia diskurtsoak babestutako ideiarda gerturatzen da.

Bide horretan, Festingerrek (1957) zabal aztertu ditu subjektuaren jarreran eragiten duten kanpo erreferentzien ondorioak, disonantzia kognitiboaren teoria babesteko. Kanpo erreferentzien eraginak parte-hartzaileen jokabidean duen ondorioa aztertu du: erabakiaren ondorioak, men egitera behartzearen ondorioak, borondatez edo derrigorrez informatua izatearen ondorioak eta gizarte laguntza paperaren ondorioak.

Ikerketa horretan oinarrituz, Festingerrek (1957) honako ebazpenak egin ditu: (1) subjektuak bat ez datozen bi kognizio ditu: lehen ezagutza norberak sinesten duena (“X”) eta bigarren ezagutza publiko egindako bere sinismenaren adierazpena (“ez X”); (2) subjektuak publiko egindako bere sinismenaren adierazpena (“ez X”) kontsonantea da, alegia, bat dator “Ez X” esateko egindako presio, sari promesa edota zigor mehatsuen kognizio osagaiekin; (3) disonantziaren guztizko magnitudea kalkulatzeko kontsonantziak zein disonantziak hartu behar dira kontuan, hala, kontsonantziak zenbat eta handiagoak izan, orduan eta txikiagoa da disonantziaren guztizko magnitudea (1.irudia); eta, azkenik, (4) disonantzia eta kontsonantzia, biak, neurtuz gero disonantziaren guztizko magnitudea txikiagoa da.

---

$$\text{Disonantziaren guztizko magnitudea} = \frac{\text{Disonantzia}}{\text{Disonantzia} + \text{Kontsonantzia}}$$

*Irudia 13.* Disonantziaren guztizko magnitudea kalkulatzeko formula

Goiko irudiko formulari jarraiki, ondorengo erabakiek neurketaren zehaztasuna areagotuko dute: (1) disonantzia ezabatzea, (2) kontsonantziak gehitzea, (3) disonantzien hautemandako garrantzia murriztea, edota (4) kontsonantzien hautemandako garrantzia gehitzea.

Disonantzia kognitiboaren teoria garatu eta jarrera eta jokabidearen arteko inkongruentziaren eragileak zehaztasun gehiagoz azaltzeko hainbat ikerketa burutu ziren, ondorengo urteetan, baina ondorengo bi paradigma ziren nagusi ikerketa horien oinarrian: indukzioa onartzearen paradigma —*induced compliance*— eta aukera askearen paradigmak —*free choice*—.

Indukzioa onartzearen paradigma, Festinger eta Carlsmith (1959) psikologoek ikertu zuten, eragindakoa betetzea sustatzen zuten egoerak aztertuz. Paradigma honi behartze bidezko onarpena —*forced compliance*— izena ere eman izan zaio, baina ezagunagoa da indukzioa onartzearen paradigma —*induced compliance*— izena. Esperimentuan parte hartu zuten ikasleak aspergarria zela pentsatzen zuten ariketa ikaskideei dibertigarria zela esatera induzituak ziren, sariaren bidez. Hala, saria zenbat eta txikiagoa izan orduan eta txikiagoa zen norbere intuizioaren aurkako jarrera, alegia, haundiagoa zen jokabidea mantentzeko jarrera, eta, ondorioz, txikiagoa



disonantzia. Halaber, paradigma honen baitan kokatu daiteke esfortzuaren merezimenduan oinarrituriko disonantzia paradigma ere —*effort justification*—, paradigma honek erdietsi gai den helburuaren merezimendua du estandarra, hau erdietsi nahi bada disonantzia izango da, baina, aldiz, ez bada erdietsi nahi, ez du disonantziarik sortuko.

Aukera askearen paradigmatik —*free choice*—, aldiz, aukera askeko egoeretan disonantzia kognitiboaren inplikazioa aztertu du, izan ere, aukeratutako objektuarengan identifikatutako alderdi desatseginek eta aukeratu gabekoaren atseginek disonantzia elikatzen dute. Egoera horretan disonantzia ebazteko alternatibak erabaki osteko hedapena gertatzen da, alegia, aukeratutako alternatiba erakargarriagoa bilakatzen da, eta ez erakargarria, aldiz, aukeratu gabekoa (Brehm, 1956). Aukera askearen paradigma honen harira, Festingerren (1957) aurkikuntzetan oinarritu diren hainbat ikerketa egin dira disonantzian eragiten duten aldagaiak eta euren arteko harremanak zehaztasun gehiagoz deskribatzeko asmoz eta, hala, hainbat eredu garatu dira disonantzia kognitiboa arrazoitzeko. Horien artean, ordea, autokontzeptuari erreferentzia egiten dioten ereduak bi dira: autokonsistentziarena eta autoafirmazioarena.

### **2.1.1 Autokonsistentziaren ereduak.**

Aronson (1992) psikologoak dioenez, disonantzia jokabidea eta autokontzeptuaren arteko inkonsistentziaren ondorioz agertzen da. Bere aburuz, autokontzeptu positiboa izan eta inkonsistentea izan daitekeen jokabideari aurre egitean, disonantzia sortzen da, alegia, inkompetente sentiarazi gaitzakeen egoera baten aurrean sortzen da disonantzia. Hala, eredu hau Festingerren (1957) abiapuntuko ereduarekin bat datorrela esan daiteke, neurri batean, alegia, bat egiten du bi inkonsistentzia jokabidea aldatzearen ondorio dela baieztatzean, halabaina jatorrizko

teoriak edozein bi aldagairen arteko ezberdintasunak inkonsistentzia sor dezakeela dio, eta, aldiz, autokonsistentziaren ereduak zehazten du inkonsistentzia espezifiko dela, objektu espezifiko horrekiko autokontzeptuak eragina. Beraz, ikuskera honen arabera, autokontzeptuak estandar gisa jokatzen du eta estandar honekiko inkonsistenteak diren ekintzen aurrean disonantzia areagotzen du.

Egindakoa betetzearen paradigma berriz definitu du Cooperrek (1999), eta babestu nahi den objektua subjektua ere izan daitekeela dio. Eta, beraz, urkoari edota egoerari kalte egitea ekiditeak disonantzia eragin dezakeela, baina norberak bere buruari sor dakioken kalte egoera ekiditea ere disonantziaren eragilea dela adierazi du. Ondorioz, erantzukizun pertsonala Aronson (1992) zein Cooper (1999) ikertzaileen paradigmatan kontuan hartuak dira.

### ***2.1.2 Autoafirmazioaren ereduak.***

Steeleek (1988) babesten duen autoafirmazio ereduaren arabera, disonantziaren eragileak ez dira inkonsistentzia kognitiboa ez eta jokabidea eta autokontzeptuaren arteko inkonsistentzia ere. Autoafirmazioaren teoriak babesten du subjektuen pentsamenduak eta ekintzak motibazio indartsu batek gidatzen dituela, norbere moralak eta integritatea mantentzeko (Steele, 1988). Hala, babesten du, konsistentzia kognitiboak bere horretan motibatzen ez gaituenez, autoestimua indartzeko, gure motibazioa ekintza disonantearekiko erlaziorik gabeko moduetan asebetu daitekeela (Steele eta Lui, 1983), alegia, norbanakoak bereak ez diren sinesmenak bere egin eta autoestimua indartu dezakeela, horretan, disonantzia sortuz.

---

Hori horrela, Steel (1988) ez dator bat autokonsistentziaren ereduarekin, izan ere, autoafirmazioaren ereduaren arabera disonantzia areagotu zein gutxituko duena autoestimua da, hau da, eredu honen arabera, autoestimua altuko subjektuek disonantzia izateko joera izango dute, hau da, altuagoa izango da euren disonantzia magnitudea; eta, alderantziz, autoestimua baxukoek disonantziarik ez edota disonantzia magnitude txikiagoa izango dute.

### **3. Artearekiko jarrera**

Artearekiko jarrera erreferente artistikoekiko aurretiazko joera afektiboa, ikasitakoa, egonkor samarra eta ebaluagarria da eta jarreraren oinarritzko ezaugarri gehitzen zaizkien honako ezaugarri espezifikoak ditu (Morris eta Stuckhardt, 1977, Pelak aipatua, 2004): (1) artearen natura, arte objektuak eta arte hezkuntzarekiko afektuen ebaluazioa da artearekiko jarrera eta jokabidearen motibatzailea da; (2) jarrera ikasia denez, artearekin kontaktu zuzena izatea artearekiko jarrera hartzeko determinatzailea da; (3) artearekiko jarreraren erreferentzia sozialak espezifikoak dira eta bere eduki dominioa artea, artearekin zerikusia duten objektuak eta fenomeno artistikoak dira, alegia, artean erreferentziazko jarrera artelan bakar bat zein arte kategoria oso bat izan daiteke; (4) jarreraren egonkortasuna baldintzatzen dute norberak bere jarrera aldatzeko duen erresistentziak, bere jarrera indartzeko ikasten duena aukeratzeak, eta baita hainbat jarrera interrelazionatuak izateak ere; (5) jarrera kalitatez eta intentsitatez aldakorra da eta oso positiboa/aldekkoa, neutrala zein oso negatiboa/aurkakoa izan daiteke, eta, horretan, neutrala izatea jarrerarik ez izatearen adierazle izan daiteke; eta azkenik (6) jarrerek interrelazio maila ezberdina dute.

### 3.1. Jarrerren neurketa

Jarrerren neurketa objektu zehatz batekiko egin ohi da, eta, aldi berean, bere hiru osagaiko egiturarekin bat datozen adierazpen ezberdinak kontuan hartuaz; hori da, hain zuzen ere, jarrerren neurketako ikuspegiak bereizten dituen (Morales, 2006). Arte hezkuntzan artearekiko jarrera indartua eta positiboa izatea irakaskuntzarako baldintza izan daiteke, eta horretarako garatutako neurtresnak, beste zenbait aldagai neurtzeko tresnekin batera erabilia, hezkuntzari gogoetarako ikuspegia ekar dakioke (Stuckhardt, 1976).

Jarrerak neurtzeko metodo gehienak dimentsiobakarrekoak dira (Eagly eta Chaiken, 1993), eta, aldi berean, dio Moralesek (2006) gehienak eskala ordinalak dira, beraz, ez dute eragiketa algebraikorik ahalbidetzen (batzbestekoaren kalkulua edo ohiko desbideraketa), eta ezta analisi parametrikotarako metodorik ere (Pearsonen  $r$  koefizientea edo Studenten  $t$  koefizientea).

Ondorengo taulan (4.taula) eskalen eraikuntzarako metodologiaren arabera sailkaturiko hiru neurketa tresna mota ageri dira, sailkapen gehiago badira ere, honakoa da gehien aipatua, eta, ondorioz, klasikoena (Morales, 2006).

Taula 4

*Eskala eta neurketa tresna motak*

Diferentziala	Batutzailea	Metagarria
Thurstone (1928, 1929)	Likert (1939)	Guttman (1950)
Subjektuak eskainitako itemen artean aukeraketa bat egiten eta erantzun	Subjektuak bi eta bost (ohikoena) aukera eskaintzen dizkion eskala batean	Subjektuak item dikotomiko gutxi batzuei erantzuten die eta posizio jakin bat hartzen

---

dikotomikoak ematen ditu, kokatzen du bere erantzuna, du eskalan, balio horretatik eta aukeratutako item guztien itemaren formulazioaren behetiko balioak haintzat baturak adieraziko du aurrean duen adostasun hartzen dituelarik. subjektuaren puntuazioa. mailaren arabera, eta hainbat itemen artean deskribatzen da aldagaia.

---

*Oina:* Edwards, 1957a, Moralesek aipatua, 2006

Goian ageri diren neurketa mota hauez gain besterik bada ere, hauek dira adierazgarrienak, eta horien artean zabalduena Likert (1939) eskala da, hainbat alderaketa ikerketak bere bidagarritasuna babestu dutelako (Morales, 2006). Likert eskalan subjektuak muturreko balioetan kokatu ohi diren item horiek ezberdintzen dituzte subjektuen adierazpenak.

Moralesen (2006) arabera, Likert eskala baten itemak idazterakoan ondorengo faktoreak izan behar dira kontuan: (1) garrantzia, hau da, jarrera objektuarekiko harreman argia izan behar dute; (2) argitasuna, alegia, adierazpen xumeak egin behar dira, ukazio bikoitzak ekidin, *beti* edo *inoiz ez* gisako adierazpen unibertsalak sahiestu, eta ez dira erabili behar bi afirmazio dituzten esaldiak; (3) diskriminazioa, hots, edonork aldeko edo aurkako jarrera agertuko lukeen adierazpenak ekidin; eta, azkenik, (4) bipolaritatea, izan ere, zenbaitetan objektuarekiko aurkako jarrera adieraziko da eta beste zenbaitetan aldekoa.

### **3.2. Artearekiko jarreraren neurketa**

Jarreraren neurketa objektu zehatza, lan honen kasuan, artea den neurrian, tresna zabalduenak aurkezten dira ondoren (5. taula).

---

Taula 5

*Artearekiko jarrera neurtzeko tresnak*

Urtea	Autorea	Neurketa tresna	Ezaugarriak
1947	Bettelheim	“The Inventory of the Arts”	Subjektuen iritzia neurtzen du ikusisko arteetan.
1953	Beittel	“The Art Asceptance Scale”	Unibertsitateko ikasleen jarrera estetikoak neurtzen ditu.
1957	Burkhart	“The Uniqueness of Self-Concept Scale”	Batxilergoko ikasleen sormen prozesuak eta objektuen kalitatea neurtzen ditu.
1964	Shaffer	“The Shaffer Art Attitude Scale”	Oinarrizko hezkuntzako irakasleen artearekiko jarrera, artea irakastearekiko jarrera eta arte irakaslearen <i>ni</i> -a neurtzen ditu.
1966	Eisner	“The Eisner Art Attitude Inventory”	Bigarrenengo hezkuntza eta batxilergoko ikasleen artearekiko jarrera neurtzen ditu.
1971	Grossman	“The Grossman Scale”	Irakasleen jarrera neurtzen du, ikasleen arte ikasketetarako gaitasunarekiko dutena, artea irakasteko dutena eta arterako duten inplikazio pertsonala neurtuz.
1976	Stuckhardt	“The Stuckhardt Art Attitude Scale” (SAAS)	Unibertsitateko ikasleen ikus arteekiko jarrera orokorra neurtzen ditu.

---

1980	Stuckhardt eta Morris	“Attitudes Toward Arts Education Scale” (ATAES)	Irakasleen artearekiko jarrera neurtzen duen dimentsiobakarreko tresna.
1983	Jensen	“Analysis of the Attitudes Towards Fine Arts Education”	Hezkuntza administrazioko kargudunen artearekiko jarrera neurtzen du.
2007	Pavlou eta Kambouri	“Attitude Scale for Art Experienced in School” (ASAES)	Oinarrizko hezkuntzako ikasleen jarrera neurtzen du artearen irakaskuntzarekiko

---

Ikerketa honetarako goiko taulan izendaturiko eskalen artean adierazgarrienak Stuckhardt eta Morrisen (1980) eskala eta Pavlou eta Kambouriren (2007) eskala dira, euren egitura osatzen duten dimentsioen eta hierarkia ereduari dagokionez.

### 3.3. Irakasleek artearekiko duten jarrera

Irakasleek sinesten dute artea balioetsia dela hezkuntzan eta gizartean (Alter et al., 2009), gainera, sinesmen hauek deskribatzean ez dira oinarritu eurek oinarrizko hezkuntzari eurek aitortzen dioten balioan bakarrik baizik eta sinesten dute ikasleek, familiek eta gizarteak orokorrean artearen balioa haintzat hartzen dutela. Alabaina, ikerketa berberak erakutsi du irakasleek duten artearekiko jarrera mugatua dela, izan ere, diote ez dutela beste ikasgaiak bezain “akademikoa” hautematen, aitortzen dute irregulartasunez praktikatzen dutela eta lehen hezkuntzako curriculumeko beste ikasgaiekin alderatuta lehentasun gutxiago eskaintzen diotela (Alter et al., 2009). Irakasle askok departamentuetako zuzendariei egozten diete matematika eta

---

hizkuntza ikasgaiei denbora gehiago eskaintzeko eskaera egitea, eta, aldi berean, onartzen dute zailtasunak dituztela arte hezkuntzan erregulartasuna eta koherentzia bermatzeko, curriculumak alor honi ezarritako denbora mugak direla eta (Alter et al., 2009).

#### **4. Artearekiko jarrera neurketa tresnaren eraikuntza**

Neurketa tresnak testuinguru soziolinguistiko bakoitzeko ezaugarrietarako diseinatua izateaz gain, neurtzea helburu duen aldagaiaren ezaugarriak eta osagaiak neurtzeko diseinua izan behar du. Horregatik, neurketa tresnen eraikuntza bereziki erabilgarria da, sarri, daudenak ez baitira helburu eta egoera espezifiko guztietarako egokituak, edo baliteke behar beste egokituak ez izatea (Morales, 2006).

Jarrerren neurketen helburua subjektuen ebaluazioa zein jarrerren egitura eta neurketa metodologia izan daitezke (Morales, 2006), ikerketa honetan bi helburuak erdietsi nahi dira: parte hartzaileen jarrera neurtzeko tresna egokia diseinatzea eta aldagai psikoinstrukzionala neurtzea.

---



# AURRETIKO IKERKETA

## **1 Autokontzeptu artistikoaren barne egitura eta neurketa**

1.1 *The Art Self-Perception Inventory* —ASPI—

1.2 AUART autokontzeptu artistikoa neurtzeko galde sorta berria

## **2 Artearekiko jarreraren barne egitura eta neurketa**

2.1 *Creative Arts Students' Attitude* —CASA—

2.2 *Attitude Scale for Art Experienced in School* —ASAES—

2.3 ATTART artearekiko jarrera neurtzeko galde sorta

## **3 Aurretiko ikerketa arte hezkuntzan**

3.1 Eskolaz kanpoko arte ekintzetako esperientziaren araberako ezberdintasunak

3.2 Irakasleen prestakuntzaren araberako ezberdintasunak

## **4 Aurretiko ikerketa autokontzeptu artistikoan**

4.1 Sexuaren araberako ezberdintasunak

4.2 Espezialitatearen araberako ezberdintasunak

## **5 Aurretiko ikerketa artearekiko jarreran**

5.1 Ikasmilaren araberako ezberdintasunak

5.2 Sexuaren araberako ezberdintasunak

## **6 Aurretiko ikerketa autokontzeptu artistikoan eta artearekiko jarreran**



*Izaerak ez dira absolutuak*

*eta baldintzen eraginpean daude.*

*Baldintza horien bila ibiltzea da ikertzaileen egitekoa.*

*William James*

---



---

Laugarren kapitulua

### **Aurretiko ikerketa**

Kapitulu honek ikerketa honen izaera deskribatzailearen baitako korrelazio ikuspegia azalduko du, autokontzeptu artistikoak eta artearekiko jarrerak beste zenbait aldagai psikologikoekin duten harremana aztertuz. Ikerketa honek bi aldagai psikoinstrukzionalen arteko direkzionalitatea ezagutzeko gaitasunik izango ez badu ere, ondorengo ikerketei baliagarri izan dakiekeen informazioa eskaini dezake.

#### **1. Autokontzeptu artistikoaren barne egitura eta neurketa**

Neurketa tresna baten diseinua abiatzeko beharrezkoa da eredu teoriko justifikatua izatea eta, bigarren kapituluan aipatu den moduan, autokontzeptu artistikoa neurtzeko edozein galde sortak ondorengo presuntzio teorikoak oinarri izan beharko lituzke: (1) autokontzeptua dimentsioaniztuna da, hau da, bere baitan dituen arlo espezifikoak ezberdinak dira euren artean

---

eta baita autokontzeptu orokorrarekiko ere, Shavelson eta Stanton (1976) psikologoek ekarpenaren ondotik etorritako beste hainbat ikerketek babesten duten moduan (Arens, Yeung, Craven, eta Hasselhorn, 2011; Fernandez eta Goñi, 2008; Goñi, Esnaola, Ruiz de Azua eta Zulaika, 2003; Marsh eta Shavelson, 1985 eta 1990; Mansour, Martin, Anderson, Gibson, Liem eta Sudmalis, 2016; Marsh, Martin, eta Jackson, 2010; Vispoel, 1993a, 1993b, 1993c eta 1995); (2) autokontzeptuak egitura hierarkikoa du, izan ere, bere arloak ez dira plano bakar batean aurkitzen, baizik eta euren garrantziaren arabera modu piramidalean antolatzen da, alegia, subjektu bakoitzak bere hierarkia du arlo jakinei ematen dion garrantziaren arabera (Rosenberg, 1979; Harter, 1985; Sonstroem eta Morgan, 1989); (3) autokontzeptua sendoa da, alegia, errealitatearen eta errealitate horretan berak egiten duen interbentzioaren inguruko bere interpretazioa eta bere hautematea koherenteak dira, izan ere, subjektuak bere autokontzeptuarekiko kontsekuente izateko desira du eta horrek ahalbidetzen du bere jokabidea erregulatzea; (4) autokontzeptua aldakorra da, orokorrean sendotasunerako edo egonkortasunerako joera badu ere, bai baititu zenbait aspektu egonkortasun hori ez dutenak, eta hala, autokontzeptuak egitura erdi iraunkorra duela esaten da (Webster eta Sobieszek, 1974).

Arte sorkuntza, kritika eta arteaz gozatzeaz galdetzen du *The Art Self-Concept Inventory* (King, 1983) galde sortak, baina fidagarritasun altua eskaintzen badu ere, dimentsiobakarreko neurketa instrumentua da. Hori horrela, Vispoelek (Vispoel, 1993a; 1995) diseinaturiko neurtresnak dira ikerketa honek bat egiten duen presuntzio teorikoak betetzen dituztenak, hau da, autokontzeptu artistikoaren baitan dimentsio espezifikokoak (hierarkia) eta bereziak (dimentsionalitatea) neurtzen dituztenak.

---

### 1.1. The Art Self-Perception Inventory –ASPI– (Vispoel, 1993a; 1995).

Vispoelen neurketa tresnak lau dimentsio deskribatzea du helburu: musika, ikus arteak, dantza eta arte dramatikoak. Lehenengo diseinaturiko galde sorta nerabeen autokontzeptu artistikoa neurtzeko sortu zen eta berrogei item ditu. Bigarren sorturikoak, helduen autokontzeptu artistikoa neurtzeko inbentarioak, aldiz, berrogeita zortzi item ditu, baina item asko berberak dira bi galdetegietan.

ASPI galde sortaren bi bertsioetan dimentsioak berberak dira eta baita zenbait item ere. Halaxe, berberak dira item horiek biltzen diren kategoriak ere: (1) norbere gaitasuna besteenarekin alderatuta; (2) norbere gaitasun espezifikoa beste arlo batekoekin alderatuta; (3) erosotasun eta segurtasun maila arlo horrekin harremana duten atazak burutzean; (4) erosotasun eta segurtasun maila beste batzuekin batera atazak burutzean; (5) ataza ezberdinetan parte hartzeko edo parte hartzea ekiditeko joera; (6) ataza ezberdinak ikasteko erraztasuna edota abiadura; (7) norbere trebetasunen hobeste edota ez hobesteari buruzko ebaluazio adierazpenak; (8) musikarako dohain naturala izatea edota ez izatea hautematea trebetasun jakinetan; (9) norbere trebetasuna edo trebetasun eza besteek aitortua dela hautematea; (10) arlo jakin batean egindako lorpenen hautematea; eta (11) etorkizunean atazak burutzeari buruzko proiektzioa.

Galde sorta hauetako itemek eskola testuinguruari erreferentzia egiten diete, izan ere, Vispoelek (1995) autokontzeptu artistikoak beste dimentsioekin zuen harremana aztertu nahi izan zuen autokontzeptuaren egitura hierarkikoa argitzeko. Ikerketa horretan ASPI galde sortarekin batera SDQ-III (Marsh, 1989) galde sortari erantzun zieten parte hartzaileek. Guztira, beraz, hamazazpi dimentsio ziren aztertuak autokontzeptu orokorraren baitan: (1) matematikarako gaitasuna; (2) hizkuntza gaitasuna; (3) eskolarako gaitasun orokorra; (4) arazoak

ebazteko sormena; (5) trebetasun fisikoa; (6) itxura fisikoa; (7) beste sexuko pertsonetikiko harremana; (8) sexu berekoekiko harremana; (9) gurasoekiko harremana; (10) erlijioa/espiritualtasuna; (11) zintzotasuna/fidagarritasuna; (12) egonkortasun emozionala; (13) autoestimua; eta lau artistikoak, alegia, (14) dantzarako trebetasuna; (15) arte dramatikorako trebetasuna; (16) ikus arteetarako trebetasuna; eta (17) musikarako trebetasuna.

## **1.2. AUART autokontzeptu artistikoa neurtzeko galde sorta berria**

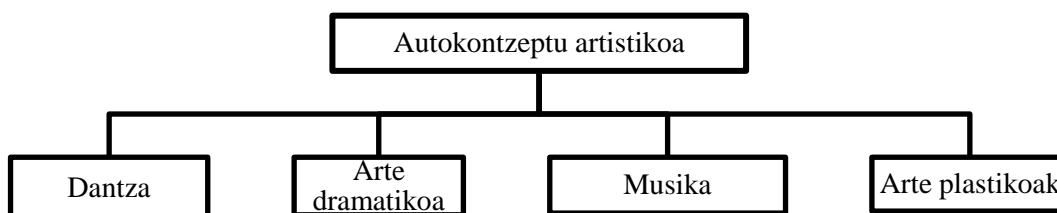
Ikerketa honetan Vispoelen neurketa tresna erreferentziazkoa izan da dimentsioaniztasunaren eta eredu hierarkikoaren ikuspegiarekin bat egiten duen proposamen bakarra delako. Horregatik, hark Shavelson eta kideen (1976) ereduan oinarrituz autokontzeptu artistikoaren egitura argitu zuen neurrian, gure testuinguru sozialeko biztanleen autokontzeptu artistikoaren egitura planteatzeko abiapuntu nagusia da. Hala ere, bere neurketa tresnaren itzulpena ez litzateke nahikoa egokituko gure gizarteanren kontzeptzioetara, hezkuntza zein prestakuntza sistemataraz edota beste hainbat ezaugarrietara, eta, ondorioz, beharrezkoa da autokontzeptu artistikoa neurtuko duen tresna diseinatzea, parte hartzaileen ezaugarriak ahalik eta zehatzen deskribatzeko.

AUART galde sortak, gutxienez, lau dimentsio dituela aintzat hartzen dugu: (1) dantzako autokontzeptua, alegia, norberak dantzarako hautematen dituen trebetasunen deskribapena; (2) arte dramatikoko autokontzeptua, hau da, arte dramatikoa aritzeko noberak dituen abilezietan oinarritutako irudia; (3) autokontzeptu musikala, hots, norberak musika ekintzetarako dituen gaitasunen hautematea; eta (4) arte plastikoa, alegia, arte plastikoen alorrean norberak beregan

---



nabari dituen trebetasunetan oinarrituriko deskribapena. Ondorengo irudian (14.irudia) ikerketa honek autokontzeptu artistikoa ikertzeko oinarri duen eredua aurkezten da.



*Irudia 14.* Autokontzeptu artistikoa neurtzeko galde sortaren egitura (AUART).

## 2. Artearekiko jarreraren barne egitura eta neurketa

ATTART galde sortaren diseinua abiatzeko eredu teorikoa justifikatzeko aurkeztu dira aurrekariak hirugarren kapituluan eta horietan oinarrituz ondorengo presuntzio teorikoak ditu oinarri ATTART artearekiko jarrera neurtzeko galde sortak: (1) kontzeptu ebaluagarri afektiboak dira eta jokabide motibatua bideratzen dute; (2) ikasi egiten dira, ez dira jaiotzetikakoak, eta, beraz, irakatsi daitezke edota eurentan eragin daiteke; (3) erreferente sozial espezifikokoak dituzte eta aldakorak dira, batetik, objektuari dagokiona definitzeko zehaztasunaren arabera, eta, bestetik, objektuari dagokionaren tipo eta kopuruaren arabera; (4) egonkor eta iraunkor samarrak dira; (5) aldatu egiten dira, kalitateari zein intentsitateari dagokionez; eta, azkenik, (6) elkar erlazionatuta daude (Morris eta Stuckhardt, 1977).

Artearekiko jarreraren atalean, berau neurtzeko hainbat galde sorta zerrendatu badira ere, gehiengoa dimentsiobakarrekoak izaki, ez datoz bat proiektu honen presuntzio teorikoekin.

Alaber, ondorengo bi neurketa tresna hauen artean lehena dimentsioabakarrekua bada ere, atalek lan honen dimentsioekin bat egiten du. Bestalde, bigarrenaren eredia dimentsioaniztuna da eta planteamenduarekin bat egiten du.

### **2.1. “Creative Arts Students’ Attitude” –CASA– (Yeung eta McInerney, 2001)**

Stuckhardt eta Morrisen (1980) “Attitudes Toward Arts Education Scale” (ATAES) neurketa tresnak hezkuntza testuinguru formalean landutako arteekiko —ikusizko arteak, musika, dantza eta antzerkia— jarrera neurtzen du. Hori bai, dimentsioabakarrekua da, ez ditu dimentsio espezifikoak.

Yeung eta McInerneyk (1999, 2001), ordea, arte sortzaileetako irakasleen autokontzeptua neurtzeko tresna sortu dute, lau dominio —musika, ikus arteak, dantza eta arte dramatiko— autokontzeptu artistikoa neurtzeko. Lau dimentsio horiez gain, hasiera batean 21 trebetasun espezifikotan deskribatzen zuen tresnak autokontzeptu artistikoa (Yeung eta McInerney, 1999), baina gerora 12 trebetasunetara mugatu da neurketa hori (Yeung eta McInerney, 2001).

Ikerketa horietan erabilitako autokontzeptu artistikoaren neurketarako tresnak —Creative Arts Students’ Attitude (CASA)— du izena, eta, autoreek tresna deskribatzean autokontzeptu artistikoa neurtzeko tresna dela diote, baita aldi berean, izendatzean jarrerari erreferentzia egin ere (Yeung eta McInerney, 2001). Diote CASAk neurtzea helburu duena arteetako hautematea dela, gozamenarena, ezagutzena, trebetasunena eta konfiantzarena. Modu honetan, afektuei eta trebetasunei erreferentzia eginez, jarreraren eta autokontzeptuaren baitan kokatzen den proposamena da.

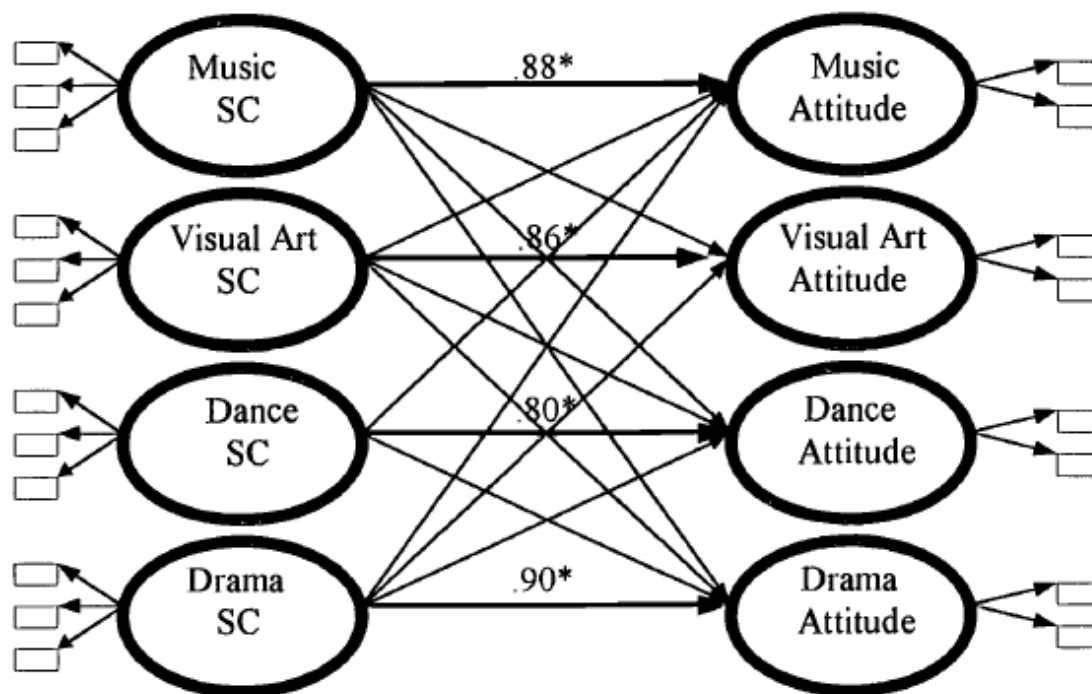
---

---

Dominio espezifikoko item horiez gain, trebetasun espezifikoko bi item ere baditu neurketa tresnak —hiru trebetasun lau doiminiotan—, beraz, hamabi item gehiago ditu Zehazki esatera, honakoak dira trebetasunak: musikako dominioan, abestea, mugitzea eta musika entzutea; ikus arteen dominioan, marraztea, margotzea eta 3-D artelanak sortzea; dantzako dominioan, tradizioko dantzak, dantza modernoak eta inprobisazio dantzak; eta, azkenik, arte dramatikoko dominioan, mimika, istorio kontaketa, eta gidoi idatzia.

Ikerketa hau lan adierazgarria da proiektu honetan, autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarrera neurtu dituen ikerketa bakarra delako eta autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarreraren harremana dominioen mailakoa dela babesten duelako (15. Irudia).

---



*Irudia 15.* “Creative Arts Students’ Attitude” —CASA— (Yeung eta McInerney, 1999). Autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarreraren dimentsio mailako korrelazioa.

## 2.2. “Attitude Scale for Art Experienced in School” —ASAES— (Pavlou eta Kambouri, 2007).

Pavlou eta Kambouriren (2007) “Attitude Scale for Art Experienced in School” (ASAES) eskala dimentsioaniztuna da eta arte plastiko eta bisualen neurketa ondorengo faktore hauen arabera bideratzen du: (1) ikasleen atsegina ataza artistikoeikiko, (2) ikasleen autokonfiantza euren arterako gaitasunetan, (3) ikasleen hautematea ikusizko eta plastika saioretan egiten dituzten jardueren erabilgarritasunarekiko, eta, azkenik, (4) ikasleen hautematea arte hezkuntzako irakaslearengandik jasotzen duen babesarekiko.

---

Ikerketa hau interesgarria da proiektu honetan, artearekiko jarrera neurtu dituen tresna bada ere arteetako jardueren hautemateaz galdetzen duelako eta ereduak proposatzen dutuen dimentsioak autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarreraren arteko harremana estrukturala dela planteatzen duelako, nahiz eta, ikerketa honen presuntzio teorikoak autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarrera bi konstrukto ezberdinak direla haintzat hartzen duen.

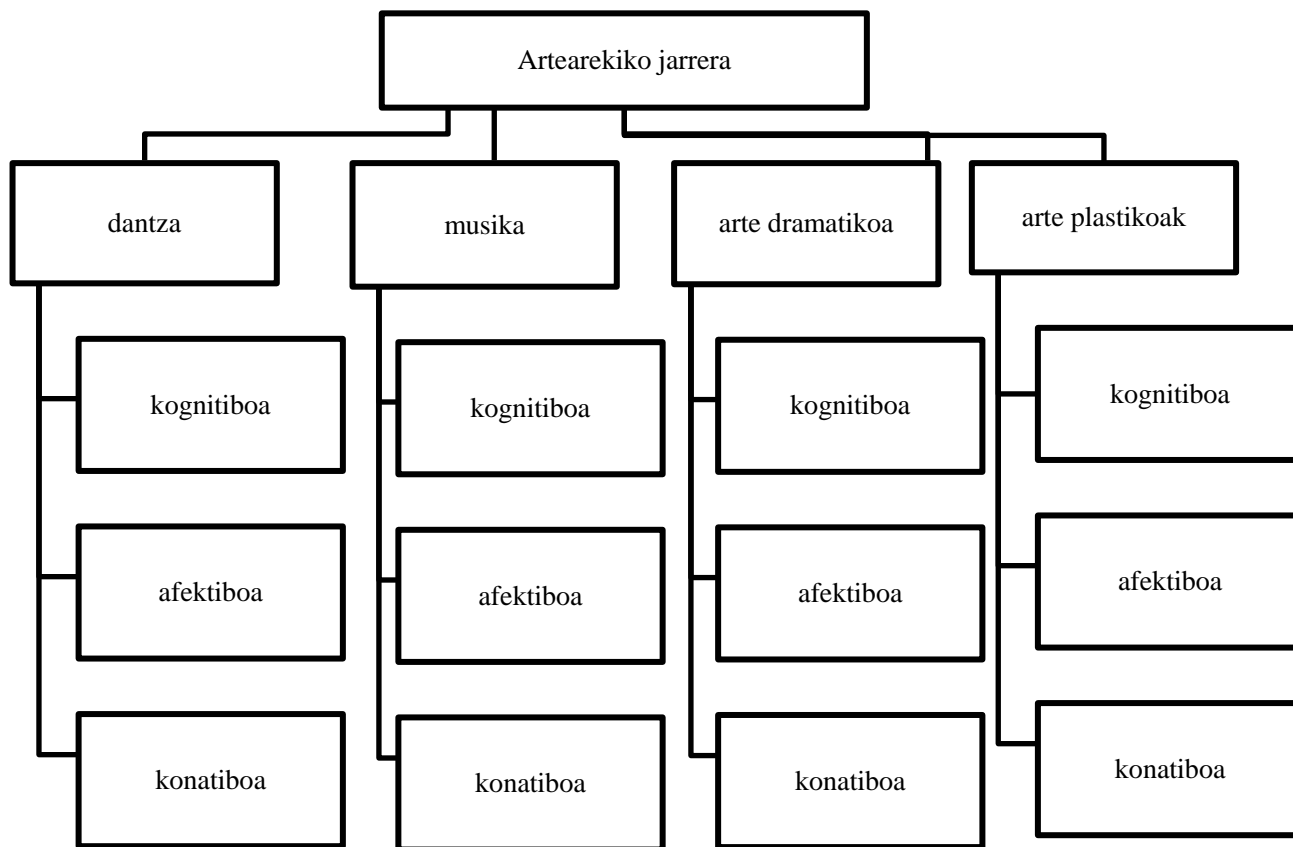
### **2.3. ATTART artearekiko jarrera neurtzeko galde sorta.**

Artearekiko jarreraren osagaien eta dimentsioen araberako egitura planteamendu ezberdinak ikusita, alegia, domeinuarekiko espezifikoak direnak edota trebetasunekiko espezifikoak direnak, ATTARTen egitura planteamendua egiterako garaian hartutako erabakia anbizio handikoa da.

Ikerketa honetan, jarreraren osagaiei jarraiki, ATTART galde sortak, gutxienez, hiru dimentsio dituela aintzat hartzen dugu: artearekiko ideiak, afektuak eta jokabideak. Baina, horrez gain, bakoitzaren baitan artearen baitako lau trebetasun arlo identifikatu dira: dantza, arte dramatikoak, musika eta arte plastikoak.

Hori horrela honakoak dira ATTART galde sortaren dimentsioak: (1) kognitiboa, hau da, artearekiko, alegia, norberak dantzako, arte dramatikoak, musikako zein arte plastikoko trebetasunen inguruan dituen usteak; (2) arte dramatikoak autokontzeptua, hau da, arte dramatikoan aritzeko noberak dituen abilezietan oinarritutako irudia; (3) autokontzeptu musikala, hots, norberak musika ekintzetarako dituen gaitasunen hautematea; eta (4) arte plastikoak, alegia, arte plastikoen alorrean norberak beregan nabari dituen trebetasunetan oinarrituriko deskribapena. Jarraian agertzen den irudian (16.irudia) ikerketa honek artearekiko jarrera ikertzeko oinarri duen ereduak aurkezten da.

---



*Irudia 16.* Artearekiko jarrera neurtzeko galde sortaren egitura (ATTART).

### 3. Aurretiko ikerketa arte hezkuntzan

Arterako irisgarritasun mugatuak ondorio adierazgarriak ditu hiriguneetatik kanpoko biztanlegoaren artearekiko jarreraren, hau da, eskualdeetako edota landaguneetako pertsonen artearekiko jarreraren, eta baita familia ekonomia baxukoak zein hezkuntza hain formala jaso ez duten horien jarreraren ere (Ewing, 2010).

### 3.1. Eskolaz kanpoko arte ekintzetako esperientziaren arabera ezberdintasunak.

Hamaika eta hamabi urte zituztenean hasi eta hamalau urte luzez ikerturiko ikasleen emaitzek adierazi dute (Eccles eta Barber, 1999) curriculumetik kanpoko ekintzetan parte hartzeak babestu egiten duela errendimendu akademikoa, eta, aldiz, arrisku jokabideetarako joera gutxitu —alkohola eta drogen kontsumoa—, hala, gainera, komunitateko ekintza ez curricularretan aritzea eta hogeita bat urterekin Unibertsitatean ikasten aritzea maila adierazgarrian erlazionatu dira. Zehazki, arteetako ekintzetan —arte performatiboak (antzerkia eta musika banda)— parte hartu duten gizonezkoek etorkizunean alkohol eta droga kontsumo baxuagoa dutela babestu da.

Australian ere ikertu dira nerabe eta gazteek ekintza performatiko eta sortzaileetan —dantza, antzerkia, zinema, musika eta ikusizko arteetan— duten parte hartzea eta autokontzeptu artistikoa ikertu dira (Mansour eta besteak, 2016). Testuinguru ezberdinetan ikertu dituzte ikasleak, hau da, ikastetxe ezberdinetako ikasleek parte hartu dute, baina baita etxean eta komunitatean egiten dituzten ekintza performatiboak ere: ekintza performatikoetan aritzeak testuinguru akademikoan —motibazioan eta konpromisoan— zein ez akademikoan —autoestimuan eta bizitzarekiko gogobetetasunean— ere onurak dituela erakutsi da (Martin eta besteak, 2013).

Autokontzeptu artistikoaren eta arte performatikoetan parte hartzearen arteko harremana argitzeko helburua duten lanak egin dira, hau da, autopromozio eredia jarraitzen duen —autokontzeptuak aurreratu duen parte hartzea—, edota, alderantziz, trabetasunen garapenaren eredia jarraitzen duen —parte hartzeak autokontzeptua baldintzatzen duen— ezagutzea.

Ondorioren arabera, arteetako esperientziak —eskolaz kanpoko ikasketek zein guraso eta haurren elkarrekintzek— autokontzeptu artistikoa aurreratu dute, horrela, emaitza horiek trabetasunen garapen eredia betetzen dela dierrazten dute, eta, beraz, arte ekintzetan parte

hartzeak autokontzeptu artistikoa indartzen duela. Izan ere, diote autoreek komunitateak curriculumetik kanpoko ekintza egituratuak dira eta identitatea, pasioa eta aukera sustatzen dituzte, autokontzeptu artistikoa indartzearen moduko egoera psikiko positiboak bideratuz (Mansour et al., 2016).

### **3.2. Irakasleen prestakuntzaren arabeko ezberdintasunak.**

AEBetako arte hezkuntzako programa baten baitan egindako ikerketako arte hezkuntzako espezialisten —musika, ikus arteak, dantza eta antzerkia— autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarrera ikertu dira, eta bertan esperientzia gabeko zein 20 urtez gorako esperientziadun irakasleek hartu dute parte (May eta Robinson, 2016), eta euretako %54ak dio hezkuntza graduak prestatu duela bera arte hezkuntzarako eta %60ak prestakuntza iraunkorrak prestatu duela dio. Programa honetako espezialistek oinarritzko hezkuntzako irakasleekin lan egiten dute euren proposamen didaktikoetan artea integratu dadin, eduki zein metodologia gisa.

Euren lanaz euretako gehiengoak (%98) uste du arte hezkuntzak arterako prestakuntza ona eskaintzen duela, eta kopuru berbera da oinarritzko hezkuntzako gainerako helburuak indartzen dituela uste dutenena. Antzera, euren prestakuntzaz galdetzean, %96ak uste du Hezkuntza Graduako arte hezkuntza ikasketek musika, ikus arteak, antzerkia eta dantza irakatsi beharko luketela eta %94ak uste du ikasketa horietan arteak hezkuntza proposamenetan integratzeko plangintzatan trebatu beharko lituzketela, alegia, gehiengo argi batek bi arteetako esperientzien zein didaktifikazio esperientzien beharra babesten du. Parte hartzaileen %30ak uste du hasierako prestakuntzak egoki prestatu dituela modu eraginkorrean arteak hezkuntza proposamenetan integratzeko, eta, bestalde, askok (%80) uste dute prestakuntza iraunkorrak

---



---

pestatu zituela egoki lan horretarako. Erdiek baino zertxobait gehiagok (%54) uste dute artea hezkuntzan integratzeko profesionalak trebatzeko aukera nahikoak eskaintzen direla.

Oinarrizko hezkuntzako irakasleekin duten harremanaz galdetzean, arte espezialisten %90ak euren eta irakasle tutoreen arteko elkarlana osagai garrantzitsutzat du arteak irakasteko, baina %40ak soilik hautematen du elkarlan hori egiteko beharrezko denbora eskura izatea. Erdiek uste dute irakasle tutoreek konpromezua dutela arte espezialisten lanean, eta beste erdiak ezetz uste du.

Kasu hauek tesi honen testuinguru sozialetik urrunagokoak badira ere, pentsa daiteke irakasleen pertzeptzioa euren oinarrizko prestakuntzarekiko negatiboa izatea eta, ondorioz, hautemandako prestakuntza gabezia horrek euren autokontzeptuan negatiboki eragitea; kasu honetan, autokontzeptu artistikoan.

#### **4. Aurretiko ikerketa autokontzeptu artistikoan**

Datozen lerroetan autokontzeptu artistikoaren aldagarritasuna aztertuko da sexuaren eta arte-espezialitatearen arabera. Aldagain horien baitan aurretiko ikerketek argitaratutako ondorioei egingo zaie aipamena.

##### **4.1. Sexuaren araberako ezbedintasunak.**

Vispoel autokontzeptu artistikoaren inguruan ikerketa gehien jorratu dituen aditua da eta, beraz, bere lanetan topa daitezke datuak gizonezkoek zein emakumezkoek euren burua hautemateko desberdintasunen inguruan. Nerabeekin burututako ikerketetan emaitzek emakumezkoen autokontzeptu artistikoa dantza, musika eta antzerkiaren alorrean sendoagoa dela diote (Vispoel,

---

1993), edota musika eta dantza alorretan (Vispoel, 1995; Vispoel eta Forte, 2000). Gizonezkoen kasuan, ordea, autokontzeptu artistikoa sendoagoa da ikus arteen alorrean (Vispoel eta Forte, 2000).

AEBetako ikerketa horien emaitzek Vispoel eta Forte (2000) psikologoaren aburuz sozialki desiragarriak diren erantzun ereduaren eragina erakusten dute, erantzunek gizarteko estereotipoei erantzuten baitie. Hipotesi horiek babestu zein baztertzeko asmoz, SDQ-III, ASPI eta BIDR (autoengainu eta inpresioen kudeaketako galdera sorta) neurketa tresnez baliatuz unibertsitateko ikasleekin garatutako ikerketak (Vispoel eta Forte, 2000) erakutsi du hasiera batean emakumezkoek modu adierazgarrian musika dantza eta ikus arteetako dimentsioetan autokontzeptu altuagoa badute ere, inpresioen kudeaketa kontuan hartuta ezberdintasun adierazgarri horiek desagertu egiten direla.

Autokontzeptuan ezberdintasunak aurkitu diren ikerketatan dominio jakin horretako ekintzarako esperientzia mailari lotuak izan dira, hau da, berariazko ekintza artistikoetan aritzeak berariazko dimentsio horren autokontzeptu artistikoa sendoa izatearekin lotura duela ikusi da. Eta, diote autoreek kezkarria litzatekeela ez hala izateak adieraziko lukeena, sexu bakoitzak autokontzeptu baxua duen arloan gailendu ezin dela pentsatzeak ekintza jakin horretan saiakera egiteko jokabidea mugatuko bait luke. Hala ere, emaitzek ez dute erakusten daturik inpresioaren kudeaketaren eraginaren interpretazio zehatzak egiteko, eta, ondorioz, ezberdintasunak adierazgarriak direla ondorioztatzea zuzenagoa da (Vispoel eta Forte, 2000).

---

#### **4.2. Arte-espezialitatearen araberako ezberdintasunak.**

Marshek eta Rohek (1996) diote arte performatiboetako eskola espezializatuetakoa, alegia dantza eskolatak, musika eskolatak eta antzerki eskolatak, ikasleek autokontzeptu artistiko altuagoa dutela —bakoitzak bere espezialitatean— beste espezialitatekoekin alderatuz gero, eta are handiagoa dela ezberdintasuna espezializatate horiek gabeko ikasketak burutzen dituzten ikasleen autokontzeptu artistikoarekiko. Ez da ezberdintasunik izan, ordea, autokontzeptu artistikoaren ikus arteen dimentsioari dagokionez hiru espezialitateetako parte hartzaileen artean.

Arte espezialitateko ikasleen arteetako autokontzeptuak lotura sendoa du euren autoestimuekin, eta, arinago bada ere, baita euren autokontzeptu akademikoarekin ere, eta, aldiz, ohiko ikasketak burutzen dituzten ikasleen autokontzeptu artistikoa ez da hain sendoa eta, gainera, ez du loturarik autokontzeptu akademikoarekin eta ezta autoestimuekin ere.

Hala ere, deigarria da, son handiko arte performatiboen ikastetxeetan ikasiagatik ere, ez euren autokontzeptu artistikoaren eta akademikoaren arteko lotura izatea, hau da, arte performatiboetan espezializatu diren horiek, ekintza artistikoetan trebatzeari eskaintzen dizkioten eskola orduak ugariak izanda ere, eskola kontzeptuarekin lotzen dituzten jarduerak matematika eta hizkuntza izatea.

Horren arrazoia “ohiko” eskola orduetatik kanpo ikastea dela uste da (Marsh eta Roche, 1996). Artea ez da, antza, eremu akademikoan beste alorrak bezain adierazgarria hautematen, ezta horretan espezializatze biden den horiengan ere.

## **5. Aurretiko ikerketa artearekiko jarreran**

Australian eginiko ikerketa batetan, ikasketa maila altua artearekiko jarrera positiboarekin lotua dagoela ondorioztatu da (Ewing, 2010). Adierazgarria da artearekiko ideia elitista oso zabaldua izatea, izan ere, ikerketa horretan parte hartutakoen %50ak osagai elitista bat identifikatzen du artearekiko erakarpena zuten horiengan. Ikerketa berean, babesten dute txikitandik artearekin harremana izateak lotura duela artearekiko jarrera positiboa izatearekin, eta baita helduaroan arte ekintzetan parte hartzearekin ere, eta, ondorioz, arteek irisgarriagoak eta adierazgarriagoak izan beharko lukete eguneroko bizitzan.

Ikaste prozesuan arte sortzaileek, maila sistemikoan, duten balio eta babesgabeziak irakasleek arte hezkuntzarekiko duten estimu baxua betikotu dezake (Alter et al., 2009). Eta gehiago prestakuntzan baliabide nahikorik eskaini gabe irakasleei egiten zaien artearekiko jarrera eskakizunean, izan ere, Lehen Hezkuntzako irakasle “orokorrei”, alegia tutoreei, ezagutzen ez dutena irakasteko eskatzen zaie, eta, sarri, maite ez dutena: artea (Eisner, 1997).

### **5.1. Ikasmilaren arabeko ezberdintasunak**

Hezkuntza Gradu lehen mailako ikasleek artearekiko dituzten pertzeptzioak —ideiak edota sinesmenak— oso positiboak dira, eta, mailak aurrera egin ahala ahulduz doaz, hirugarren mailan — ikastetxeetan praktikatan igarotako denboraren ostean— beherakada adierazgarria jasaten dute, (Welch, 1995). Autore honek dio esperientzia berriek —duela gutxi gertatuek— baldintzatzen dituztela, gehienbat, norbanakoaren ideiak; Lehen Hezkuntzako ikastetxeek ez dute arte hezkuntza lehentasunezko ikasgaitzat eta, beraz, ikasleek ikastetxeekin harremana duten neurrian eskastuz doaz euren artearekiko sinesmenak.

---

## **5.2. Sexuaren araberako ezberdintasunak.**

Artearekiko irisgarritasunak artearekiko jarrera baldintzatzen du eta ikusi da gizonezkoetan jarrera ez dela emakumezkoetan bezain sendoa (Ewing, 2010). Irakasleen aburuz, lehen hezkuntzan mutilak dantzarekiko duten jarrera ez da positiboa, eta, ondorioz, dantzak ekiditen dira (Alter et al., 2009), izan ere, irakasleek praktika gatazkatsu gisa bizi dute, eta erregularitasun falta eta arreta falta horrek alor honetan ikasleek duten hezkuntza baldintzatzen du.

## **6. Aurretiko ikerketa autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarreran**

Elkarrekiko erlazioa dute autokontzeptu artistikoak eta arte ekintzetan parte hartzeak eta baita autokontzeptu artistikoak eta eskolaz kanpoko arteetako prestakuntzak ere (Mansour et al. 2016), beraz, ondorioztatu daiteke autokontzeptu artistikoak arte ekintzetan parte hartzea iragarri dezakeela, eta, baita alderantziz ere, alegia, arte ekintzetan parte hartzeak autokontzeptu artistikoa iragarri dezakeela. Hori horrela, diote autoreek autokontzeptu artistikoa arteetan parte hartzeko iragarlea, erraztatzailea zein bitartekaria izan daiteke.

Domeinu espezifikoko autokontzeptuak errendimenduaren emaitzak iragartzen ditu —jokabidea barne—, eta bere arteetako errendimenduaren inguruko autoebaluazioa ona egiten duen ikasleak autoebaluazio horrekiko proportzionala den jokabidea har dezake, hau da, arte ekintzetan parte hartzeko jokabide ona izango du. Hala ere, baliteke, autoafirmazio prozesua (Steele, 1988) aktibatzea, alegia, autokontzeptu artistiko altua izan, eta, berau indartzeko helburuarekin, arte ekintzetan parte hartzea (Mansour et al. 2016).



## **SECOND PART**

# ***EMPIRICAL RESEARCH***

---







## Chapter five

# METHOD

- 1 Research question**
  - 2 Objectives**
  - 3 Hypothesis**
  - 4 Research importance**
  - 5 Variables and instruments**
    - 5.1 Socio-personal variables
    - 5.2 Artistic self-concept
    - 5.3 Attitude towards art
  - 6 Participants**
    - 6.1 Sample
    - 6.2 Artistic self-concept
    - 6.3 Attitude towards art
  - 7 Procedure**
    - 7.1 First phase: survey design and collecting data
      - 5.3.1 First collection
      - 5.3.2 Second collection
      - 5.3.3 Third collection
    - 7.2 Second phase: data analysis and writing
  - 8 Statistical analysis**
-



## **Chapter five**

### **Method**

This chapter will analyse the research question and it will explain the objectives and hypothesis. It will also state the importance of this research: Bachelor of Education Degree students' artistic self-concept and attitude towards art. Then, it will bring forward the surveys designed to respond to that objective and the variables within it. It will also describe the participants and the procedure of the data collection. The chapter will be closed by explaining the data analysis.

#### **1. Research question**

There's been a significant amount of surveys designed to measure teachers' self-concept, however the artistic dimension has not been attended till the nineteen nineties. Many of these investigations were dedicated to clarify the internal structure of the self-concept and to analyse

---

the relations between its dimensions. In regard to these investigations nowadays the self-concept is considered multidimensional and hierarchical.

Further from the discussion about the structure of the self-concepts, there are several works that have investigated the connections between artistic self-concept and other psychological variables. However, only few of those works relate the self-concept, also named self-perception or self-image, to variables such as performance or attitude.

In most of the cases the participants were students at university, high school or secondary school, and only few were primary school students. The majority of these investigations used Vispoels' Art Self Perception Inventory (ASPI), either the one designed for adolescents or the later version for adults. There has also been some work done on translation and adaptation of the surveys into other cultural contexts.

The review of above mentioned works has made possible to set the objectives for this work. First, there has been found a very limited amount of work about Bachelors' Education Degree students' artistic self-concept and attitude towards art. Besides, there was no an appropriate survey designed to measure the specific psychometric characteristics of this socio-cultural and socio-linguistic context.

Therefrom it is considered significant to investigate this subject, as more we now about what is enhancing teachers' confidence, more we will be able to help them to develop a joyful and skilful teacher profile. Regarding to this, it is necessary to know in which part of the program students enhance their artistic self-concept and attitude towards art, in terms of which subject areas are helping that. Also, it is necessary to identify if there are differences between men and women or among different ages or age-groups.

---

Moreover there have been identified significant studies re-enforcing the idea that performing art experience is a key factor to enhance performing art student's and teachers' artistic self-concept and attitude towards art. In this line, it is easy to think that the same effect would be provoked by reinforcing artistic experiences of Bachelor of Education Degree students. And consequently their general self-concept would be enhanced.

Thereby, this is the research question: how do Bachelor of Education Degree students describe their competence in arts? And, how is this related to their attitude towards art?

## **2. Objectives**

This research aims to confirm the tetra-dimensional structure of the artistic self-concept and attitude towards arts by creating and validating appropriate questionnaires. This survey would enable to identify the characteristics of the artistic self-concept and attitude towards arts among participants of different profile: sex, age, BE Degree (infant or primary) and experience on artistic performance.

There is not any scale to measure the artistic self-concept, neither attitude towards arts in Basque language. Therefore, the mayor contribution of this thesis would be the validation of two questionnaires that fulfils the psychometric characteristics. For that reason the scales will have to success on reliability and validity. Therefrom, differences among student's artistic self-concept and attitude towards art could be analysed.

---

Consequently, these are the main objectives set for this thesis:

1. To design a reliable instrument to measure the artistic self-concept (AUART) and verify if it confirms the hypothesised tetra-dimensional structure of the artistic self-concept: dance, theatre, music and plastic arts.
2. To design a reliable instrument to measure the attitude towards art (ATTART) and verify if it confirms the hypothesised four-dimensional structure of attitude towards art: dance, drama, music and plastic arts.
3. To analyse the mean differences of Bachelor of Education Degree students' artistic self-concept and attitude towards art, in regard of the socio-personal variables like: sex, age, level of education and experience in art.

### **3. Hypotheses**

Regarding to the first two main objectives there has not been set any hypothesis as such.

However it is essential to verify the following:

- The centrality and discriminatory capacity of the items.
- The reliability or internal consistency of the instruments.
- The adjustment of the model with the data gathered by AUART or, what it is the same, the validity of the construct.

The Hypetheses set for main differences are shown in the following table (Table 1).

Table 1

*Hypotheses of the investigation in regards of the objectives*

---

Objective	Hypotheses
Objective 1: To design a reliable instrument to measure the artistic self-concept (AUART) and verify if it confirms the hypothesised tetra-dimensional structure of the artistic self-concept: dance, theatre, music and plastic arts.	Good psychometric properties
Objective 2: To design a reliable instrument to measure the attitude towards art (ATTART) and verify if it confirms the hypothesised four-dimensional structure of attitude towards art: dance, drama, music and plastic arts.	Good psychometric properties
Objective 3: To analyse the differences in means of Bachelor of Education Degree students' artistic self-concept and attitude towards art, in regard of the socio-personal variables like: sex, age, level of education and experience in art.	
3.1. <i>Socio-personal variable: sex</i>	<p>Hypotheses 1: women are expected to have better dance self-concept than men, however higher values are not expected in any other dimensions, moreover, it is not expected the artistic self-concept to be significantly different.</p> <p>Hypotheses 2: men are expected to have better plastic arts self-concept than women.</p> <p>Hypotheses 3: women are expected to have better attitude towards dance and also overall towards art.</p>
3.2. <i>Socio-personal variable: experience in art</i>	Hypotheses 5: those students with experience in a specific artistic domain are expected to have better self-concept in that specific artistic domain and better attitude towards that specific domain.

---

Hypotheses 6: those experienced students in arts are expected to have a better artistic self-concept and a better general self-concept and better overall attitude towards art.

---

#### **4. Research importance**

The artistic self-concept and the attitude towards art have not been as widely researched as the physical or academic self-concept. Therefore, the development in the control and intervention on those variables may bring up significant progress to the formation of Bachelor of Education Degree students. Therefore, the main contribution of this thesis is the validation of the surveys.

Positive self-concept is significant in teacher training and that is supported by many investigations, and that is why this work's first aim is to know the artistic dimensions of the self-concept. Teachers' preparation in arts is generally no bearing. Only few people get art-education and that endorses the idea of arts being exclusive for those who are born with a special sense. Those social representations can affect negatively in teacher training as they might see improbable to achieve these innate abilities. Therefore this research aims to help to identify early those students with low artistic self-concept and help them to strengthen their self-image and reinforce it on those ones with higher rates.

The attitude towards art is also a significant variable to strengthen in teacher training. Investigating this variable will enable to find out how positive or negative is participants' attitude and how related is to artistic self-concept. Afterwards, it will also be possible to design adequate intervention programs to reinforce the attitude by attending to its internal dimensions. In fact, it

---



---

is easy to think that teachers may easier appear interested about art when feeling, thinking or behaving positively about art.

Therefore, the goal of this research is to measure the specific population. Participants belong to everyone and each university in the Basque Autonomous Community that offers Bachelor of Education Degree studies, and they are male and female, and either first, second, third and fourth year students. Apart from the AUART and ATTART survey, they also responded to AUDIM33 and to a survey about their experience in arts in after-school activities, which is offering the chance to analyse the possible relations among all those variables: general self-concept, academic self-concept —maths and language—, non-academic self-concept —physical, personal and social—, artistic self-concept and attitude towards art.

## **5. Variables and instruments**

This part will describe the variables that the investigation aims to measure and the instrument designing procedure. The investigation includes personal variables together with the artistic self-concept, other dimensions of the self-concept and the attitude towards art.

### **5.1. Socio-personal variables**

- Sex. Dichotomous variable that registers participants' sex, either male or female.
  - Age. Ordinal variable that classifies respondents between 18 and 65 years old. This variable organizes participants in different categories: those ones in their late adolescence (ages 18 to 20); the ones in their early youth (ages 21 to 23); and, the rest of them, students in their adulthood (ages over 24).
-

- Academic level. Ordinal variable that classifies respondents between the first and fourth and last Degree course.
- Experience in arts before entry to University. Dichotomous variable that registers participants' experience, either yes or no, in dance, theatre, music or plastic art.

### 5.2. The artistic self-concept and its measuring scale AUART

The artistic self-concept is the description oneself makes of its abilities within the artistic skills—dance, drama, music and plastic arts—, based on its own experience in those fields. These four domains are described by 24 items—six items per each domain—. Three of the domains (dance, drama and music) are composed by equal amount of affirmative and negative wording (+3/-3), and the forth one (plastic art) by a slightly more affirmative wording (+4/-2). Finally, participants' answers are measured by a Likert scale that goes from one to five. The following table (table 2) shows the specific description for each and one of the domains of the AUART 24.

Table 2

*The structure of the items of the AUART regarding to the domain and the skills within it*

Domain	Regarding	Item description	Item amount
Dance	skill / ability	perception of oneself dance skills	6 items
Drama	skill / ability	perception of oneself drama skills	6 items
Music	skill / ability	perception of oneself music skills	6 items
Plastic arts	skill / ability	perception of oneself plastic art skills	6 items

The AUART scale is a domain-specific scale to measure the artistic self-concept. During the process of editing the items and building up the scale, we have observed how the following scales (table 3) have been built in terms of skill-specific items. However the AUART does not have that ambition.

Table 3

*Self-concept scales of reference when editing the items for AUART*

Author	Scale
Vispoel, W.P. (1993a; 1995)	Artistic Self-Perception Inventory (ASPI)
Vispoel, W.P. (1993b)	Music Self Perception Inventory (MUSPI)
Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2006)	Physical self-concept scale (CAF)
Fernandez-Zabala, A. (2011)	Social self-concept scale (AUSO)
Goñi, E. (2010)	Personal self-concept scale (APE)
Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2015)	Multidimensional self-concept scale (AUDIM)

### **5.3. Attitude towards art and its measuring scale ATTART**

The attitude is a learned tendency to act in certain way when responding to something—in favour or against it—. The scale is a domain-specific scale to measure the arts attitudes' structure based on four domains—dance, drama, music and visual arts—. At the same time, most of the research

supports the three components of the attitudes: the cognitive, the affective and the behavioural. The following table (table 4) presents the four artistic domains and the components of each of the domains, which are measured by a Likert scale that goes from one to five:

Table 4

*The structure of the items of the ATTART regarding to the domain and attitudinal component*

Domain	Component	Item description	Item amount
Dance	cognition	the beliefs and opinions of oneself regarding to dance	2 items
	affects	the sensations of oneself regarding to dance	2 items
	behaviour	the tendency of oneself regarding to dance	2 items
Drama	cognition	the beliefs and opinions of oneself regarding to drama	2 items
	affects	the sensations of oneself regarding to drama	2 items
	behaviour	the tendency of oneself regarding to drama	2 items
Music	cognition	the beliefs and opinions of oneself regarding to music	2 items
	affects	the sensations of oneself regarding to music	2 items
	behaviour	the tendency of oneself regarding to music	2 items
Plastic arts	cognition	the beliefs and opinions of oneself regarding to plastic arts	2 items
	affects	the sensations of oneself regarding to plastic arts	2 items
	behaviour	the tendency of oneself regarding to plastic arts	2 items

## 6. Participants

A total of 1321 participants were involved in this research. They were all Bachelor of Education Degree students, from five Universities: three private universities —University of Mondragon (MU), University of Deusto (UD) and The University School of Teaching Begoñako Andra Mari (BAM)— and two public universities, The University of the Basque Country (EHU) and the University of Cantabria (UNICAN).

Data was collected from Infant Education Degree students and Primary Education Degree students. Although is a natural characteristic of enrolment, most of the participants were female (%76) and only a forth part were men (%24). The following table (Table 5) presents the percentages.

Table 5

*Participants' characteristics*

Participants	Amount	Per/cent	Total
<b>University</b>			
MU	433	% 33	
UNICAN	274	% 21	
EHU	335	% 25	1321
UD	83	% 6	
BAM	196	% 15	
<b>Degree</b>			
Infant Education	745	% 56	1318
Primary Education	573	% 44	
<b>Sex</b>			
Men	321	% 24	1319
Women	998	% 76	
<b>Age-group</b>			

---

18-20	604	% 46	1254
21-23	493	% 37	
> 24	157	% 12	

---

Participants were gathered in three age-group categories as shown in the table above. The most representative adults were aged between 18 and 21. This age group is of particular interest to this research as self-perceptions in early adulthood are most likely to reflect the cumulative influence of the formative years of childhood and adolescence (Fox, 1987).

The following section of this work will explain who participated in each phase of this investigation.

## **7. Procedure**

The procedure was completed in three phases: a first one which enabled to design the two instruments, a second one that helped to confirm the psychometrical characteristics of the two instruments, and a third and last one to explore the significant differences among participants on self-concept and attitude.

### **7.1. Phase 1**

The purpose of the first phase was to identify the existing instruments and to observe its subdomains and items. First, it was launched a research within the artistic domain of the self-concept, in order to provide a framework to the work. That showed that this procedure was in line with the approach taken by Vispoel (1993), which also made possible to identify a general

---

---

self-concept framework (Shavelson et al., 1976; Marsh, 1997; Marsh eta Hattie 1996; Esnaola, Goñi eta Madariaga, 2008). The research regarding attitude towards art had not been that successful, what made the desing process more deductive.

Two instruments were designed: The artistic self-concept scale AUART and the scale for attitude towards art ATTART. To provide a starting point, an open-ended questionnaire was launched to 30 Bachelors' Education Degree students (convenience sampling). This provided terminology and statements consisting on artistic experiences which were used to create the items for an exploratory questionnaire.

Two experts from the research team *Psikor: self-concept and psychosocial adjustment* evaluated the items by contrasting to those ones in Vispoels' questionnaires and the questionnaires. A selection was made from the initial 36 items and agreed a 24 item version of the questionnaire AUART.

Respondents were administered in order, a cover sheet for demographic and art education experience data, the artistic self-concept scale, the scale for attitude towards art and the multidimensional self-concept scale. In order to encourage good quality responses, data collection was completed in groups of less than 40 students at each time. All sessions were directed personally by the researcher who informed of the importance of their participation in the research, and confidentiality of their responses was confirmed. All of the students participated voluntarily. The following table (table 6) shows the participants in each of the three data collections:

---

Table 6

*Participants in data collection*

Participants	AUART	ATTART	Amount	Total
Data collection 1	exploratory analysis	exploratory analysis 1	397	
Data collection 2		exploratory analysis version 2	163	1337
Data collection 3	confirmatory analysis	confirmatory analysis	777	

**7.1.1 Data collection 1**

397 students participated in the first data collection. They were all Bachelor of Education Degree students: 123 from the University of Mondragon and 274 from the University of Cantabria, 43% were Infant Education students and 57% Primary Education students, and 303 were women and 94 men. The following table (Table 7) presents the percentages.

Table 7

*Participants' distribution in data collection*

Participants	Amount	Percentage	Total
University			
MU	123	31%	397
UNICAN	274	69%	
Degree			
Infant Education	162	43%	397



---

Primary Education	235	57%	
Sex			
Male	94	24%	
Female	303	76%	397

---

*Note: MU (University of Mondragon –Mondragon Unibertsitatea–); UNICAN (University of Cantabria –Universidad de Cantabria–).*

The data analysis procedure was carried out to explore each item's discriminatory capacity by gender, item, subscale, and scale total means, standard deviations and skewness. Then, subscale and scale reliability was examined using Cronbach's alpha and McDonalds' Omega coefficients, which gives a measure of internal consistency. Individual item contribution to this was determined by corrected item-scale total correlation coefficients. Finally, the exploratory factorial analysis showed the correlation rate of each item within a subscale.

The scale AUART showed expected results and so was ready for confirmatory analysis. However, the results were not successful for ATTART, and so, after a redesign process, a second data collection was carried out.

### **7.1.2 Data collection 2**

The AUART scale showed positive psychometric characteristics, however the ATTART had to be redesigned. Due to the redensinging process, another data collections had been organized.

Eighty new items were designed before the second data collection was made. Then, 163 participants answered the survey following the same procedure as in the first collection. This time, a new item was added to the survey in order to identify the interest level of the participants

---

in cultural activities. Participants also responded to the AUART scale. The following (Table 8) shows respondents characteristics:

Table 8

*Participants' distribution in data collection*

Participants	Amount	Percentage	Total
University			
MU	163	100%	163
Degree			
Infant Education	82	51%	161
Primary Education	79	49%	
Sex			
Male	50	31%	161
Female	111	69%	
Cultural interest			
Very little	1	1%	151
Little	15	10%	
Neither much nor little	76	50%	
Much	55	36%	
Very much	4	3%	

*Note: MU (University of Mondragon —Mondragon Unibertsitatea—).*

Identical analyses were performed on the instruments as those in the first data collection. The results were, again, successful for AUART. Not every item appeared to have discriminatory ability for ATTART, but some did, therefore, a selection of items was considered to take to the third and last data collection planned to carry out in this investigation.

### 7.1.3 Data collection 3

In this third data collection participants were administered the 24 items selected for the ATTART scale and, again, the scales AUART and AUDIM. Participants' characteristics are shown in table 9:

Table 9

*Participants' distribution in Data collection*

Participants	Amount	Percentage	Total
<b>University</b>			
MU	163		
EHU	335	100%	777
BAM	197		
UD	82		
<b>Degree</b>			
Infant Education	507	66%	774
Primary Education	267	34%	
<b>Sex</b>			
Male	190	24%	777
Female	587	76%	
<b>Age-group</b>			
18-20	310	43%	
21-23	320	44%	722
> 24	92	13%	

*Note: MU (University of Mondragon –Mondragon Unibertsitatea–); EHU (University of the Basque Country –Euskal Herriko Unibertsitatea–); BAM (University School of Teaching Begoñako Andra Mari –Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola); UD (University of Deusto –Deustuko Unibertsitatea).*

By this third and last data collection we managed to design the items that did show the ability to describe respondents' attitude towards art. The analyses of that process are going to be explained in detail in the following chapter of the results.

### **7.2. Phase 2**

Phase 2 was designed as a confirmation of the psychometric properties of the artistic self-concept scale (AUART) and the scale for attitudes towards art (ATTART). Based on information obtained and decisions made through Phase 1, the objective was to seek confirmation of the factor structure of the scales and support for a possible hierarchical structure of artistic self-concept and attitude towards art.

The results and discussion concerning to this phase is going to be explained in the following chapters.

### **7.3. Phase 3**

The purpose of Phase 3 was to investigate the hypothesis of this research, therefore identify the differences on self-concept and attitude among subjects. Therefore, the primary objectives were as follows:

- To investigate the hypothesis that artistic self-concept is associated with the attitude towards art.
  - To investigate the hypothesis of which subdomain of the artistic self-concept is related to the rest of the subdomains of the self-concept and to the ones of the attitude towards art.
-

- To investigate the differences between the artistic self-concept and the attitude towards art in relation to variables such as sex, B.Ed. Degree (Infant or Primary) and level (1st, 2nd, 3rd or 4th academic year) and artistic background differences in the above structures and relationships.

## **8. Data analysis**

Statistical analyses were completed with the use of the SPSS package for mainframe computer (SPSS Inc., 1986). In later stages of the research LISREL VI (Joreskog & Sorbom, 1986), a package for the analysis of linear structural relationships, was accessed through a user procedure of the SPSS23 program.

In order to proceed with the analysis through a reliable data the data base was handled by replacing the incomplete values by the procedure of multiple imputation. Once data was ready we proceeded with the analysis to respond to the first two objectives of the investigation: to verify the tetra-dimensional structure of both the artistic self-concept and the attitude towards art, through verifying their psychometric properties.

### **8.1. Verification of the psychometric properties of the instruments**

In the first place, a descriptive analysis of the items was carried out in order to know their behaviour in the questionnaire. This enables to know if the item has discriminatory capacity and if it represents every level within the specific domain or sub-domain of the self-perception to which the item refers to.

---

Secondly, the reliability of the instrument was studied using Cronbach's alpha, for the measurement of internal consistency. Although, Cronbach's alpha coefficient has been the most used historically in the literature on psychological research to evaluate reliability, it is also being questioned (Carretero-Dios & Pérez, 2005). Therefore we also studied the composite reliability index and the reliability through another internal consistency coefficient —The McDonalds Omega (McDonald, 1995)— which is an estimate of the general factor saturation of a test, and a reliable technique for this analysis in comparison to the *Greatest lower bound* technique (William & Richard, 2009).

Afterwards, an exploratory factorial analysis was carried out, after verification that the items were related to each other and so that their grouping could be detected in the correlation matrix. To do this, and before proceeding with the confirmatory factor analysis, two estimators were used: Bartlett and KMO. The rotation mode used is oblique as in social sciences we generally expect some correlation among factors, since behaviour is rarely partitioned into neatly packaged units that function independently (Osborne and Costello, 2009).

In the case of ATTART, after analysing the results of reliability and exploratory factor analysis with the two experts from the research team, it was taken the decision of eliminating most of the items with worse statistical indices to then create version of the instrument (tested in Data collection 2).

To continue, confirmatory factor analysis was carried out through structural models in which was tested the dimensionality of the measuring instruments. The statistic software LISREL 8.72, for Windows (Jöreskog y Sörbom, 1993) permitted to apply The Weighted Least Squares (WLS) model with in order to test the hypothesized explanatory relations. The model

---

---

was chosen because the condition of normality required was not fully met and because the responses to the items of the measuring instruments are evaluated by a Likert scale.

In order to compare the adjustment of the models, the absolute adjustment measures ( $\chi^2$ , SRMR and RMSEA), normal fit (NFI and NNFI) or incremental (IFI) and comparative (IFC) measurements were taken. This is the combination of indexes mostly used today to check the adjustment of models (Esnaola, Rodríguez and Goñi, 2011). In addition, the cross-type and incremental indexes were also verified, in order to observe if the data that support a model indicate that the adjustment of this model differs significantly from the adjustment of the alternatives: the cross-evaluation ECVI index, which should be outside the ECVI of the other models; the increase of the IFC index that should be greater than .10; and the differentials between  $\chi^2$  and the degrees of freedom of the models that should be significant.

The acceptance threshold of the values of almost all the indexes is .90, having to exceed the same. In the case of RMSEA and SRMR the ideal maximum would be .60 and .90 to be considered acceptable (Batista & Coenders, 2000).

---





## Chapter six

# RESULTS

### **1 First objective: to prove the tetradimensional structure of artistic self-concept.**

- 1.1 Centrality and items' discriminatory capacity: AUART24
- 1.2 Reliability of the scale
- 1.3 Exploratory factor analysis
- 1.4 The internal structure according to sex
- 1.5 The internal structure according to the age
- 1.6 Confirmatory factor analysis

### **2 Second objective: the structure of the attitude towards art.**

- 2.1 Centrality and items' discriminatory capacity: ATTART24
- 2.2 Reliability of the scale
- 2.3 Exploratory factor analysis I
- 2.4 Reduction of the scale: ATTART15
- 2.5 Exploratory factor analysis II
- 2.6 The internal structure according to sex
- 2.7 The internal structure according to the age
- 2.8 Confirmatory factor analysis

### **3 Third objective: the variability of artistic self-concept and attitude towards art**

- 3.1 Mean difference between sexes
- 3.2 Mean difference between ages
- 3.3 Mean difference between B.Ed. Degree
- 3.4 Mean difference regarding to experience in arts

### **4 Correlations**



## **Chapter six**

### **Results**

The purpose of this chapter is to present the results of the statistical analysis made in order to get the results of the research questions. The chapter begins with a presentation of the descriptive analysis of the scale AUART, in order to analyse the centrality and discriminatory capacity of the items, and that is followed by the internal consistency, exploratory and confirmatory analysis. Finally it is exposed the final proposal for the artistic self-concept scale: AUART22.

Almost the same procedure is then followed with the scale ATTART, however there is been certain differences within the process which are here exposed. There are first presented the centrality and items' discriminating capacity of the scale in its original size of 24 items (AUART24). It is followed by the internal consistency and the first exploratory factor analysis, after which is made the first reduction proposal for the scale, and it is reduced to 15 items. Hereafter it is preceded to the second exploratory analysis and the confirmatory factor analysis. At this end it is exposed the final proposal for the scale to measure the attitudes towards art: ATTART14.

---

The last part of this chapter is going to expose the results or the analysis of average differences among participants regarding to sex, age, type of B.Ed. Degree and level. Moreover the chapter will indicate the correlations among the self-concept, artistic and multidimensional, and attitude towards art.

### **1. Validation of the artistic self-concept scale AUART24**

The first objective of this work is to design and validate the AUART24 scale. Therefore, this chapter will first describe the procedure followed when designing the instrument, to then explain the psychometric characteristics of the scale, in regard to the discriminating ability of the items, the internal consistency of the scale, the factor analysis, the validity of the scale, and the adjustment of the model to the theoretical frame. From that, the target is to verify whether participants' answers do confirm the structure of four dimensions of the artistic self-concept scale (AUART24).

#### **1.1. Centrality and items' discriminatory capacity.**

This part will show the characteristics of the AUART scale regarding centrality, internal consistency and factorial analysis. For the validation of a scale it is essential to know the characteristics and behaviour of the items described by the participants' answers. The descriptive analysis expresses the average value, the standard deviation, the skewness and the kurtosis (Carretero-Dios & Pérez, 2005). An item is appropriate when it expresses central values within the possibilities given to respondents. AUART24 is a Likert scale of five points,

---

ranging from disagreement to agreement, where the average value would be 3. It is also necessary to achieve a high standard deviation (higher than 1.00), the skewness between 1.00 and -1.00, and, the kurtosis between 3.00 and -3.00. Table 10 shows the values from the univariate descriptive analysis.

Table 10

*Descriptive analysis of the items of the artistic self-concept scale (AUART24)*

		Mean	SD	Skewness	Kurtosis
AUART01	Dance	3.49	1.20	-.424	-.664
AUART02	Drama	2.73	1.13	.142	-.717
AUART03	Music	3.53	1.13	-.460	-.477
AUART04	Plastic art	2.83	1.37	.094	-1.156
AUART05	Dance	2.94	1.20	-.007	-.759
AUART06	Drama	2.42	1.12	.359	-.662
AUART07	Music	3.46	1.17	-.263	-.774
AUART08	Plastic art	2.03	1.14	.868	-.223
AUART09	Plastic art	2.41	1.17	.532	-.493
AUART10	Dance	2.70	1.20	.138	-.827
AUART11	Music	3.47	1.09	-.306	-.477
AUART12	Dance	3.59	1.25	-.484	-.799
AUART13	Plastic art	2.54	1.15	.258	-.707
AUART14	Drama	2.42	1.09	.270	-.765
AUART15	Dance	3.57	1.20	-.486	-.652
AUART16	Drama	3.26	1.29	-.296	-.891
AUART17	Plastic art	2.99	1.39	-.035	-1.204
AUART18	Music	3.08	1.25	-.128	-.920
AUART19	Music	2.59	1.17	.235	-.822
AUART20	Plastic art	2.69	1.14	.067	-.755
AUART21	Drama	3.14	1.21	-.102	-.778
AUART22	Drama	2.55	1.25	.275	-.929

---

AUART23	Music	3.50	1.16	-.374	-.682
AUART24	Dance	3.50	1.28	-.427	-.865

---

The scale AUART24 shows an average of 2.97 with values between 2.03 and 3.58. The scales of dance and music present the highest values (3.30 and 3.27 respectively) besides the scales of Drama and plastic art the lowest (2.75 and 2.58 respectively). Four items show lower values than 2.5 and three of them belong to plastic art scale.

Moreover, the standard deviation indicates the ability to discriminate differences among participants. There should be respondents with different self-concept levels when the sample is normally distributed. This value is between 1.09 and 1.39 in every item which is superior to the recommended 1.00.

The skewness and kurtosis values show where the sample is located right or left from the average value. In this case, even though most of the items are skewed to the left, the sample overall appears to be slightly skewed to the right. When skewness is between 1.00 and -1.00 is recommended to keep up with the item.

Finally, the unvaried analysis results indicate that every item of the scale fulfils the recommendations.

### **1.2. Reliability of the scale.**

The reliability analysis offers information regarding to the internal consistency of the instrument and its scales. The internal consistency is what indicates if an instrument is capable

---

to measure precisely the construct that is meant to. It is precise to say that the reliability is best proven in longitudinal studies: when data is collected by the scale from the same sample in different times. This is not a longitudinal study; however the internal consistency was examined using Cronbach's coefficient alpha, composite reliability index and McDonald's Omega coefficient. In this line, Cronbach's Alpha has been calculated for the AUART24 scale and for one and each of its internal scales: dance, music, Drama and plastic art (shown in table2).

The values of Cronbach's coefficient alpha when the item is deleted are shown at the following table (Table 11). There are other indicators that show how each item relates to the AUART24 scale, or to the items within the specific internal scales. In order to consider the scales reliability adequate, it is desirable for this to achieve a Cronbach's alpha of .700 and it will be considered very adequate over .800. However the values over .900 would point redundancy (Nunnally & Bernstein, 1995). AUART24 scales' alpha is .862 so it does give evidence of adequate reliability.

Table 11

*Items' reliability statistics regarding the AUART24 scale*

Dance Cronbach alpha: .895					
	Mean of the scale if the item is deleted	Variance of the scale if the item is deleted	Corrected total correlation of the elements	Multiple squared correlation	Cronbach alpha if the item is deleted
AUART01	67.92	179.140	.591	.718	.852
AUART05	68.47	179.103	.592	.785	.852

---

AUART10	68.71	179.508	.577	.718	.852
AUART12	67.83	182.647	.453	.425	.856
AUART15	67.84	179.622	.573	.630	.852
AUART24	67.91	179.181	.547	.556	.853

---

Drama Cronbach alpha: .783

---

AUART14	69.00	187.414	.364	.442	.859
AUART06	68.99	184.523	.451	.520	.856
AUART22	68.86	183.707	.421	.440	.857
AUART02	68.68	189.221	.289	.301	.861
AUART21	68.27	185.835	.369	.472	.859
AUART16	68.15	186.317	.328	.387	.860

---

Music Cronbach alpha: .787

---

AUART03	67.89	184.789	.437	.469	.857
AUART18	68.33	185.913	.353	.337	.859
AUART19	68.82	184.242	.436	.340	.857
AUART11	67.94	187.111	.377	.309	.859
AUART07	67.95	185.078	.409	.404	.858
AUART23	67.92	184.268	.440	.447	.857

---

Plastic art Cronbach alpha: .833

---

AUART20	68.72	186.259	.382	.476	.858
AUART09	69.00	186.577	.362	.369	.859
AUART13	68.87	185.772	.396	.573	.858

---



---

AUART08	69.38	186.819	.364	.466	.859
AUART04	68.59	187.180	.278	.442	.862
AUART17	68.43	183.788	.367	.468	.859

---

As shown in Table 11, the Cronbach alpha of the scale AUART24 is high enough to take in consideration its reliability. When observing to the statistics of each item, It is evident the contribution of one and each to the consistency of the scale. The aim is to avoid the redundancy that is against the principle of parsimony. In this case, the results indicate that to delete any item would only make lower its reliability values.

McDonald's Omega test has also shown considerable results, based on the saturation levels of the items in the exploratory factor analysis. The omega coefficient obtained was .959 and both the composite reliability (.960) and the mean extracted variance (.505) provide a very satisfactory index —above the established cut-off value of .50— (Zumbo, Gadermann, & Zeisser, 2007). These results state the internal consistency of the AUART24. Therefore every item is kept and the analysis is continued with the factorial analysis.

### **1.3. Exploratory factor analysis.**

The factorial analysis is a combination of statistic techniques that aims to represent the correlation level between items or variables. This analysis will allow seeing if AUART24 scale fulfils the hypothesized structure of four dimensions: dance, Drama, music and plastic art. First, the exploratory analysis will identify the possible factors, and then, the confirmatory analysis will aim to support the structure of the scale.

---

Before heading on to the exploratory analysis, it is necessary to observe the relation between the scales, in order to determine the most suitable factor rotation model, before the exploratory factor analysis is done (Table 12).

Table 12

*Correlation among AUART24 scales*

Scales	Dance	Plastic art	Drama	Music
Dance	1			
Plastic art	.127***	1		
Drama	.252***	.169***	1	
Music	.375***	.136***	.178***	1

*Note.* \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

In the table above, it is possible to appreciate how significant are the relationships among the scales, but it is especially significant the relation between the scales Dance and Music (.375). Besides, even if it is not as high as the one mentioned, the correlation index between Dance and Drama is positively significant.

The orthogonal rotation method varimax is the most popular rotation mode by far; however varimax rotation mode produces factors that are uncorrelated. These results do indicate correlation; therefore, the factor analysis rotation mode used is oblique. In social sciences we generally expect some correlation among factors, since behaviour is rarely partitioned into neatly packaged units that function independently (Osborne & Costello, 2009).

For an accurate analysis, the stronger the data, the smaller the sample; and “strong data” in factor analysis means uniformly high communalities (Osborne & Costello, 2009). Besides “high” communalities would mean .80 or greater (Velicer & Fava, 1998) and this is unlikely to occur. Therefore, it is considered adequate communalities those over .40 or .70. The following table shows the communality of each item (Table 13).

Table 13

*Communalities of the items of AUART24*

Item	Scale	Extraction
AUART01	Dance	.782
AUART02	Drama	.354
AUART03	Music	.588
AUART04	Plastic art	.521
AUART05	Dance	.842
AUART06	Drama	.624
AUART07	Music	.556
AUART08	Plastic art	.567
AUART09	Plastic art	.482
AUART10	Dance	.757
AUART11	Music	.346
AUART12	Dance	.377
AUART13	Plastic art	.701
AUART14	Drama	.513
AUART15	Dance	.722
AUART16	Drama	.415
AUART17	Plastic art	.537
AUART18	Music	.451
AUART19	Music	.474
AUART20	Plastic art	.562
AUART21	Drama	.457

AUART22	Drama	.572
AUART23	Music	.567
AUART24	Dance	.644

---

Every item is over the required minimum to proceed to the factorial analysis of .320. Besides, three items are below the .400 desired (AUART02, AUART11 and AUART12), which could be indicating either (1) not be related to the other items or (2) suggest an additional factor. However, the analysis will continue as it is necessary to gather more information in order to take any decision.

Before heading to the exploratory analysis is required to calculate Kaiser-Meyer-Olkins' rate (KMO) and to carry out the Barlett test. When verifying the KMO, the result should be superior to 0.6 and aim to reach the value of 1, the absolute correlation rate. In the other hand, the result of the Barlett test should present significant relationship between the values, so that indicates that the model of extract is appropriate. In this case the KMO rate is 0.854 and it is also significant the Barlett test ( $\chi^2_{(276, N=494)} = 5223.500; p=.000$ ).

Regarding to the objective of the validation of the scale, this should explain the biggest percentage of the possible variance of the construct. What means that the fewer unexpected variables do intervene in its measurement, the better. Data shows that with 4 components of the scale AUART-24 would explain the 55.87% of its variance. The results indicate to proceed to the exploratory factorial analysis (Table 14).

---

Table 14

*Exploratory factor analysis of AUART24 with Oblimin Kaiser rotation*

Scales	Components			
	1	2	3	4
AUART05 Dance	.911			
AUART01 Dance	.877			.426
AUART10 Dance	.856			
AUART15 Dance	.849			
AUART24 Dance	.794			
AUART12 Dance	.539			.468
AUART13 Plastic art		.837		
AUART08 Plastic art		.745		
AUART20 Plastic art		.739		
AUART17 Plastic art		.723		
AUART04 Plastic art		.711		
AUART09 Plastic art		.687		
AUART06 Drama			.781	
AUART22 Drama			.748	
AUART14 Drama			.714	
AUART21 Drama			.669	
AUART16 Drama			.633	
AUART02 Drama			.584	
AUART03 Music				.752
AUART07 Music				.746
AUART23 Music				.738
AUART18 Music				.672
AUART19 Music				.650
AUART11 Music				.573

The table above shows the saturation indices of two items within two scales, however it is drawn quite clearly the four-dimensional structure of the artistic self-concept, when indices below .400 are not included. Tabachnick and Fidell (2001) determine that .320 is a good rule of thumb of the minimum loading of an item, and they also state to observe what they call a “crossloading” item, which is the one that loads .320 or higher on two or more factors. In regard of this, the item AUART01 should not be worrying as is showing a higher loading in a scale than at that other one where is also loading higher than .320. Also, the item AUART12 is loading high at two scales, and the overlapping variance is of 7%, which is below the approximate variance (10%) declared as a good rule of thumb by Tabachnick and Fidell (2001).

In conclusion, the item AUART12 is indicating not be related to the other items of its scale, and possibly neither to the other three scales. Other than that, factorial analysis and the reliability rates describe the AUART24 scale is at this state acceptable with its 24 items (six by each scale).

#### **1.4. The internal structure according to sex.**

The statistics that determine the adequacy of the factor analysis both in the case of men and women, support their relevance: the KMO rate is 0.799 in the case of men and 0.846 in the case of women; and, it is also significant the Barlett test ( $\chi^2$  (276, N=116) = 1296.766; p=.000) in men; and ( $\chi^2$  (276, N=376) = 4042.729; p=.000) in women.

---

In order to verify that both samples' respond to the same internal structure we proceed to the factorial analysis. However, before heading to that, data referring to the percentage of variance explained is analyzed: the cumulative variance between the four factors is of 55.40%.

The configuration matrices are shown in the following tables: in Table 15, for the men's sample, and in the Table 16 for the women's sample.

Table 15

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (men's sample)*

Scales	Components			
	1	2	3	4
AUART05 Dance	.906			
AUART01 Dance	.847			.417
AUART15 Dance	.834			
AUART10 Dance	.821			
AUART24 Dance	.704			
AUART13 Plastic art		.845		
AUART04 Plastic art		.690		
AUART08 Plastic art		.684		
AUART17 Plastic art		.672		
AUART09 Plastic art		.672		
AUART20 Plastic art		.668		
AUART06 Drama			.778	
AUART22 Drama			.777	
AUART14 Drama	.426		.652	
AUART02 Drama			.516	
AUART16 Drama			.478	
AUART23 Music	.434			.721

---

AUART07 Music		.706
AUART19 Music		.697
AUART18 Music		.690
AUART11 Music		.686
AUART12 Dance	.511	.663
AUART03 Music		.644
AUART21 Drama		.433

---

Table 16

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (women's sample)*

---

Scales	Components			
	1	2	3	4
AUART05 Dance	.898			
AUART01 Dance	.883			.421
AUART10 Dance	.851			
AUART15 Dance	.848			
AUART24 Dance	.803			
AUART12 Dance	.539			
AUART13 Plastic art		.832		
AUART08 Plastic art		.771		
AUART20 Plastic art		.765		
AUART17 Plastic art		.726		
AUART04 Plastic art		.709		
AUART09 Plastic art		.694		
AUART06 Drama			.777	
AUART22 Drama			.738	
AUART14 Drama			.708	
AUART21 Drama			.698	

---



---

AUART16 Drama		.647
AUART02 Drama		.577
AUART03 Music	.448	.770
AUART07 Music		.746
AUART23 Music		.742
AUART18 Music		.663
AUART19 Music		.656
AUART11 Music		.530

---

The tables 15 and 16 above show the factorial structure of the items corresponding to each sub-sample differentiated according to sex. It is visible how some of the items are related to items from other scales. This is especially clear in the sample of men, which is not only not showing a neat structure, but it is already grouping items differently to what it was expected.

In that table of men's sample, it is significant the case of the item AUART12 belonging to the dance factor, and that of the AUART21 belonging to the Drama factor. Both items saturate quite significantly in the music factor; however there is not an apparent reason that would drive us to an interpretation

On the other hand, in the sample of women all items saturate together with those expected, and, even if there is a number of them related to other scales, they do so to a lesser extent

Regarding to these indices, it is right to continue with the confirmatory analysis and see if it does support the theoretical hypothesized model.

---

### 1.5. The internal structure according to the age.

Given the results obtained on the factorial analysis according to sex in the previous hypothesis, the question that arises is whether there are differences between the age groups. Besides, we are also interested in which of the two variables, sex or age, is the one that really represents greater clarity the factor structure. Therefore, we describe the factorial structure of the scale AUART24 in the different age ranges of the sample.

Due to the low number of participants among the highest age categories, it might not be significant statistically to proceed with the analysis. Therefore, the only categories in regard of which are made these analyses are the following: these in between 18 and 20, those in the age-range of 21 23 and those in the range of 24-26.

The following table (Table 17) presents the KMO rate and the significance of the Barlett test, to determine the adequacy of the factor analysis supports their relevance among participants in regards of different age-groups.

Table 17

*The adequacy of the samples regarding to age-groups*

Age-group	KMO	Barlett
18 to 20	0.838	$\chi^2$ (276, N=270) = 3025.781; p=.000
21 to 23	0.763	$\chi^2$ (276, N=155) = 1664.459; p=.000
> 24	0.723	$\chi^2$ (276, N=32) = 937.424; p=.000

In order to respond to this differentiation in the internal structure of the self-concept regarding to the age, the data referring to the percentage of variance explained is indicated

here: that of participants' aged from 18 to 20 supposes a 57.74%, that of those aged from 21 to 23 a 53.78%, and that of the participants' aged 24 or more supposes a 61.85%.

The following tables (Table 18, Table 19 and Table 20) show the configuration matrices: in Table 20, for the first age-group sample (18-20); in Table 21, for the second age-group sample (21-23); and in Table 22, for the third age-group sample (> 24).

The following table (Table 18) presents the configuration matrix where it can be observed that only one item is related to items from other scales. It is, again, the case of the item AUART12 (I have no rhythm for dance) belonging to the *Dance* scale, that saturates quite high in the *Music* factor.

Table 18

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged from 18 to 20)*

Scales	Components			
	1	2	3	4
AUART05 Dance	.900			
AUART01 Dance	.887			
AUART10 Dance	.879			
AUART15 Dance	.839			
AUART24 Dance	.800			
AUART12 Dance	.580			.481
AUART13 Plastic art		.853		
AUART17 Plastic art		.806		
AUART08 Plastic art		.787		
AUART04 Plastic art		.763		
AUART20 Plastic art		.708		
AUART09 Plastic art		.676		

---

AUART06 Drama	.776
AUART22 Drama	.743
AUART14 Drama	.710
AUART21 Drama	.706
AUART16 Drama	.661
AUART02 Drama	.557
AUART07 Music	.759
AUART23 Music	.737
AUART03 Music	.719
AUART18 Music	.691
AUART19 Music	.668
AUART11 Music	.577

---

As it can be seen, apart from the previously mentioned item AUART12, the structure drawn at the table above is clear as the four expected dimensions are organized clearly.

The following table (Table 19) presents the configuration matrix where it can be observed that an item from the *Dance* scale—AUART01 (*I have good rhythm for dance*)—is related to those from the *Music* scale. Other than that, there are no significant cases where an item saturates in a scale that does not belong.

Table 19

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged from 21 to 23)*

---

Scales	Components			
	1	2	3	4
AUART05 Dance	.913			
AUART10 Dance	.865			

---

---

AUART01	Dance	.851	.418
AUART15	Dance	.795	
AUART24	Dance	.744	
AUART12	Dance	.510	
AUART13	Plastic art	.778	
AUART20	Plastic art	.746	
AUART17	Plastic art	.700	
AUART09	Plastic art	.655	
AUART08	Plastic art	.652	
AUART04	Plastic art	.581	
AUART06	Drama		-.777
AUART22	Drama		-.730
AUART14	Drama		-.718
AUART02	Drama		-.653
AUART21	Drama		-.616
AUART16	Drama		-.598
AUART23	Music		.748
AUART03	Music		.712
AUART07	Music		.686
AUART19	Music		.585
AUART18	Music		.569
AUART11	Music		.457

---

Besides, as seen at the table above, again, the structure is neat marking the four dimensions, organized by the items.

The next table (Table 20) presents the configuration matrix where it can be observed that few item from the various domains —AUART15 (I feel clumsy when I dance), AUART18 (I am able to play well a music instrument), AUART10 (I am a very good dancer), AUART05

---

(I have good abilities for dance), AUART22 (If I prepared myself, I could be a professional actor), AUART19 (I am able to sing well) and AUART06 (I have special abilities for acting), are related to others from another scales.

Table 20

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged 24 or more) and four components*

Scales	Components			
	1	2	3	4
AUART07 Music	.746			
AUART03 Music	.724			
AUART01 Dance	.691			
AUART24 Dance	.676			
AUART15 Dance	.659			.405
AUART11 Dance	.646			
AUART05 Music	.641	.428		
AUART23 Music	.634			
AUART12 Music	.626			
AUART18 Dance	.619		.508	
AUART10 Dance	.573	.464		
AUART17 Plastic art	.409			
AUART13 Plastic art		.882		
AUART20 Plastic art		.825		
AUART09 Plastic art		.793		
AUART04 Plastic art		.753		
AUART08 Plastic art		.579	.540	
AUART02 Drama			.797	
AUART14 Drama			.661	
AUART22 Drama			.659	.472
AUART19 Drama	.528		.544	

---

AUART21 Drama	.725
AUART16 Drama	.685
AUART06 Music	.411 .648

---

Table 20 shows a less clear structure for this age-group in comparison to the previous age-groups. The items AUART10 (*I am a very good dancer*) and AUART18 (*I am able to play well a music instrument*) are loading high at two scales, and the overlapping variance is of 11%, which is very close to the approximate variance (10%) declared as a good rule of thumb by Tabachnick and Fidell (2001), and, definitely, the item AUART19 (*I am able to sing well*) is below that rate with an overlapping variance of 1.6%. Apart from those, four more items are loading over the value of .400 at some other scale than in that in which they mainly load.

These results suggest a tridimensional structure of the artistic self-concept where the items belonging to the *Dance* and *Music* scales would describe a single scale. In order to analyse the possibility of the tridimensional structure of the self-concept at the age-group of 24 or more, the exploratory factor analysis procedure is repeated requesting to organize the items in three scales.

The percentage of variance explained by the three scales is 54.42% for participants belonging to this group. The next table shows the tridimensional structure of the artistic self-concept on participants aged 24 or more (Table 21).

---

Table 21

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged 24 or more) and three components*

Scales		Components		
		1	2	3
AUART03	Music	.765		
AUART07	Music	.733		
AUART01	Dance	.700		
AUART18	Music	.698		
AUART23	Music	.688		
AUART24	Dance	.670		
AUART11	Music	.657		
AUART05	Dance	.635		
AUART15	Dance	.626		
AUART12	Dance	.615		
AUART19	Music	.605		
AUART10	Dance	.565	.426	
AUART17	Plastic art			
AUART13	Plastic art		.896	
AUART20	Plastic art		.809	
AUART09	Plastic art		.796	
AUART04	Plastic art		.750	
AUART08	Plastic art		.620	.405
AUART22	Drama			.766
AUART06	Drama			.764
AUART14	Drama			.624
AUART16	Drama			.601
AUART21	Drama			.540
AUART02	Drama			.502

The possibility of the tridimensional structure of the self-concept has not been of success in any other kind of sample or groups analysed by this work. However this age-group is indicating a better description of the artistic self-concept at participants of ages 24 or more.



We will note that, the item AUART10 (*I am a very good dancer*) is now loading in the *Plastic art* scale, and also that the item AUART17 (*I have never been good on drawing*) is not loading significantly in any scale.

### 1.6. Confirmatory factor analysis.

The confirmatory analysis is carried out as a complementary procedure to the previous ones for the validation process of the AUART24. In regard of this, statistical evidence will be collected to see if the scale shows an acceptable model and a better fit than other alternative models.

In order to compare the goodness of fit of the tetradimensional model (M1), another two models were tested: a unidimensional model (M2) and a four factor with a general second-order factor model (M3).

Table 22 shows the data relating to the goodness of fit test, in order to realize a holistic approach when interpreting the results.

Table 22

*Indexes of goodness of fit*

<i>Model</i>	$\chi^2/df$	<i>SRMR</i>	<i>NNFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>RMSEA interval</i>	<i>p</i>	<i>CFI/IFI</i>
M <sub>1</sub>	1414.03/246=5.74	.056 <sup>a</sup>	.91 <sup>a</sup>	.092	.088-.096	.00	.92 <sup>a</sup>
M <sub>2</sub>	1851.59/189=9.80	.092 <sup>a</sup>	.75	.120	.120-.120	.00	.78
M <sub>3</sub>	1486.94/251=5.92	.080 <sup>a</sup>	.90 <sup>a</sup>	.092	.089-.096	.00	.91 <sup>a</sup>

*Note.* SRMR: standardized root mean square residual; NNFI: non-normed fit index; RMSEA: root mean square error of approximation; CFI: comparative fit index; IFI: incremental fit index; NFI: normed fit index; <sup>a</sup> indexes which reach the accepted significance level.

On one hand, the ratio between the Chi square ( $\chi^2$ ) index, which is sensitive to the sample size, and the degrees of freedom (gl), is not the indicated one (2.00 – 3.00) as a good fit (Marsh & Hau, 1996).

On the other hand, the SRMR index indicates a good fit (cut-off value of  $\leq .08$ ) for the models M1 and M3, regarding to what is suggested by Hu & Bentler (1998; 1999). The M2 is showing a lower value so that might not express a good fit, but only acceptable.

The NNFI index, or the Tucker-Lewis index (TLI), is indicating the ability to correct the deviation between the model proposed and a perfect fit model. The non-normed fit index suggested by Hu & Bentler (1998; 1999) is  $\leq .95$  for a good fit, so that no model in the table above does indicate that. However, the models M1 and M3 do show values of .90 and .91, respectively, what indicates a probability to consider them acceptable.

Regarding to RMSEA indexes, none of the models show acceptable fit when the suggested cut-off value for a good fit is  $\leq .060$  (Hu & Bentler, 1998; 1999). This index is calculated considering the Chi square and the degrees of freedom ( $\chi^2/df$ ) and the number of participants (N). Besides, what the RMSEA interval index indicates is the similarity of the models. Regarding to those values, the models M1 and M3 appear to have a similar structure, but the model M1 fulfils the principle of parsimony.

---

The CFI is indicating if the hypothesized model corrects the no centrality of the chi-square distribution from the independence model and in which level does that. According to Hu & Bentler (1998; 1999) the index for a good fit is  $\geq .95$ , which states that no model among here proposed fulfils that parameter. Once again, the index of .92 from the model M1 is close to that to which we refer, what suggests that the model could be acceptable.

Finally, the model M1 is approaching the best fit among all three models proposed (figure 1).

---

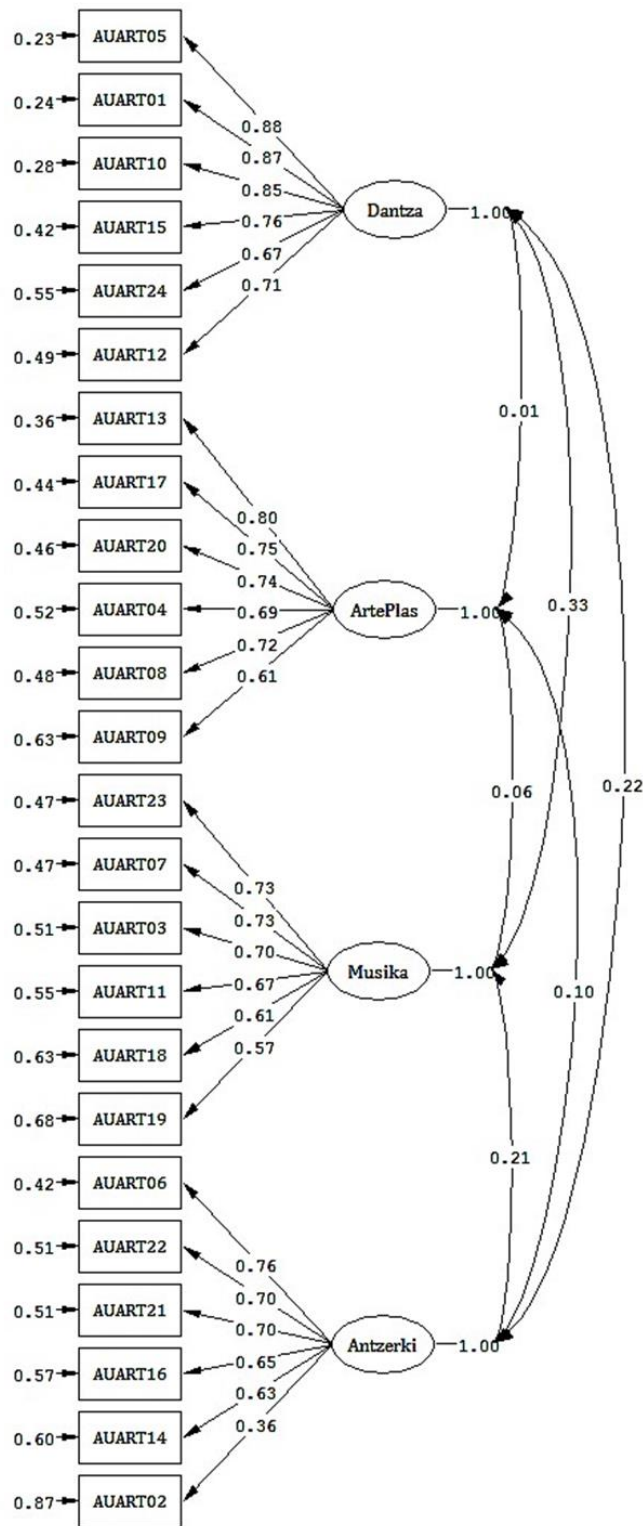


Figure 1. The tetradimensional model of the artistic self-concept.

---

However, not even the M1 is achieving indices of good fit in every parameter. Therefore, we proceed to modify the M1, following to the modification indices indicated by AMOS, which give clues about the content of the items themselves. Taking into account the results of the analysis so far there are two items that will be eliminated according to the covariance. On one hand, the item AUART12 (I have no rhythm for dance): its covariance with several others from its own scale is high, but moreover it is also showing covariance with other items from other scales. And in the other hand, item AUART09 (I am able to make a nice clay sculpture): its covariance with several items from its own scale is high and it is also indicating a lower index in communalities than other items of its scale. Furthermore, they do not represent that dimension well, which requires observing the wording.

Afterwards, following the covariance presented by the modification indexes in AMOS, some of the items from the same scale have been linked among them: the item AUART10 (I am a very good dancer) has been linked to the AUART05 (I am very skilled to dance); and, the item AUART04 (Drawing is not made for me) to the AUART17 (I have never been good at drawing). The wording of the items can be redundant, therefore, they could be linked, or also one of them could be deleted too.

In the same way, there are items that indicate high covariance in the modification indexes in AMOS, but belong to a different dimension. This is the case of the item AUART01 (I have a good rhythm for dance) and the item AUART03 (I have a “good ear” for music), as their wording might refer to the social convention that good music skills are a must in order to dance well—in order to dance to de music—. A similar case is that of the items AUART08 (If I prepared myself, I could be a professional painter), AUART16 (Even if I prepared myself, I

---

would have no chance to be a professional actor) and AUART22 (If I prepared myself, I could be a professional actor), as in the case of the items AUART16 and AUART22 we could say that both items describe the same domain or subdomain of the artistic self-concept, however both indicate a high covariance with the AUART08 which does not belong to the drama domain. In this case, the items' wording referring to preparation might be the reason why these three items are indicating covariance. Besides, there is no other domain that is described by items referring to preparation in its wording.

Finally, the following figure shows the model M1 is approaching the best fit among all three models proposed (Figure 2).

---

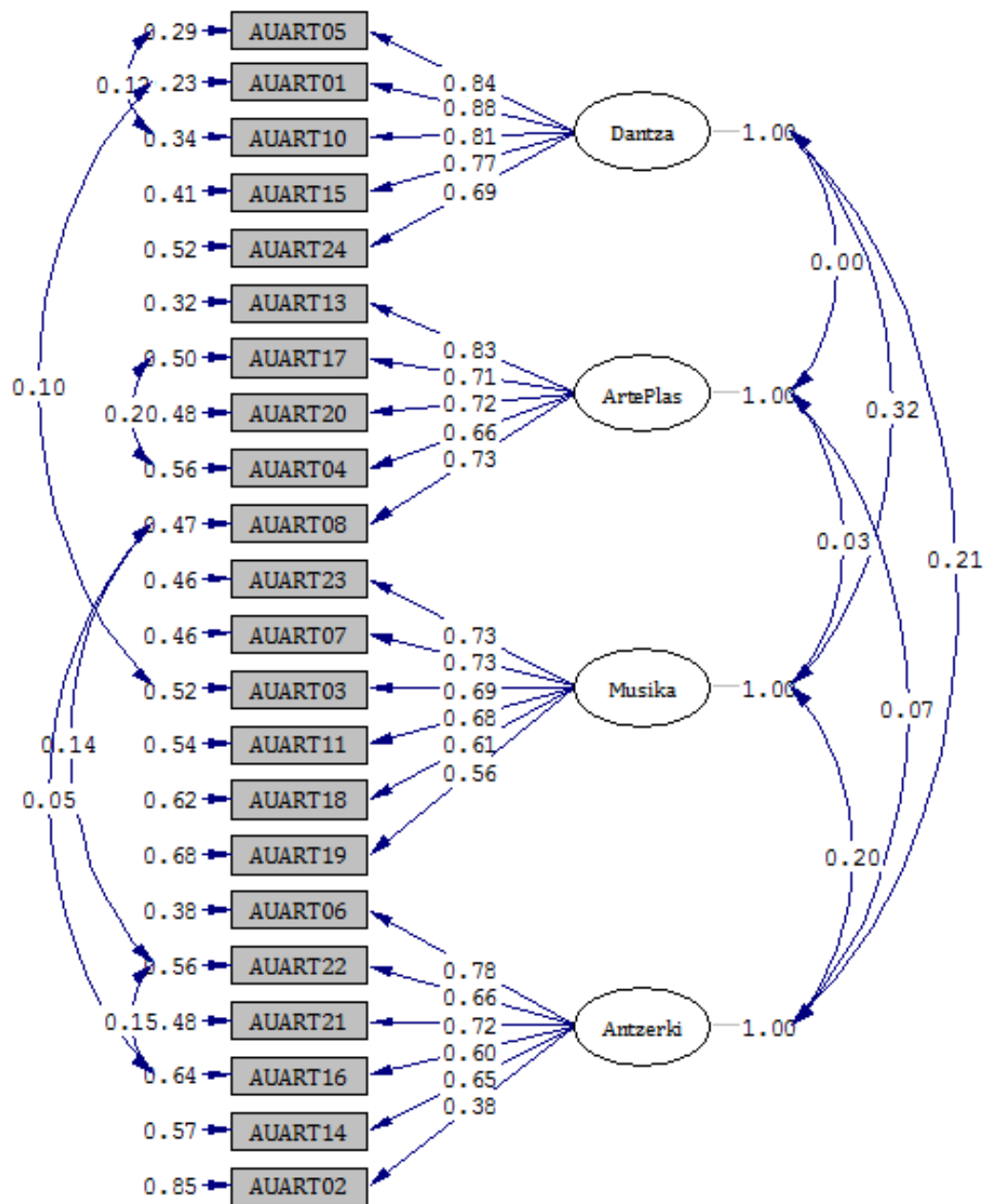


Figure 2. The final model of the artistic self-concept

This final revision indicates that the 22 items are enough to measure the artistic self-concept in its multidimensionality.

The ratio between the Chi square ( $\chi^2$ ) index and the degrees of freedom (gl), is a value of 3.84 ( $758.26/197=3.84$ ) still not the indicated one (2.00 – 3.00) as a good fit (Marsh & Hau, 1996).

However, the SRMR index indicates an excellent fit value of 0.051 (cut-off value of  $\leq .08$ ) for the improved model M1, regarding to what is suggested by Hu & Bentler (1998; 1999).

The NNFI index or the Tucker-Lewis index (TLI), that indicates the ability to correct the deviation between the model proposed and a perfect fit model, is of .94 which is regarding to Hu & Bentler (1998; 1999) an index of a good fit ( $\leq .95$ ).

Then, the RMSEA index is of .071 and the interval is between .066 and .075. Thereby, the model is not showing acceptable fit when the suggested cut-off value for a good fit is  $\leq .060$  (Hu & Bentler, 1998; 1999).

The CFI is indicating a value of .95 which is according to Hu & Bentler (1998; 1999) indicating a good fit ( $\geq .95$ ). That means that the hypothesized model is correcting the non centrality of the chi-square distribution from the independence model.

Therefrom, those indexes are suggesting that the tetradimensional model of artistic self-concept does indicate good fit.

---



## 2. Second objective: the structure of the attitude towards art

The second objective of this work is to validate the ATTART scale. Therefore, this chapter will describe the psychometric characteristics of the scale, in regard to the discriminating ability of the items, the internal consistency of the scale, the factor analysis, its validity and the adjustment of the model to the theoretical frame.

From that, the target is to verify whether participants' answers confirms whether the structure of four dimensions (music, dance, drama and plastic art) of the attitude towards art and or that of three dimensions regarding to the components of the attitudes (cognition, affective and behavioural).

### 2.1. Centrality and items' discriminatory capacity of the ATTART24.

For the validation of a scale it is essential to know the characteristics and behaviour of the item described by the participants' answers. An item is appropriate when it expresses central values within the possibilities given to respondents. ATTART24 is a Likert scale of five points, ranging from disagreement to agreement, where the average value would be 3.

The following table (Table 23) shows the values from the descriptive analysis:

Table 23

*Descriptive analysis of the items of the attitude towards art scale (ATTART24)*

Items	Scale	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
COG01	Music	4.13	.898	-.893	.500
COG02	Dance	4.43	.759	-1.127	.539

---

COG03 Drama	4.18	.795	-.743	.219
COG04 Plastic art	4.20	.829	-.750	-.220
COG05 Music	4.68	.575	-1.754	2.693
COG06 Dance	4.13	.828	-.648	-.127
COG07 Drama	4.35	.732	-.868	.121
COG08 Plastic art	3.80	.900	-.353	-.318
AFE01 Music	4.63	.573	-1.417	1.719
AFE02 Dance	3.98	1.149	-.917	.004
AFE03 Drama	3.78	.913	-.409	-.153
AFE04 Plastic art	3.60	1.220	-.476	-.774
AFE05 Music	3.37	1.230	-.247	-.873
AFE06 Dance	3.76	1.156	-.612	-.493
AFE07 Drama	3.02	1.187	-.022	-.858
AFE08 Plastic art	3.31	1.142	-.177	-.721
JOKA01 Music	2.92	1.403	.016	-1.271
BEH02 Dance	3.02	1.357	-.097	-1.204
BEH03 Drama	2.98	1.101	-.072	-.688
BEH04 Plastic art	2.49	1.355	.452	-1.023
BEH05 Music	2.02	1.259	1.007	-.151
BEH06 Dance	3.32	1.318	-.284	-1.008
BEH07 Drama	3.52	1.101	-.444	-.438
BEH08 Plastic art	1.96	1.239	1.119	.126

---

The scale ATTART24 shows an average of 3.56, with values between 1.95 and 4.68. The items that aim to measure participants' ideas about art (COG01-COG07) rate all but one over 4.00 (COG08). That means they might not be as capable as the rest to discriminate

---

between participants. That same lower discriminating capability is shown by the item AFE01, but it won't be taken any decision yet.

The standard deviation is also low at the previously mentioned items (COG01-COG08, AFE01 and AFE03), as the values are among .500 and .900. Three of these items show high skewness values, but they do not point out high kurtosis values.

In conclusion, at this stage, this scale does fulfil the recommendations to continue to the next test.

## 2.2. Reliability of the scale.

The internal consistency of ATTART24 indicated by Cronbach alpha is .864. Besides, there are other indicators that show how each item relates to the ATTART24 scale, or to the items within the specific internal scales. The values of Cronbach alpha when the item is deleted are shown at the following table (Table 24).

Table 24

*Items' reliability statistics regarding to the ATTART24*

Dance Cronbach alpha: .851					
	Mean of the scale if the item is deleted	Variance of the scale if the item is deleted	Corrected total correlation of the elements	Multiple squared correlation	Cronbach alpha if the item is deleted
COG02	81.14	149.386	.524	.482	.857
COG06	81.44	150.987	.394	.307	.860
AFE02	81.59	143.909	.525	.705	.855
AFE06	81.81	142.306	.582	.683	.853
BEH02	82.55	143.045	.456	.424	.858

BEH06	82.24	140.058	.574	.700	.853
Drama Cronbach alpha: .709					
COG03	81.38	151.521	.385	.410	.860
COG07	81.22	152.220	.384	.416	.860
AFE03	81.78	146.542	.557	.427	.855
AFE07	82.55	144.203	.494	.385	.856
BEH03	82.59	144.108	.544	.422	.855
BEH07	82.05	150.512	.295	.170	.863
Music Cronbach alpha: .724					
COG01	81.44	153.099	.260	.184	.863
COG05	80.89	154.378	.349	.303	.861
AFE01	80.94	153.581	.407	.318	.860
AFE05	82.20	144.716	.455	.511	.858
BEH01	82.65	142.568	.452	.522	.858
BEH05	83.54	146.481	.382	.486	.860
Plastic art Cronbach alpha: .793					
COG04	81.36	150.605	.413	.388	.859
COG08	81.77	150.167	.395	.286	.860
AFE04	81.97	147.183	.372	.508	.861
AFE08	82.25	144.509	.506	.559	.856
BEH04	83.08	145.442	.380	.574	.861
BEH08	83.61	149.248	.294	.525	.863

As shown in Table 13, the Cronbach alpha of the scale ATTART24 is high enough to take in consideration its reliability. Therefore, every item is kept and the analysis is continued with the factorial analysis.

McDonald's Omega test has also shown considerable results, based on the saturation levels of the items in the exploratory factor analysis. The omega coefficient obtained was .930 and both the composite reliability (.933) and the mean extracted variance (.508) provide a

very satisfactory index —above the established cut-off value of .50— (Zumbo, Gadermann, & Zeisser, 2007). These results state the internal consistency of the ATTART24, so that the following step is taken, to explore the internal structure of the instrument.

### 2.3. Exploratory factor analysis.

This analysis will allow seeing if the scale fulfils the hypothesized structure of four dimensions: dance, Drama, music and plastic art. We also observe the relation between the scales, in order to determine the most suitable factor rotation model, before the exploratory factor analysis is done (Table 25).

Table 25

*Correlation among ATTART24 scales*

Scales	1	2	3	4
1	1			
2	.163***	1		
3	.292***	.154***	1	
4	.324***	.168***	.187***	1

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

The table above shows the significances among the scales and the highest significance is that of the first with the fourth scale (.324). This level of correlation is usual in sciences that analyse human behaviour (Osborne & Costello, 2009), so that we decide that the oblique mode of factor analysis rotation is the one to be used.

The following table (Table 26) shows the communalities of the items for an accurate analysis, the stronger the data, the smaller the sample; and “strong data” in factor analysis means uniformly high communalities (Osborne, J. & Costello, A., 2009).

Table 26

*Communalities of the items of ATTART24*

Item	Scale	Extraction
COG01	Music	.222
COG 02	Dance	.573
COG 03	Drama	.458
COG 04	Plastic art	.536
COG 05	Music	.435
COG 06	Dance	.385
COG 07	Drama	.517
COG 08	Plastic art	.367
AFE01	Music	.384
AFE02	Dance	.773
AFE03	Drama	.420
AFE04	Plastic art	.574
AFE05	Music	.671
AFE06	Dance	.766
AFE07	Drama	.354
AFE08	Plastic art	.669
BEH01	Music	.687
BEH02	Dance	.505
BEH03	Drama	.442
BEH04	Plastic art	.717
BEH05	Music	.721
BEH06	Dance	.771
BEH07	Drama	.164
BEH08	Plastic art	.651

The results presented in the table above show some low loading values. This is the case of the items BEH07 and COG01 which are showing the lowest loadings (.164 and .222 consecutively). Besides, four other items are also expressing values below .400: COG06, COG08, AFE01 and AFE07.

Before heading to the exploratory analysis we calculate the KMO rate and carry out the Barlett test. The KMO result is 0.862 so it is superior to the 0.6 aimed and close to the value of 1 that is desired to reach: the absolute correlation rate. In the other hand, the result of the Barlett test should present significant relationship between the values, which they do ( $\chi^2$  (276, N=714) = 6865.924; p=.000) and so it indicates that the model of extract is appropriate.

Regarding to the objective of the validation of the scale, this should explain the biggest percentage of the possible variance of the construct. What means that the less variables we did not bear in mind do intervene in its measurement, the better. Data shows that with 4 components of the scale ATTART24 would explain the 53.18% of its variance.

The results indicate to proceed to the next step. The exploratory factorial analysis is shown in the following table (Table 27):

Table 27

*Exploratory factor analysis of ATTART24 with Oblimin Kaiser rotation*

Item	Scale	Factor			
		1	2	3	4
BEH06	Dance	.876			

---

AFE06	Dance	.872	
AFE02	Dance	.868	
BEH02	Dance	.686	
COG02	Dance	.679	.515
BEH03	Drama	.572	.468
AFE03	Drama	.552	.436
BEH04	Plastic art	.824	
AFE08	Plastic art	.792	
BEH08	Plastic art	.786	
AFE04	Plastic art	.739	
BEH05	Music		.839
BEH01	Music		.826
AFE05	Music		.807
AFE07	Drama	.408	.470
BEH07	Drama		
COG07	Drama		.719
COG03	Drama		.667
COG05	Music		.647
COG04	Plastic art	.453	.627
AFE01	Music		.588
COG06	Dance	.427	.555
COG08	Plastic art		.518
COG01	Music		.425

---

As it is visible at the table above, the structure of the ATTART24 is not clear. The items that aim to describe the ideas of the participants towards art (all but the item COG02) are coming together into a single scale. In the other hand, the items that aim to describe

---



---

respondents' affects and behaviours towards art are organized according to each different activity within arts.

These results are exposing low internal consistency indices. The items designed to measure the respondents ideas have shown lower discriminatory capability than the rest, they present lower saturation values at communalities, and, finally, their presence might be what is helping to make unclear the organization of the items at this last test.

Therefore, at this stage, we take the decision to reduce the scale. The items of the ideas will be taken off the scale and so will be the item AFE01, which is also not showing the discriminatory capability of those at its group.

#### **2.4. Reduction of the scale: ATTART15.**

The elimination of a particular item must be justified primarily by an overall view of the metric indices of that item. Therefore, the decision to delete or retain an item is based on a joint assessment of all the statistical indices collected: the factor analysis and the reliability indexes. This process must as well take in consideration the theoretical relevance of each item.

In order to make a better approach to the second objective of this research, it is considered necessary a reduction of the scale. Therefore, the items of the cognitive attitudinal component are abandoned because the results of the exploratory factor analysis indicate that these items do not describe participants' beliefs about the arts, nor discriminate among participants regarding to their beliefs. Consequently, the items COG01, COG02, COG03, COG04, COG05, COG06, COG07 and COG08 have been removed.

---

In this line, the item AFE01 is also removed because it has indicated poor values of reliability.

Moreover, after the reduction, the internal consistency of the general scale indicated by Cronbach alpha is .835. And these are the values that the subscales are expressing: .869 for Dance, .701 for Drama, .817 for Music and .819 for the Drama scale.

### 2.5. Exploratory factor analysis.

After the ATTART scale have been reduced into fifteen items, the following analysis will allow seeing if the scale ATTART15 fulfils the hypothesized structure of four dimensions: dance, Drama, music and plastic art. The exploratory analysis will allow seeing if this version for the scale enables to identify the factors, to then, with the confirmatory analysis, support the structure of the scale.

In the same way as for the scale AUART24, this time it is observed the relation between the scales, in order to determine the most suitable factor rotation model. This is shown in the following table (Table 28).

Table 28

*Correlation among ATTART15 scales*

Scales	Dance	Plastic art	Music	Drama
Dance	1			
Plastic art	.147***	1		
Music	.228***	.185***	1	
Drama	.338***	.229***	.306***	1

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

In the table above, it is possible to appreciate the significances among the scales. The correlation index of the Drama scale with the scales of Music and Dance presents the highest significance (.306 and .338 respectively). These results do indicate correlation; therefore, the factor analysis rotation mode used is oblique.

For an accurate analysis, the stronger the data, the smaller the sample; and “strong data” in factor analysis means uniformly high communalities (Osborne, & Costello, 2009). The following table (Table 29) shows the communality of each item.

Table 29

*Communalities of the items of ATTART15*

Item	Extraction
AFE02 Dance	.805
AFE03 Drama	.585
AFE04 Plastic art	.590
AFE05 Music	.719
AFE06 Dance	.776
AFE07 Drama	.602
AFE08 Plastic art	.669
BEH01 Music	.763
BEH02 Dance	.553
BEH03 Drama	.523
BEH04 Plastic art	.719
BEH05 Music	.726
BEH06 Dance	.799
BEH07 Drama	.456
BEH08 Plastic art	.656

As it is shown in the table above, every item is over the required minimum to proceed to the factorial analysis of .320. Before heading to the exploratory analysis is required to calculate Kaiser-Meyer-Olkins' rate (KMO) and to carry out the Barlett test. When verifying the KMO, the result should be superior to 0.6 and aim to reach the value of 1, the absolute correlation rate. In the other hand, the result of the Barlett test should present significant relationship between the values, so that indicates that the model of extract is appropriate. In this case the KMO rate is 0.817 and it is also significant the Barlett test ( $\chi^2_{(105, N=714)} = 4738.417; p=.000$ ).

Regarding to the objective of the validation of the scale, this should explain the biggest percentage of the possible variance of the construct. What means that the less variables we did not bear in mind do intervene in its measurement, the better. Data shows that with 4 components of the scale ATTART15 would explain the 66.28% of its variance.

The results indicate to proceed to the next step the exploratory factorial analysis is shown in the following table (Table 30).

Table 30

*Exploratory factor analysis of ATTART15 with Oblimin Kaiser rotation*

		Factor			
		1	2	3	4
BEH06	Dance	.893			
AFE02	Dance	.891			
AFE06	Dance	.871			.408
BEH02	Dance	.720			
BEH04	Plastic art		.845		

---

BEH08	Plastic art		.802
AFE08	Plastic art		.800
AFE04	Plastic art		.767
BEH01	Music		.870
AFE05	Music		.846
BEH05	Music		.842
AFE07	Drama		.766
AFE03	Drama	.468	.723
BEH07	Drama		.665
BEH03	Drama	.495	.648

---

This time, the four-dimensional structure of the artistic self-concept is drawn quite clearly. However, it is still evident the correlation between the scales of Dance and Drama. This is somehow similar to what the AUART24 scale was showing between Dance and Music. There is a relationship among these different dimensions, as it has already been made comments regarding to the evidence obtained during the exploratory analysis.

The factorial analysis and the reliability rates describe that the ATTART scale, at this state, as acceptable with its 15 items: three scales with four items each, and a fourth scale with three items. The scales are composed by only affirmative wording, referring to the affects and behaviour towards art. The ideas towards art are no longer present at this scale.

## **2.6. The internal structure according to sex.**

The statistics that determine the adequacy of the factor analysis both cases: men and women. The indices support their relevance, where KMO rate is 0.855 in the case of men and 0.793 in

---

the case of women. The Barlett test is also significant in men ( $\chi^2$  (105, N=171) = 1288.095;  $p=.000$ ) and ( $\chi^2$  (105, N=543) = 3365.145;  $p=.000$ ) in women.

In order to respond to this differentiation in the internal structure of the self-concept of men and women, here is indicated the data referring to the percentage of variance explained explained the case of men supposes a 69.60% and in that of women a 64.62%. In both of the cases, the dance factor explains a greater proportion: in a 38.99% for men and in a 28.71% in that of women.

The following are the configuration matrices, in Table 31, for men's sample, and in Table 32, for women's sample.

Table 31

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser Rotation (men's sample)*

Items	Scale	Factor			
		1	2	3	4
BEH06	Dance	.896			.419
AFE02	Dance	.884			
AFE06	Dance	.870			
BEH02	Dance	.740			
AFE04	Plastic art		.787		
BEH04	Plastic art		.781		.404
BEH08	Plastic art		.780		
AFE08	Plastic art		.762		
BEH01	Music	.402		-.871	
AFE05	Music			-.869	
BEH05	Music			-.835	-.409
BEH07	Drama				-.864

---

AFE03	Drama	.437	-.466	-.713
BEH03	Drama	.626	.408	-.406
AFE07	Drama	.464	-.521	-.690

---

Table 32

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (women's sample)*

---

Item	Scale	Factor			
		1	2	3	4
BEH06	Dance	.889			
AFE02	Dance	.856			
AFE06	Dance	.824		-.525	
BEH02	Dance	.722			
BEH04	Plastic art		.859		
BEH08	Plastic art		.818		
AFE08	Plastic art		.789		
AFE04	Plastic art		.741		
BEH01	Music			-.871	
BEH05	Music			-.831	
AFE05	Music			-.822	
AFE03	Drama				-.787
AFE07	Drama				-.730
BEH03	Drama	.440			-.623
BEH07	Drama				-.490

---

These tables above, 33 and 34, show the factorial structure of the items corresponding to each sub-sample differentiated according to sex. It is easy to see that the items belonging to

---

each scale saturate within that same scale. This is especially clear in the sample of women and even if it is not that neat regarding to the drama dimension, it also is in the case of men.

Regarding to these indices, it is right to confirm that it is not significantly different the internal structure of the artistic self-concept in men and women.

### **2.7. The internal structure according to the age**

Given the results obtained on the factorial analysis according to sex in the previous hypothesis, the question that arises is whether there are or not differences among participants of each age-group. On the other hand, we are also interested in which of the two factors, sex or age, is the one that really represents greater clarity the factor structure. Therefore, we describe the factorial structure of the scale ATTART15 in the different age ranges of the sample.

The following table (Table 33) presents the KMO rate and the significance of the Barlett test, to determine the adequacy of the factor analysis supports their relevance among participants in regards of different age-groups.

---



Table 33

*The adequacy of the samples regarding to age-groups*

Age-group	KMO	Barlett
18 to 20	0.808	$\chi^2$ (105, N=289) = 1960.786; p=.000
21 to 23	0.806	$\chi^2$ (105, N=289) = 1990.121; p=.000
> 24	0.724	$\chi^2$ (105, N=82) = 656.649; p=.000

In order to respond to this differentiation in the internal structure of the self-concept regarding to the age, the data referring to the percentage of variance explained is indicated here: that of participants' aged from 18 to 20 supposes a 66.83%, that of those aged from 21 to 23 a 67.15%, and that of the participants' aged 24 or more supposes a 70.17%.

The following tables (Table 34, Table 35 and Table 36) show the configuration matrices: in Table 26, for the first age-group sample (18-20); in Table 27, for the second age-group sample (21-23); and in Table 28, for the third age-group sample (> 24).

The first table (Table 34) presents the configuration matrix where it can be observed that two items from the *Dance* scale —BEH06 (I dance) and AFE06 (I feel free when I dance) — are related to those from the *Drama* scale. Other than that, there are no significant cases where an item saturates in a scale that does not belong.

Table 34

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged from 18 to 21)*

		Factor			
		1	2	3	4
BEH06	Dance	.906			.365
AFE02	Dance	.893			
AFE06	Dance	.872			.427
BEH02	Dance	.694			
BEH04	Plastic art		.839		
AFE08	Plastic art		.829		
AFE04	Plastic art		.829		
BEH08	Plastic art		.795		
BEH01	Music			.886	
AFE05	Music			.875	
BEH05	Music			.826	
AFE07	Theatre				.745
AFE03	Drama				.731
BEH03	Drama				.686
BEH07	Drama				.674

The following table (Table 35) presents the configuration matrix where it can be observed that two items from the *Drama* scale —BEH03 (I use my body to express my ideas and feelings), AFE03 (I like expressing through my body, text and action) and AFE07 (I like to interpret)— are related to those from the *Music* and *Dance* scales. Other than that, there are no significant cases where an item saturates in a scale that does not belong.

Table 35

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged from 21 to 23)*

Item	Scale	Factor			
		1	2	3	4
AFE06	Dance	.883			
AFE02	Dance	.879			
BEH06	Dance	.861			
BEH02	Dance	.698			
BEH03	Drama	.645		-.486	.445
AFE03	Drama	.589		-.433	
BEH04	Plastic art		.826		
AFE08	Plastic art		.790		
BEH08	Plastic art		.767		
AFE04	Plastic art		.754		
AFE05	Music			-.863	
BEH05	Music			-.823	
BEH01	Music			-.820	
BEH07	Drama				.680
AFE07	Drama	.446		-.501	.610

The next table (Table 36) presents the configuration matrix where it can be observed that again an item from the *Drama* scale —AFE03 (I like expressing through my body, text and action), is related to those from the *Dance* scale. However, in the case of this sample this item (AFE03) is showing a higher saturation within this scale to which it belongs.

Table 36

*Factorial analysis with Oblimin Kaiser rotation (sample aged 24 or more)*

Item	Scale	Factor			
		1	2	3	4
BEH06	Dance	.908			
AFE06	Dance	.852			
BEH02	Dance	.820			
AFE02	Dance	.801			
BEH03	Drama	.541			
AFE08	Plastic art		.848		
BEH04	Plastic art		.827		
AFE04	Plastic art		.822		
BEH08	Plastic art		.785		
BEH01	Music			.845	
BEH05	Music			.811	
AFE05	Music			.778	
AFE07	Drama				.707
BEH07	Drama				.696
AFE03	Drama	.461			.613

Most of the items belonging to each scale saturate within that same scale, apart from the items BEH03 and AFE03 that indicate significant loadings at the scale where the Dance ones are connected. However, the structure is quite stable through different age-groups.

Regarding to these indices, it is right to confirm that the internal structure of the artistic self-concept is not significantly different in participants of different age-groups.

## 2.8. Confirmatory factor analysis

The confirmatory analysis is carried out to complement the previous ones and conclude the analysis for the validation of the ATTART15. In regard of this, statistical evidence will be collected to see if the scale shows an acceptable model and a better fit than other alternative models.

In order to compare the goodness of fit of the tetradimensional model (M1), another model was also tested: a unidimensional model (M2).

Table 37 shows the data relating to the goodness of fit test, in order to realize a holistic approach when interpreting the results.

Table 37

*Indices of goodness of fit*

<i>Model</i>	$\chi^2/df$	<i>SRM</i> <i>R</i>	<i>NNFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>RMSEA</i> <i>interval</i>	<i>p</i>	<i>CFI/IFI</i>
M <sub>1</sub>	749.29/84=8.92	.086 <sup>a</sup>	.87	.11	.11-.12	.00	.90 <sup>a</sup>
M <sub>2</sub>	2544.81/104=24.47	.15	.62	.20	.20-.21	.00	.67

*Note: SRMR: standardized root mean square residual; NNFI: non-normed fit index; RMSEA: root mean square error of approximation; CFI: comparative fit index; IFI: incremental fit index; NFI: normed fit index; <sup>a</sup> indexes which reach the accepted significance level.*

In the table above (Table 29) we see, on one hand, that the ratio between the Chi square ( $\chi^2$ ) index, which is sensitive to the sample size, and the degrees of freedom (gl), is not the indicated one (2.00 – 3.00) as a good fit (Marsh & Hau, 1996).

On the other hand, the SRMR index indicates a weak fit (cut-off value of  $\leq .08$ ) for the model M1, regarding to what is suggested by Hu & Bentler (1998; 1999). Therefrom, the M2 is showing a high value so it does not express a good fit.

The NNFI index, or the Tucker-Lewis index (TLI), is indicating the ability to correct the deviation between the model proposed and a perfect fit model. The non-normed fit index suggested by Hu & Bentler (1998; 1999) is  $\leq .95$  for a good fit, so no model in the table above does indicate that.

Regarding to RMSEA indexes, none of the models show acceptable fit when the suggested cut-off value for a good fit is  $\leq .060$  (Hu & Bentler, 1998; 1999). This index is calculated considering the Chi square and the degrees of freedom ( $\chi^2/df$ ) and the number of participants (N). Besides, what the RMSEA interval index indicates is the similarity of the models; however, in this case, there is no indication of it.

The CFI is indicating if the hypothesized model corrects the no centrality of the chi-square distribution from the independence model and in which level does that. According to Hu & Bentler (1998; 1999) the index for a good fit is  $\geq .95$ , which states that no model among here proposed fulfils that parameter. However, the index of .91 from the model M1 is close to that to which we refer, what suggests that the model could be acceptable.

---

Finally, the model M1 is approaching the best fit between the two models proposed (Figure 3).

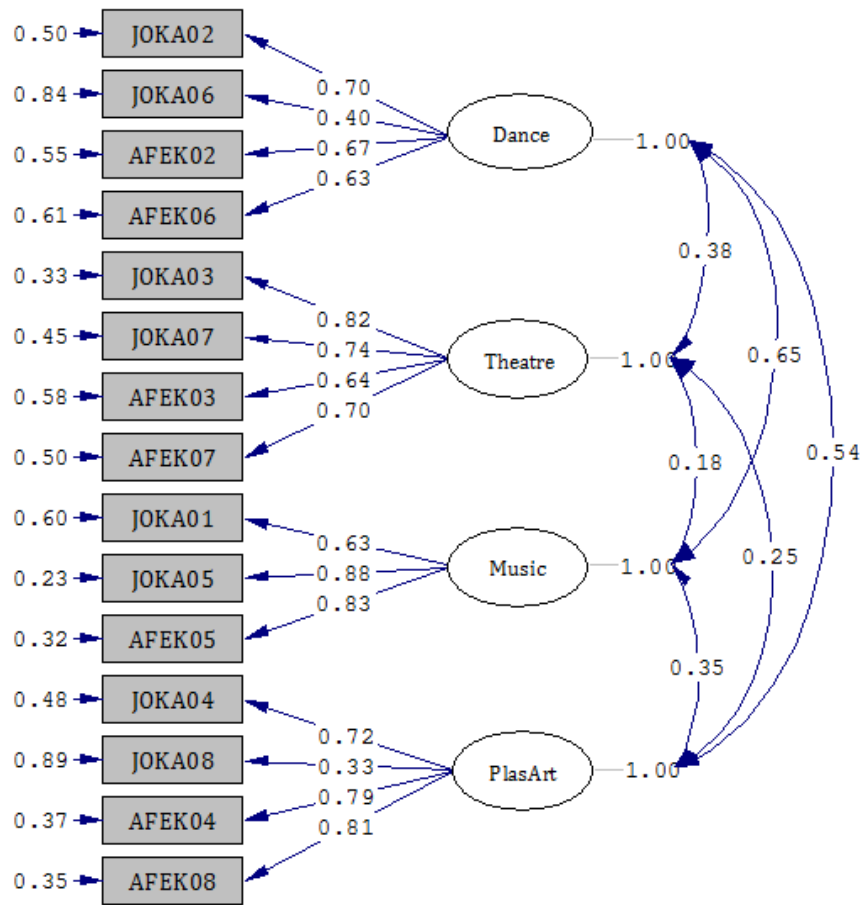


Figure 3. The tetradimensional model of the attitude towards art.

However, not even the M1 is achieving indices of good fit in every parameter. Therefore, we proceed to adjust the M1, following to the modification indices indicated by AMOS.

Regarding to the modification indexes there is an item that will be eliminated according to the covariance. This item is the item BEH08 (I draw in many styles): its covariance with several others from other items from other scales. Even if this item has not shown particularly bad indexes during the exploratory analysis, it is showing quite high transformation indexes, which is indicating its connection with items from other domains. That is the reason to delete the item and observe how the scale improves its characteristics after that.

Besides, following the covariance presented by the modification indices in AMOS, some of the items from the same scale have been linked among them: the item BEH03 (I use my body to express my ideas and feelings) has been linked to the BEH07 (I communicate and talk in front of people); and, the item AFE03 (I like expressing through my body, text and action) to the AFE07 (I like to interpret).

Finally, the following figure shows the model M1 is approaching the best fit among all three models proposed (Figure 4).

---



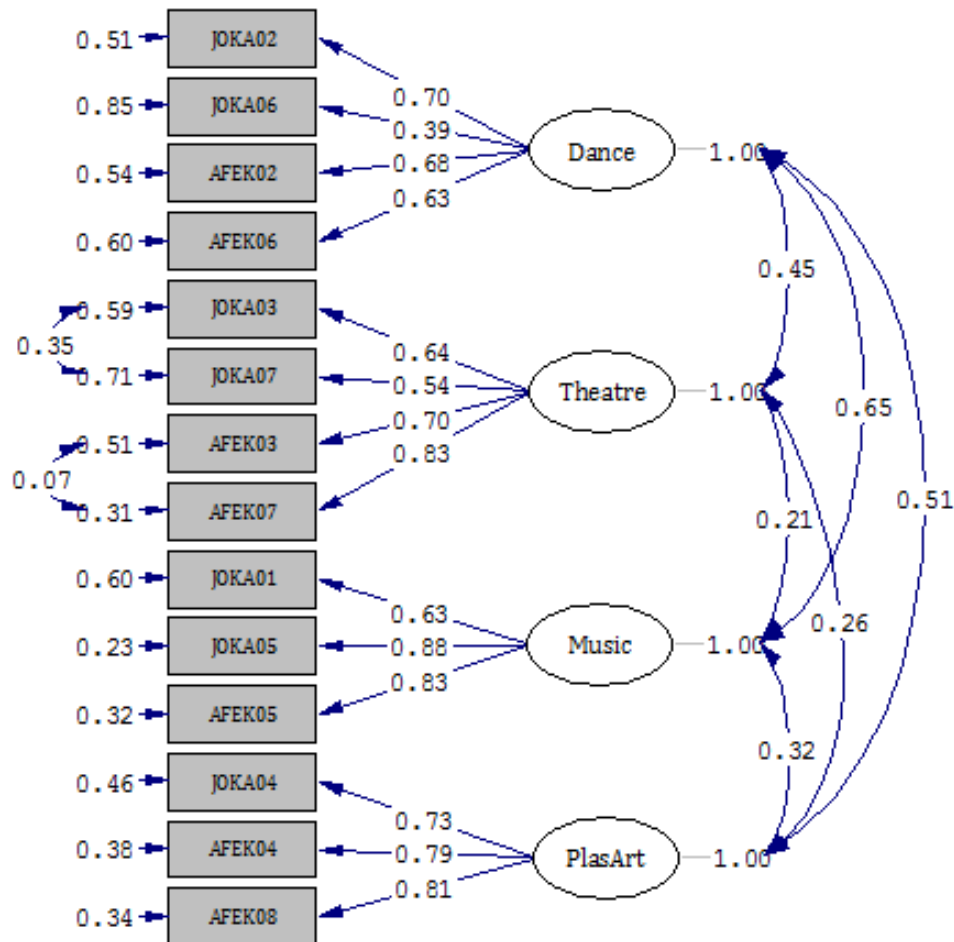


Figure 4. The final model of the attitude towards art.

This adjustment on the instrument has made the model to achieve better indexes of fit, following the marked parameters. The ratio between the Chi square ( $\chi^2$ ) index and the degrees of freedom (gl), is a value of 4.45 ( $307.17/69=4.45$ ) still not the indicated one (2.00 – 3.00) as a good fit (Hu & Bentler, 1998, 1999).

However, the SRMR index indicates an excellent fit value of 0.043 (cut-off value of  $\leq .08$ ) for the improved model M1.

The NNFI index or the Tucker-Lewis index (TLI), that indicates the ability to correct the deviation between the model proposed and a perfect fit model, is of .94 which is an index of a good fit ( $\leq .95$ ).

Then, the RMSEA index is of .071 and the interval is between .064 and .079. Thereby, the model is not showing acceptable fit when the suggested cut-off value for a good fit is  $\leq .060$ , but it is close to that value.

The CFI is indicating a value of .96 which is indicating a good fit ( $\geq .95$ ). That means that the hypothesized model is correcting the no centrality of the chi-square distribution from the independence model.

Therefrom, those indexes are suggesting that the tetradimensional model of the attitude towards art does indicate good fit.

### **3. Third objective: variability of artistic self-concept and attitude towards art**

After fulfilling the first and second objective of this research, and confirming the theoretical model of four dimensions in both the artistic self-concept and attitude towards art, the next step is to identify the characteristics of people who have a worse and better artistic self-concept and attitude towards art. For this, the self-concept will be analysed in relation to the following socio-personal variables: sex, B. Ed. Degree type and experience in arts. From this form it tries to answer the hypotheses.

---

### 3.1. Mean difference between sexes.

The first hypotheses is established regarding to sex: women are expected to have better dance self-concept than men, however higher values are not expected in any other dimensions, moreover, it is not expected the artistic self-concept to be significantly different. Moreover, women are expected to have better attitude towards dance and also overall towards art.

The following table (Table 38) presents the values obtained:

Table 38

*Mean difference between sexes in the artistic self-concept and attitude towards art*

	Sex	N	Mean	Standard deviation	Standard mean error	t	p
ATTART	Men	171	2.95	.757	.058	-5.382	.006**
	Women	543	3.26	.638	.027	-4.927	
ATTART Dance	Men	171	2.84	1.036	.079	-10.339	.644
	Women	543	3.73	.968	.042	-9.979	
ATTART Music	Men	171	2.89	1.187	.091	1.651	.097
	Women	543	2.73	1.088	.047	1.578	
ATTART Drama	Men	171	3.28	.843	.064	-.830	.067
	Women	543	3.34	.751	.032	-.781	
ATTART Plastic art	Men	171	2.77	.947	.072	-5.345	.130
	Women	543	3.25	1.033	.044	-5.591	
AUART	Men	171	2.83	.574	.044	-3.025	.734
	Women	543	2.98	.551	.024	-2.961	
AUART Dance	Men	171	2.80	.942	.072	-6.648	.089
	Women	543	3.39	1.022	.044	-6.937	
AUART Drama	Men	171	2.94	.777	.059	3.052	.032*
	Women	543	2.71	.882	.038	3.259	
AUART Music	Men	171	3.25	.873	.067	.767	.404

---

	Women	543	3.19	.906	.039	.782	
AUART Plastic art	Men	171	2.33	.926	.071	-3.218	.007**
	Women	543	2.62	1.083	.046	-3.491	

---

Note: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

The Levene test of equality of variance is used for the interpretation of the mean differences by sex in the artistic self-concept and attitude towards art. The mean difference were analysed in each of the four scales of the artistic self-concept and the overall artistic self-concept, as well as in each of the four scales of the attitude towards art and the overall attitude towards art.

Therefrom, analysing the results obtained it is possible to emphasize the following: results are significantly positive in favour of women regarding to attitude towards art, so that it is possible to conclude that womens' general attitude towards art is more possitive than mens'. Women also show significantly possitive scoring for plastic arts self-concept and men show significantly positive self-concept in drama. Therefore, in general, we can conclude that womens' artistic self-concept and attitude towards art are more positive, even if not always significant.

The hypothesis 1 set that women would obtain higher scores in dance self-concept, regarding to this we can only confirm partially the hypothesis as differneces ar not significant and, the same hypothesis expresses that better attitude towards dance and general art is expected in women, which is confirmed null.

---

The hypothesis 2 set that men would obtain higher values in plastic arts self-concept. This is not only null but it is actually in the other way around. Women show very significantly to have better plastic art self-concept than men.

Last, the third hypothesis set that women would express better attitude towards dance and overall art, however this is true only partially. Women do not have significantly better attitude towards dance, however, their overall attitude is significantly more positive due to their quiet but positive attitude towards almost every artistic dimension.

To conclude, it seems to that Dance and Plastic arts dimensions in both psychological constructs —self-concept and attitude— are more positive for women. And in the same way men express more positive self-concept and attitude towards Music and Drama.

### 3.2. Mean difference between B. Ed. Degree type

There is no hypotheses regarding to the B. Ed. Degree type as there has not been found previous research. The following table (Table 39) presents the values obtained:

Table 39

*Mean difference between B. Ed. Degree type in the artistic self-concept and attitude towards art*

	B. Ed. Degree type	N	Mean	Standard deviation	Standard mean error	t	p
ATTART	Infant Ed.	467	3.30	.666	.031	6.425	.738
	Primary Ed.	245	2.97	.660	.042	6.444	
ATTART Dance	Infant Ed.	467	3.71	1.012	.047	6.892	.731
	Primary Ed.	245	3.15	1.044	.067	6.826	
ATTART Music	Infant Ed.	467	2.78	1.148	.053	.441	.014*

---

	Primary Ed.	245	2.74	1.052	.067	.453	
ATTART Drama	Infant Ed.	467	3.41	.750	.035	4.240	.245
	Primary Ed.	245	3.16	.794	.051	4.166	
ATTART Plastic art	Infant Ed.	467	3.30	1.004	.046	6.233	.692
	Primary Ed.	245	2.81	1.014	.065	6.213	
AUART	Infant Ed.	467	2.97	.570	.026	1.651	.303
	Primary Ed.	245	2.89	.539	.034	1.680	
AUART Dance	Infant Ed.	467	3.35	1.046	.048	3.599	.139
	Primary Ed.	245	3.05	.986	.063	3.666	
AUART Drama	Infant Ed.	467	2.74	.889	.041	-1.043	.073
	Primary Ed.	245	2.81	.814	.052	-1.072	
AUART Music	Infant Ed.	171	3.17	.928	.043	-1.366	.074
	Primary Ed.	543	3.27	.839	.054	-1.409	
AUART Plastic art	Infant Ed.	171	2.61	1.045	.048	2.024	.587
	Primary Ed.	543	2.44	1.070	.068	2.009	

---

Note: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

After analysing the results obtained it is possible to emphasize the following: the score of Infant Education Degree students' is higher in all but two dimensions: drama self-concept and music self-concept appear to be strength of Primary Education students. Actually, differences are only significant in case of the music domain of the attitude towards art. Therefore, the results enable us to conclude that Infant Education students have better attitude and self-concept in general, but not significant.

### 3.3. Mean difference regarding to experience in arts

The hypotheses are established regarding to students' experience in arts is the following: those students with experience in a specific artistic domain are expected to have better self-concept

---

in that specific artistic domain and better attitude towards that specific domain too; and, in the same way, those experienced students in arts are expected to have a better overall artistic self-concept, a better general self-concept and better overall attitude towards art.

The following table (Table 40) presents the values obtained regarding to students' previous experience in music:

Table 40

*Mean difference by students' previous experience in music in the artistic self-concept and attitude towards art*

Scale	Music exp.	N	Mean	Standard deviation	Standard mean error	t	p
ATTART	Yes	338	3.39	.630	.034	7.966	.207
	No	376	3.00	.674	.035	7.994	
ATTART Dance	Yes	338	3.68	1.006	.055	3.911	.162
	No	376	3.37	1.077	.056	3.925	
ATTART Music	Yes	338	3.26	1.095	.060	12.168	.000***
	No	376	2.33	.935	.048	12.067	
ATTART Drama	Yes	338	3.43	.746	.041	3.456	.266
	No	376	3.23	.787	.041	3.465	
ATTART Plastic art	Yes	338	3.20	1.026	.056	1.698	.849
	No	376	3.07	1.036	.053	1.699	
AUART	Yes	338	3.07	.547	.030	6.192	.811
	No	376	2.82	.545	.028	6.190	
AUART Dance	Yes	338	3.36	1.018	.055	2.708	.845
	No	376	3.15	1.039	.054	2.710	
AUART Drama	Yes	338	2.78	.893	.049	.415	.181
	No	376	2.75	.836	.043	.414	
AUART Music	Yes	338	3.63	.832	.045	13.516	.006**
	No	376	2.82	.773	.040	13.463	

AUART Plastic art	Yes	338	2.53	1.058	.058	-.434	.603
	No	376	2.57	1.053	.054	-.433	

Note: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Concerning to the results regarding to the students' previous experience in music, it is possible to emphasize the following: the score of those experienced in music is significantly higher in the music domain of artistic self-concept; it is significantly higher their score in attitude towards music. In regards of the hypothesis 5 we confirm the hypothesis concluding that in the case of music, the experience is related to positive self-concept and positive attitude towards art.

Furthermore, regarding to the realtaion between the experience in music and overall artistic self-concept and attitude towards art —Hypothesis 6— there are no significant mean differences, even if the scoring is positive in favour of experienced participants. However, this hypothesis is confirmed null.

The following table (Table 41) presents the values obtained regarding to students' previous experience in dance:

Table 41

*Mean difference by students' previous experience in dance in the artistic self-concept and attitude towards art*

Scale	Dance exp.	N	Mean	Standard deviation	Standard mean error	t	p
ATTART	Yes	331	3.39	.593	.033	7.755	.009**
	No	383	3.01	.704	.036	7.851	



---

ATTART Dance	Yes	331	4.00	.850	.047	12.516	.000***
	No	383	3.10	1.039	.053	12.698	
ATTART Music	Yes	331	2.93	1.085	.060	3.557	.937
	No	383	2.63	1.122	.057	3.565	
ATTART Drama	Yes	331	3.45	.757	.042	3.960	.635
	No	383	3.22	.773	.040	3.966	
ATTART Plastic art	Yes	331	3.19	1.030	.057	1.355	.596
	No	383	3.08	1.034	.053	1.355	
AUART	Yes	331	3.08	.525	.029	6.468	.344
	No	383	2.82	.561	.029	6.499	
AUART Dance	Yes	331	3.67	.931	.051	11.140	.289
	No	383	2.88	.974	.050	11.176	
AUART Drama	Yes	331	2.75	.859	.047	-4.37	.687
	No	383	2.78	.867	.044	-4.37	
AUART Music	Yes	331	3.35	.905	.050	4.050	.343
	No	383	3.08	.873	.045	4.040	
AUART Plastic art	Yes	331	2.56	1.066	.059	.225	.760
	No	383	2.54	1.046	.053	.225	

---

Note: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Concerning to the results regarding to the students' previous experience in dance, it is possible to emphasize the following: the score of those experienced in dance is significantly higher in the dance domain of the attitude and it is also significant the score of overall attitude towards art. Therefrom, we confirm partially the hypotheses 5: dance experience is related to

---

significant positive attitude towards dance; however, even if the scoring indicates positive self-concept, there is no significant difference in self-concept.

In regards of the hypothesis 6 saying those experienced in dance would obtain higher scores in attitude towards art, we can conclude that this hypothesis is true. However concerning to the relation between experience in dance and overall artistic self-concept the hypothesis is null. Therefore, again, this hypothesis is partially confirmed.

The following table (Table 42) presents the values obtained regarding to students' previous experience in drama:

Table 42

*Mean difference by students' previous experience in drama in the artistic self-concept and attitude towards art*

Scale	Drama exp.	N	Mean	Standard deviation	Standard mean error	t	p
ATTART	Yes	89	3.54	.669	.071	5.318	.895
	No	612	3.14	.669	.027	5.315	
ATTART Dance	Yes	89	3.79	1.014	.107	2.585	.376
	No	612	3.48	1.058	.043	2.668	
ATTART Music	Yes	89	3.37	1.203	.128	5.516	.024*
	No	612	2.68	1.074	.043	5.070	
ATTART Drama	Yes	89	3.78	.708	.075	6.129	.402
	No	612	3.26	.763	.031	6.480	
ATTART Plastic art	Yes	89	3.22	.994	.105	.822	.599

---

	No	612	3.12	1.038	.042	.849	
AUART	Yes	89	3.26	.527	.056	5.878	.686
	No	612	2.90	.551	.022	6.074	
AUART Dance	Yes	89	3.49	1.055	.112	2.320	.806
	No	612	3.21	1.030	.042	2.280	
AUART Drama	Yes	89	3.40	.724	.077	7.733	.063
	No	612	2.67	.847	.034	8.686	
AUART Music	Yes	89	3.58	.982	.104	4.321	.026*
	No	612	3.15	.875	.035	3.966	
AUART Plastic art	Yes	89	2.57	1.025	.109	.199	.903
	No	612	2.55	1.053	.043	.203	

---

Note: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

The results of the students' previous experience in drama emphasize the following: the score of those experienced in drama is significantly higher in the music domain when referring to attitude, but it is not significant the difference in overall attitude towards art. In the same way, these students show higher scores in music self-concept, however, it is not significant the difference in overall artistic self-concept.

In this case, both hypotheses 5 and 6 are null: students experienced in drama do not have better self-concept in drama, nor is affecting the overall artistic self-concept; in the same way, those students do not show better scoring on attitude towards drama or overall attitude towards art.

---

The following table (Table 43) presents the values obtained regarding to students' previous experience in plastic arts:

Table 43

*Mean difference by students' previous experience in plastic arts in the artistic self-concept and attitude towards art*

Scale	Plastic arts exp.	N	Mean	Standard deviation	Standard mean error	t	p
ATTART	Yes	168	3.38	.623	.048	4.192	.182
	No	517	3.12	.691	.030	4.419	
ATTART Dance	Yes	168	3.65	1.045	.081	1.935	.524
	No	517	3.47	1.058	.047	1.948	
ATTART Music	Yes	168	2.92	1.124	.087	1.820	.642
	No	517	2.74	1.103	.049	1.803	
ATTART Drama	Yes	168	3.39	.759	.059	1.188	.848
	No	517	3.31	.776	.034	1.201	
ATTART Plastic art	Yes	168	3.54	1.030	.079	6.386	.164
	No	517	2.98	.980	.043	6.228	
AUART	Yes	168	3.12	.528	.041	4.995	.604
	No	517	2.88	.554	.024	5.121	
AUART Dance	Yes	168	3.26	1.076	.083	.282	.243
	No	517	3.23	1.018	.045	.274	
AUART Drama	Yes	168	2.80	.902	.070	.573	.455
	No	517	2.76	.853	.038	.557	
AUART Music	Yes	168	3.25	.965	.074	.769	.104
	No	517	3.19	.879	.039	.733	
AUART Plastic art	Yes	168	3.16	1.072	.083	9.784	.008**
	No	517	2.32	.931	.041	9.109	

Note: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

The results of the students' previous experience in plastic arts emphasize the following: the score of those experienced in plastic art is the self-concept is significantly higher in the plastic arts domain. It is not significant in any other score, however, scoring is positive in all domains but drama attitude. This indicates to conclude that in this case the hypothesis 5 is only confirmed partially.

In the other hand, the differences in either overall artistic self-concept or overall attitude towards art are not significant. Consequently, in this case, hypothesis is null. Students experienced in plastic arts do have better self-concept in plastic arts self-concepts, but does not affect to the overall artistic self-concept or overall attitude towards art.

---

## Chapter seven

# Discussion

### **1 Synthesis of results and contribution to knowledge**

#### 1.1 The internal structure of artistic self-concept

1.1.1 Psychometric characteristics of the item

1.1.2 Dimensionality of the AUART

#### 1.2 The internal structure of artistic attitude towards art

1.2.1 Dimensionality of the ATTART

#### 1.3 Variability of artistic self-concept and attitude towards art

1.3.1 Artistic self-concept, attitude towards art and sex

1.3.2 Artistic self-concept, attitude towards art and B.Ed.  
Degree type

1.3.3 Artistic self-concept, attitude towards art and  
experience in arts

### **2 Future perspectives**

---

## **Chapter seven**

### **Discussion**

The aim of this thesis was to clarify the internal structure of the artistic self-concept and, at the same time, to validate an instrument for measuring it. In parallel to this, we aimed to clarify the internal structure of the attitude towards art, and also to validate an instrument for measuring it. Therefrom, the intention was to specify if there is any relation between the artistic self-concept and attitude towards art and this relation is regarding to participants' sex, age, Bachelor Education Degree type they study or their experience in arts. It is now a question of weighing what the data presented in the previous chapter on such questions brings to knowledge.

This chapter also pays close attention to the limitations of the research carried out here. In order to understand the scope of the conclusions reached in any empirical work, and the capacity to generalize the results, it is crucial to recognize the limitations of the research, which are precisely the ones that mark the future prospects.

---

## **1. Synthesis of results and contribution to knowledge**

The structure used in this work will serve as a guideline to synthesize and calibrate the quality of the results, in which three objectives are differentiated: the structure of artistic self-concept, the structure of the attitude towards art and the variability of both constructs.

### **1.1. The internal structure of artistic self-concept**

#### ***1.1.1. Psychometric characteristics of the questionnaire***

Descriptive analyses indicate that AUART items have a high discriminative capacity. On the other hand, some items are offering an excessive negative skewness, so they do not fulfil as best possible the requirement of centrality, although it is true that this problem is quite common in the measure of self-concept (Tomás & Oliver, 2004), since most people tend to reflect a high self-concept (García & Musitu, 1999).

So far, the most effective strategy to ensure that distributions are normal has not been successful: neither increasing the number of questions (Garcia, Musitu & Veiga, 2006), nor formulating several items in a negative way to avoid acquiescence bias, since participants usually respond differently to negative and positive items. Possibly, it is necessary to admit that there is a psychological tendency to manifest a high self-concept and it is not a methodological problem to be solved. Therefore, AUART items seem to behave like other self-concept questionnaires.

The results also indicate in which level each item contributes to the internal consistency of its scale. Although some of them are slightly apart from the referent, the contribution works according to what is predicted amongst most of the items, which supports the principle of

---



---

multidimensionality of the self-concept. We assume that the artistic self-concept is the general domain that is subdivided into more specific dimensions, so that an item must be able to measure both —specific and general— in the same way as the items of its own scale, but not as those of others (Carretero-Dios & Pérez, 2005).

Besides, the items that compose each of the scales are measuring the same construct. It seems that the items on the plastic arts scale offer the most intense correlation with the rest of the items of its own scale, which is corroborated in the fact of offering the lowest correlations with the other scales. That suggests that this scale maintains a greater independence, however there is no evidence to think that is less nuclear in the constitution of the artistic self-concept.

In the other hand, the scales of music, dance and drama appear to be the most correlated ones; however, dance and music show considerable correlation regarding to a particular group of participants. This is the case of participants in their adulthood (24 or more), which was even suggesting that those two scales might be one and only. Again, this only occurred in a particular age-group which actually only houses a small amount of respondents.

Finally, it is already noted that the Cronbach's alpha is the most frequently used index to evaluate the internal consistency of a scale, although it has the limitation of being affected by the number of items that make up the scale. The AUART scores a .862, considerably over the cut off value of .65 and .70 (Pardo & Ruiz, 2002) and below the possible index of redundancy of .900 (Nunnally & Bernstein, 1995). Furthermore, the composite reliability (.960) and the mean extracted variance (.505) reinforce the conclusion that the instrument is fulfilling the objective set for it.

---

### ***1.1.2. Dimensionality of the AUART24***

The results confirm that the four-dimensional model fits well the responses given to the AUART, both for the reliability of the scales and for the factor structure reflected in the factorial analysis. Consequently, in regards to the theoretical reasons that have been contributed to support the model, it is possible to conclude that dance, music, drama and plastic arts make up four independent but related dimensions which inform sufficiently of artistic self-concept. The structure of the scale is neat and data shows that with 4 components of the scale the AUART would explain the 55.87% of its variance.

On the other hand, it must be remembered that one of the theoretical assumptions of the hierarchical and multidimensional conception of self-concept, and consequently of artistic self-concept, argues that, as explained earlier, self-concept undergoes changes associated with age. Such changes are generally seen as differences with respect to the same internal structure accepted as valid for all ages, which requires establishing previously the configurational permanence of a single structure in different ages. If not confirmed, possible changes in structure would provide information on changes associated with age. Hence, factorial analyses have been carried out with the answers given to the AUART by people of three different age groups, which have shown that a configurational permanence of the model is maintained in the first two groups —aged between 18-20 and 21-23— and it changes in the third one —aged 24 or more—. Due to the limited amount of groups and the small amount of participants in the third age-group, we do not consider that the different configuration showed by the third age-group is significant to take any

---

decision. However, more specific balanced groupings should be done in order to support that the four-dimensional model does explain the artistic self-concept in all ages.

In conclusion, it can be considered that the AUART questionnaire adequately measures four dimensions (dance, drama, music and plastic arts) of artistic self-concept. The obtained results support the superiority of the four-dimensional model over other models to explain artistic self-perceptions, since the confirmatory factor analysis indexes confirm the basic adjustment of the tetra-factorial model, compared to the one-dimensional model and the second order factorial. Anyhow, this data will require a deeper analysis to conclude if it supports the multidimensionality of artistic self-concept.

This dimensionality is close to the model from Vispoels' (1993c) where the mayor difference between AUART and the ASPI is the concept of plastic arts (in the AUART) instead of visual arts (in the ASPI from Vispoel). The Arts Self-Perception Inventory (ASPI) have been used in investigations to test, specially, the relation of the artistic self-concept with the academic self-concept. That is also a goal set for the future of this research line: to analyse the relations among differente dimensions of the self-concept and further from the dimensionality of the artistic self-concept, investigate the dimensionality of the general self-concept.

---

## **1.2. Psychometric characteristics of the attitude towards art**

### ***1.2.1. Psychometric characteristics of the questionnaire***

Descriptive analyses indicate that the final version of ATTART15 items have a high discriminative capacity. Although some of them are slightly apart from the referent, the contribution works according to what is predicted amongst most of the items.

Besides, the items that compose each of the scales are measuring the same construct. It seems that the items from drama and dance scales are the most correlated ones. That is happening in every sex and age-group, however, in the case of men, those two scales show high correlation. Anyhow, there is not an apparent reason to interpret those results as relevant.

Finally, the ATTART score regarding to Cronbach's alpha was .864, considerably over the cut off value of .65 and .70 (Pardo & Ruiz, 2002) and below the possible index of redundancy of .900 (Nunnally & Bernstein, 1995). Furthermore, the composite reliability (.933) and the mean extracted variance (.508) reinforce the conclusion that the instrument is fulfilling the objective set for it.

### ***1.2.2. Dimensionality of the ATTART***

The results confirm that the four-dimensional model fits well the responses given to the ATTART, both for the reliability of the scales and for the factor structure reflected in the factorial analysis. Consequently, in regards to the theoretical reasons that have been contributed to support the model, it is possible to conclude that dance, music, drama and plastic arts make up four independent dimensions which inform sufficiently of artistic self-concept. The structure of

---

---

the scale is neat and data shows that with 4 components of the scale the ATTART would explain the 53.18% of its variance.

In conclusion, it can be considered that the ATTART questionnaire adequately measures four dimensions (dance, drama, music and plastic arts) of attitude towards art. The obtained results support the superiority of the four-dimensional model over other models to explain attitude towards art, since the confirmatory factor analysis indexes confirm the basic adjustment of the tetra-factorial model, compared to the one-dimensional model and the second order factorial.

It must be said that all the items to describe beliefs component have been deleted when reducing the scale, therefore, this research has not analysed the hypothetical domain based tridimensional model (beliefs, affects and behaviours).

The four dimensions are very similar, again as in the case of the self-concept, to the ones of the Creative Arts Students' Attitude scale (Casa) from Yeung & McInerneys' (1993). The dimension that is been named differently is the one of *plastic arts* instead of *visual arts*. Other than that, the main dimensions are in general very similar.

We conclude stating that data does support the multidimensionality of attitude towards art. Therefrom, the ATTART must be improved in order to achieve as specific description of the cognitive component of the attitude. In that sense, the models from Yeung and McInerneys (1993) and the model from Pavlou and Kambouri (2007) could be investigated deeper. These instruments mention the confidence or self-confidence as a cognitive component. This

---

understanding of the “beliefs of oneself’ abilities” is different the conceptualization in the ATTART where we assume to measure participants “beliefs of the importance of art”.

### **1.3. Variability of artistic self-concept and attitude towards art**

It is about giving answers to questions such as: Are there significant differences between men and women in their own perception of artistic abilities or in their attitude towards art? Or are there any differences in different age groups? Is artistic self-concept different according to the B.Ed. Degree —Infant or Primary Education—, or regarding their experience in arts? Or how about is their attitude towards art? In what dimensions do the greatest differences occur in each case?

#### ***1.3.1. Artistic self-concept, attitude towards art and sex***

The results indicate that women’s plastic arts domain self-concept is significantly higher than men’s. In the other hand, men’s drama self-concept is significantly higher than women’s. However, these domain based differences do not affect significantly overall artistic self-concept.

These results are different regarding to the ones obtained by Vispoel repeatedly (1993, 1995 and 2000) where womens’ self-concept had been stronger in dance, music and drama. Besides those researches concluded that men had stronger visual arts perception when to us plastic arts self-concept (almost an equivalent domain) is being identified as womens’ strength domain. However, in the same way as in these investigations, general artistic self-concept is not different by sex.

---

---

We could interpret that, in our cultural context, women's high scoring on plastic arts domain self-concept is due to a social representation of *arts and craft* is related to kids and women, but there is no previous research that indicates such conclusions. In the same way that social-representation theory would not explain why men's drama self-concept is higher than women's. Therefore, we conclude that more research is needed to identify if those differences are structural.

In the other hand, even if no specific domain is significantly higher, overall attitude towards art in women's' is significantly higher. This result corroborate the results obtained by Ewing (2010) who concluded that accessibility to art conditions attitude towards art, saying it is a reason why women's attitude towards art is stronger than men's.

### ***1.3.2. Artistic self-concept, attitude towards art and B.Ed. Degree type***

The results show that Infant Education Degree students' on the music domain of the attitude towards art is significantly higher than for the Primary Education Degree students. However, there is no significant mean difference on the overall attitude towards art.

In the same way no significant differences were found between Infant and Primary Bachelor Education Degree students. But it is noteworthy that Infant Education Degree students have a higher artistic self-concept and attitude towards art in every dimension.

No literature has been found based on these specific participants' characteristics, but we conclude that it could be related to participants' sex differences. Most of the Infant Education

---

degree students are women what suggests us to test the self-concept taking in account both of the variables.

As we said when describing participants in this study, Infant Education Degree students' are mostly women and differences among those two groups need to be analysed in a more specific grouping in order

Since there was no found previous literature regarding to these differences, no hypothesis was set in this line.

### ***1.3.3. Artistic self-concept, attitude towards art and experience in arts***

The results indicate that music self-concept and attitude towards music is significantly higher in students experienced in music, even if does not condition significantly the overall artistic self-concept or overall attitude towards art. Surprisingly, those students experienced in drama have also showed to have higher music self-concept and attitude towards music, in which regards we have no data to interpret that relation.

Regarding to those experienced in dance, in the contrary to our hypothesis, self-concept in this domain is not significantly higher, however the attitude is higher, both dance attitude and overall attitude towards art.

Besides, we find no previous literature that helps to understand why experience in drama could be related to significantly positive music self-concept and attitude towards music. In regards of students with experience in plastic arts results indicate that they have a higher self-concept in that domain.

---



In conclusion, in every artistic domain but drama, specific domain experience is related to high specific domain self-concept. When considering music and dance domains, we can also support that domain specific experience is related to positive attitude towards that specific domain.

#### **1.4. Summary**

We can conclude that the psychometric characteristics of both instruments are satisfactory and that are to be used and improved in this same sociocultural context.

In any case, even if this data will require a deeper analysis, we can say that it is very visible the relation between domain experience and domain self-concept and attitude. More training or more specific grouping in teacher training would allow offering that training and reinforcing teachers' artistic self-concept and attitude towards art.

In addition, we conclude that either in basic education as in out of school activities, artistic experiences are not offered to men as much as to women. That difference should be taken in account and should bring changes in educational and social fields.

Furthermore, a significant amount of students from all the Universities in the Basque Autonomous Community (Euskadi) participated in the investigation what gives a wide view of the social specific panorama.

---

## 2. Future perspectives

Since this thesis has had as object of study a topic little investigated for the most part, it would not make much sense to expect that it has been explained in all its breadth and depth. Consequently, it offers numerous perspectives for the future in order to achieve a better understanding of it.

First, with respect to the most significant contributions that has been to the development of two new measuring instruments: (1) AUART, for measuring artistic self-concept, and (2) ATTART, for measuring attitudes towards art. Both instruments have shown the capacity to identify the four dimensions that compose them for which they were proposed.

We are going to overcome some of its limitations regarding to the measures of revision and correction that are detailed below:

- The AUART needs to analyse a wider and more specific aged participants data confirmatory factorial analysis by age groups, analysing the configurational invariance, will allow verifying if the model of artistic self-concept remains unchanged in the different selected age groups (Cheung & Rensvold, 2002). The same procedure can be used to calculate invariance between genders.
  - Also the AUART needs to be analysed in relation the AUDIM and observe in detail the dimensionality of the self-concept. Besides, the hierarquical analysis is to be done in order to investigate the relations among the dimensions of the artistic self-concept, the dimensions of other domains withing academic and non-academic self-concept and the relations between the general self-concept.
-

- The ATTART needs to be specified concerning to the attitudinal components as the beliefs were not been taken in consideration in this research. New items need to be designed in order to complete that measurement. Therefore deeper and wider analysis will be desingned in order to indentify the elements thar will allow to build up specidic items.
- Mean differences must be analysed in depth as data regarding to participants social characteristics and artistic experience is offering more detailed information.

In conclusion, this thesis is presenting an ambitious field of knowledge where this project on itself is a humble statement of intent. Therefrom, we would like to offer more concrete conclusions and proposals in order to give back to the education community better teacher training programmes in which by offering rich artistic experiences would teachers enjoy themselves being conscious of what they have learned. Because skill-development programs are unlikely to have long-lasting beneficial effects unless there are concomitant changes in corresponding areas of self-concept (Marsh & Roche, 1996).

---



# ANNEXES





## Annexes

### 1. ANNEX ONE: dossier of administered questionnaires

# GALDETEGIAK

Jarraian era anonimoan erantzuteko galdera multzo bat aurkezten zaizu eta beraz datu pertsonaletan ez zaizu izena ematea eskatuko. Galdetegiaren atal bakoitzean, zure iritzia ondoen deskribatzen duten erantzunak aukeratu.

Gogoan izan ez dela erantzun zuzenik ez eta okerririk; modurik zehatz eta zintzoenean erantzuten saia zaitez.

Galdetegiarekin hasi aurretik, bete itzazu ondoren agertzen diren datuak.

#### DATU OBJETIBOAK

**P1. Sexua**

Gizonezkoa  Emakumezkoa

**P2. Adina**

**P3. Bizilekua** .....

#### ESPERIENTZIA ESKOLAZ KANPOKO JARDUERA ARTISTIKOETAN

##### MUSIKA

**P4. Unibertsitatez kanpo, musika ikasketarik burutu duzu aurreko urteetan?**

Bai  Ez

**P5. (Baietz erantzun baduzu bakarrik) Zein instrumentu jo edo musika esperientzia izan dituzu?**

.....

**P6. Ikasturte honetan zehar, jarraitzeko asmorik baduzu?**

Bai  Ez

**P7. Zein eratako musika eskolatan ikasi izan duzu edo ikasten duzu?**

Musika Eskola  Kontserbatorioa  Akademia  Bestelakoak ,.....

## DANTZA

**P8. Unibertsitatez kanpo, dantza ikasketarik burutu duzu aurreko urteetan?**

Bai  Ez

**P9. (Baietz erantzun baduzu bakarrik) Zein eratako dantza edo gorputzari loturiko ekintza artistiko burutu dituzu? -----**

**P10. Ikasturte honetan zehar, jarraitzeko asmorik baduzu?**

Bai  Ez

**P11. Zein eratako dantza eskolatan ikasi izan duzu edo ikasten duzu?**

Musika Eskola  Kontserbatorioa  Akademia  Bestelakoak ,.....

## MARRAZKETA

**P12. ¿Unibertsitatez kanpo, marrazketa ikasketarik burutu duzu aurreko urteetan?**

Bai  Ez

**P13. (Baietz erantzun baduzu bakarrik) Zein ekintza burutu dituzu?**

**P14. Ikasturte honetan zehar, jarraitzeko asmorik baduzu?**

Bai  Ez

**P 15. Zein eratako marrazketa eskolatan ikasi izan duzu edo ikasten duzu?**

Akademia  Bestelakoak ,.....

## ANTZERKIA

**P12. Unibertsitatez kanpo, antzerki ikasketarik burutu duzu aurreko urteetan?**

Bai  Ez

**P13. (Baietz erantzun baduzu bakarrik) Zein ekintza burutu dituzu?**

**P14. Ikasturte honetan zehar, jarraitzeko asmorik baduzu?**

Bai  Ez

**P 15. Zein eratako antzerki eskolatan ikasi izan duzu edo ikasten duzu?**

Musika Eskola  Kontserbatorioa  Akademia  Bestelakoak,.....



		Ez/Desados	Gehienetan ez	Ez bata ez bestea	Gehienetan bai	Bai/Ados
1	Erritmo ona dut dantzarako	1	2	3	4	5
2	Oso txarra naiz pertsonaiak imitatzen	1	2	3	4	5
3	Musikarako belarri ona dut	1	2	3	4	5
4	Marrazketa ez da niretzako egina	1	2	3	4	5
5	Abilezia handia dut dantzarako	1	2	3	4	5
6	Gaitasun berezia dut antzezenetan aritzeko	1	2	3	4	5
7	Ez naiz inoiz ona izan musika arloan	1	2	3	4	5
8	Prestatuko banintz, marrazkilari profesionala izan ahalko nintzateke	1	2	3	4	5
9	Buztinezko eskultura eder bat egiteko gai naiz	1	2	3	4	5
10	Oso dantzari ona naiz	1	2	3	4	5
11	Ez dut musikarako bertuterik	1	2	3	4	5
12	Ez dut dantzarako erritmorik	1	2	3	4	5
13	Bertutetsua naiz marrazketarako	1	2	3	4	5
14	Oso ona naiz pertsonaiak imitatzen	1	2	3	4	5
15	Dantzatzean traketsa (baldarra) sentitzen naiz	1	2	3	4	5
16	Prestatuta ere, ez nuke aktore profesional izaterik	1	2	3	4	5
17	Inoiz ez naiz ona izan marrazketan	1	2	3	4	5
18	Musika tresna bat ondo jotzeko gai naiz	1	2	3	4	5
19	Ondo abesteko gai naiz	1	2	3	4	5
20	Ona naiz tenperekin marrazten	1	2	3	4	5
21	Ez dut batere balio antzerkian aritzeko	1	2	3	4	5
22	Prestatuko banintz, aktore profesionala izan ahalko nintzateke	1	2	3	4	5
23	Musika ikastea kostatzen da egiten zait	1	2	3	4	5
24	Dantza berri bat ikastea kostatzen da egiten zaien horietakoa naiz	1	2	3	4	5

**MESEDEZ, BEGIRATU GALDERA GUZTIEI ERANTZUN DIEZUN.**



		Ez/Desados	Gehienetan ez	Ez bata ez bestea	Gehienetan bai	Bai/Ados
1	Musikak edozein ekintza arintzen du	1	2	3	4	5
2	Dantzan egitea onuragarria dela iruditzen zait	1	2	3	4	5
3	Antzerkiak gaitasun sozialak garatzen laguntzen du	1	2	3	4	5
4	Arte plastikoek sormena eta sentikortasun estetikoaren garapena ahalbidetzen dute	1	2	3	4	5
5	Musikak emozioak adieraztea ahalbidetzen du	1	2	3	4	5
6	Dantzak pertsonak elkarrengana gerturatzea errazten du	1	2	3	4	5
7	Antzerkiak komunikazio gaitasuna garatzen laguntzen du	1	2	3	4	5
8	Arte plastikoek begirada kritikoa garatzen laguntzen dute	1	2	3	4	5
9	Musika entzuteak estimulatu egiten nau	1	2	3	4	5
10	Gustuko dut dantza egitea	1	2	3	4	5
11	Gorputza, hitza eta ekintzaren bitartez adieraztea gustuko dut	1	2	3	4	5
12	Eskulanak egitea edo buztina lantzea bezalako esperientziak gustuko ditut	1	2	3	4	5
13	Gustuko dut musika egitea	1	2	3	4	5
14	Dantza egitean libre sentitzen naiz	1	2	3	4	5
15	Interpretatzea gustuko dut	1	2	3	4	5
16	Helburu artistiko batekin materialak manipulatzat disfrutatu egiten dut	1	2	3	4	5
17	Abestu edo musika instrumentua(k) jotzen ditut	1	2	3	4	5
18	Dantza bideoak ikusten ditut	1	2	3	4	5
19	Gorputzaren bidez adierazten ditut nire ideiak eta sentimenduak.	1	2	3	4	5
20	Marraztu egiten dut	1	2	3	4	5
21	Musika sortzen dut	1	2	3	4	5
22	Dantza egiten dut	1	2	3	4	5
23	Jendaurrean komunikatu edo hitz egiten dut	1	2	3	4	5
24	Hainbat estilotan marrazten dut	1	2	3	4	5

**MESEDEZ, BEGIRATU GALDERA GUZTIEI ERANTZUN DIEZUN.**







# BIBLIOGRAPHY







### Bibliography

- Amador, J., & Forns, M. (1995). *Autoestima. Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.
- Alexander, R., Rose, J., & Woodhead, C. (1992). *Curriculum organization and classroom practice*. London: HMSO.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Araolaza, O. (2012). *Euskal dantza*. Donostia: Euskal kultura sailaren editorea Jose Mari Olaciregui.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970–981.
- Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education and the Arts*, 10(9), 1–21.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Batista, J. M., y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
-

- Beas, X. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 397-414.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Campbell, P. B. (1967). School and self-concept. *Educational Leadership*, 24, 510-513.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scibners.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cuenca, A. (1997). El área de educación artística-plástica en la escuela infantil y primaria y en los diseños para la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas* 3, 99-106.
- Danchev, A. (2011). *100 Artists' manifestos from the futurists to the stuckists*. London: Penguin.
- Del Valle, S., De la Vega, R., & Rodriguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526.
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
-

- 
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*, 10-43.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist, 28*, 404-416.
- Eснаоla, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidactica, 13*, 179-194.
- Eснаоla, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto AF5. *Anales de Psicología, 27*, 109-117.
- Eskisabel, J. (2012). *Euskal kantagintza: Pop, rock, folk*. Donostia: Euskal kultura sailaren editorea Jose Mari Olaciregui.
- Fernández, A., & Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: Una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 13-22.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología, 32*(2), 149-159
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row & Peterson.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58*, 203-210.
- Forte, E. E., & Vispoel, W. P. (1995). *Domain Importance and Involvement: Relations between domain self-concepts and general self-esteem in preadolescence*. Paper
-

- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*, 408-430.
- Glenn, J. (2009). Influence and canonical supremacy: An analysis of how George Herbert Mead demoted Charles Horton Cooley in the sociological canon. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 45*(2), 117-144
- Glotova, G., & Wilhelm, A. (2014). Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 132*, 509-514.
- Goñi, A., Esnaola, I., Ruiz de Azua S., & Zulaika, L. M., (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica, 15-16*, 7-62.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)*. Bilbao: TEA.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Doktorego-tesia. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) Questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 11*(3), 509-522.
- Gouvêa, L. (2009). ¿Es o debe ser la disciplina artística eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y educación artística? (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, 2, 117-120.
- Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology, 28*(5), 776-786.
-

- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*(1), 87-97.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Perceived Competence Scale for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Harter, S. (1985). Commentary: On the need for a developmental perspective in understanding child and adolescent disorders. *Journal of Social and Clinical Psychology, 3*(4), 484-499.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Erlbaum.
- Higging, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*(3), 319-340.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to under-parameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424-453.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Con-ventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Ibañez, D. (2006). La importancia del autoconcepto en el docente y alumno de danza. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, 3*, 7-8.
- Janis, I. L., & King, B. T. (1954). The influence of role-playing on opinion change. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 49*, 211-218.
- Janis, I. L., & King, B. T. (1956). Comparison of the effectiveness of improvised versus non-improvised roleplaying in producing opinion changes. *Human Relations, 9*, 177-186.
-

- Jöreskog, K., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Lekue, P. (2010). *Características psicoinstruccionales de alumnado preadolescente y rendimiento académico en la educación artística escolar*. Doktorego-tesia. Leioa: UPV/EHU.
- May, B. N., & Robinson, M. R. (2016). Arts teachers' perceptions and attitudes on arts integration while participating in a statewide arts integration initiative. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 12-26
- Mansour, M., Martin, A. J., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. D., & Sudmalis, D. (2016). Young people's creative and performing arts participation and arts self-concept: A longitudinal study of reciprocal effects. *Journal of Creative Behaviour*, 0, 1-21.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of the self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.
-

- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In Xxx (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of selfconcept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H., y Hau, K. (1996). Assessing goodness of fit: is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64, 364-390.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(1), 562–582.
- Marsh, H. W., Barnes, J., & Hocevar, D. (1985). Self–other agreement on multidimensional self-concept ratings: Factor analysis and multitrait–multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(5), 1360-1377.
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H., Martin, A., & Jackson, S., (2010). Introducing a short version of the Physical Self Description Questionnaire: New strategies, short-form evaluative criteria, and applications of factor analyses. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 438-482.
-

- Marsh, H., & Roche, L. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: "Setting the stage" with multigroup confirmatory. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 461-477.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. D., & Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and non-academic outcomes: a longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology*, 105, 709-727.
- McWilliams, S. A. (2004). Constructive alternativism and self. In J.D. Raskin and S.K. Bridges (Eds.), *Studies in meaning 2: Bridging the personal and social constructivist psychology* (pp. 291-309). New York: Pace University Press.
- McWilliams, S. A. (2010). Inherent self, invented self, empty self: Constructivism, buddhism, and psychotherapy. *Counseling and Values*, 55(1), 79-100
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University.
- Miras, M. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Madrid: Alianza.
-



- Monferrer, J. et al. (2009). La influencia de George Herbert Mead en las bases teóricas del paradigma constructivista. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(2-3), 241-248.
- Morales, J. J. (2001). *La evaluación en el área de visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona,.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal Of Social Psychology*, 18(3), 211-250
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nieto, J. (2004). Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-177.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palacios, A., Arias, V., & Arias, B., (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: Construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53(4), 302-315.
-

- Pastor, R. (2012). *Artes plásticas y danza: Propuesta para una didáctica interdisciplinar*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pavlou, V. (2003). *Sixth grade pupils' attitudes to art and the influence of their teachers' art specialisation*. Unpublished PhD Thesis. London: Institute of Education, University of London.
- Pelak, P. (2004). *An analysis of attitudes held by a sample of superintendents toward visual art*. Doctoral Dissertation. New Jersey: Seton Hall University.
- Perniola, M. (2016). *El arte expandido*. Madrid: Casimiro.
- Porta, C. (2011). La importancia de la mirada en el comportamiento artístico: Identidad histórica y percepción visual. *Aisthesis*, 49, 11-28.
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Reeder, T. (1955). A study of some relationship between level of self concept, academic achievement and classroom adjustment. Unpublished doctoral dissertation. North Texas State College.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education, vol. 2* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rivera, A., & Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 87-100.
-

- Rodríguez, A. (2008). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 193-206). Madrid: Pirámide.
- Rodriguez, R. (1998). Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los planes de estudio desde una perspectiva histórico-legislativa y de género. *Escuela Abierta*, 2, 63-82.
- Rogers, C. R. (1959). *Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw-Hill.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- San Martin, F. J., & Moraza, J. L. (2006). *Oteiza laboratorio de papeles, paper laborategia*. Orkoien: Fundación Museo Oteiza Museoa Fundazioa.
- Sánchez, K. (2012). *Euskal musika klasikoa*. Donostia: Euskal kultura sailaren editorea Jose Mari Olaciregui.
- Shavelson R. J., & Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarner (Ed.), *Anxiety and cognition* (pp. 305-330). Hillsdale: Erlbaum.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Snygg, D., & Combs, A. W. (1949). *Individual behaviour: A new frame of reference for psychology*. New York: Harper.
- Sonstroem, R., & Morgan, W. (1989). Exercise and self-esteem: Rational and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-336.
-

- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Benjamin/Cummings Pub. Co, Menlo Park, Calif??
- Stuckhardt, M. H. (1976). *The development of a scale to measure attitudes held toward the visual arts*. Doctoral Dissertation. Illinois: University of Illinois.
- Stuckhardt, M. H., & Morris, J. W. (1980). The development of a scale to measure attitudes. *Studies in Art Education*, 2(2), 50-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249-269.
- Val, J. A. (2015). *La configuración del arte moderno: Entre el academicismo y el fin del siglo. Pinturas académicas del Salón de París: Colecciones Musée D'Orsay*. Fundación Mapfre. Madrid.
- Asociación Aragonesa de Críticos del Arte (AACCA)*, 3. 2015eko uztailaren 3an kontsultatua, hemen: <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1093>
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3, 231-251.
-

- 
- Vygotski, L. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell
- Vispoel, W. P. (1993a). *Arts Self-Perception Inventory (adolescent form and adult/college form)*.  
XXXXXX
- Vispoel, W.P. (1993b). *The Music Self-Perception Inventory (adolescent form and adult/college form)*. Iowa City, IA: Author.
- Vispoel, W. P. (1993c). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational Psychological Measurement*, 53, 1023-1033.
- Vispoel, W. P. (1995). Integrating self-perceptions of music skill into contemporary models of self-concept. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5, 42-57. (Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16(5), Autumn, 2010). Retrieved from <http://www--usr.rider.edu/~vrme/>
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134-153.
- Vispoel, W.P. (1996). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 56, (4), August, 719-735.
- Vispoel, W. P., & Forte, E. E. (1995). Domain importance and involvement: Relations between domain self-concepts and general self-esteem in preadolescence. ???
- Vispoel, W. P., y Forte, E. E. (2000). Response biases and their relation to sex differences in multiple domains of self-concept. *Applied Measurement in Education*, 13, 79-97.
- Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor*. Madrid: CIPA.
-

- Webster, M., y Sobieszek, B. (1974). *Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social*. México: Limusa.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research, 5*, 71-84.
- William, R., & Richard, E. Z. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega and the GLB: comments on Sijtsma. *Psychometrika, 74*(1),145-154.
- Winne, P. H., & Marz, R. W. (1981). Convergent and discriminant validity in self concept measurement. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Los Angeles.
- Yeung, A .S., McInerney, D. M., & Russell-Bowie, D. (2001). Hierarchical, multidimensional creative arts self-concept. *Australian Journal of Psychology, 53*, 125-133.
- Zakay, D., & Glicksohn, J. (1992). Overconfidence in a multiple-choice test and its relationship to achievement. *Psychological Record, 42*(4), 519-524.
- Zumbo, B. D., Gaderman, A. M., y Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods, 6*, 21-29.

## **Legislation**

- Consejo escolar del estado (2015). El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Secretaría general técnica.
-

España. Ley Orgánica 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la enseñanza primaria.

*Boletín oficial del estado*, 22 de diciembre de 1965, nº 306.

España. Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la

Reforma Educativa. *Boletín oficial del estado*, 6 de agosto de 1970, nº 187.

España. Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

*Boletín oficial del estado*, 4 de octubre de 1990, nº 238.

España. Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades

docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del estado*, 9 de noviembre de 2011, nº 270.

Euskadi. 236/2015 lege dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum

zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. *Euskal Herriko agintaritzaren aldizkaria*, 2016ko urtarrilaren 15<sup>a</sup>, 9 zk.

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes

del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

---