

Universidad de Granada



Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación  
Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares

Iván Ortega Caballero

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Iván Ortega Caballero  
ISBN: 978-84-9125-806-3  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43609>

Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación  
Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL  
EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE  
DIFERENTES CULTURAS EN SITUACIONES ESCOLARES.**

**Doctorando:  
Iván Ortega Caballero**



Universidad de Granada

**Directores:  
Clemente Rodríguez Sabiote  
Manuel Ortega Caballero**

**Melilla**

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

#### **CAPITULO 1: EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL**

1.1. Percepción visual.....	10
1.2. La educación artística visual.....	33
1.3. Percepción Visual y diferentes culturas.....	49
1.4. Interrelación entre Educación Artística y valores.....	63
1.4.1. Educación en valores.....	72
1.4.2. La Educación Artística Interpersonal.....	74

#### **CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL**

2.1. La Educación Intercultural.....	77
2.2. Escuela: Multi e intercultural.....	81
2.3. Interculturalidad y educación artística.....	83
2.4. Valores y Artes Visuales.....	89
2.5. Importancia del profesorado en Educación Artística.....	97
2.6. Actuación en Educación Artística e Interculturalidad.....	108

#### **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**

3.1. Definición del problema y contextualización del problema.....	119
3.2. Objetivos de investigación.....	119
3.3. Diseño metodológico.....	120
3.3.1. Variables a considerar y definición operativa de las mismas.....	121
3.4. Recogida de información.....	122
3.5. Proceso de muestreo y características de la muestra.....	124
3.6. Criterios de calidad de los instrumentos de recogida de información.....	128

<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS...</b>	<b>130</b>
<b>CAPITULO 5: CONCLUSIONES.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>
<b>V.1. PRUEBAS</b>	
V.1.1. Prueba de atención(PEC).....	168
V.1.2. Prueba de autoconcepto (CON).....	170
V.1.3. Prueba percepción visual (VIS).....	172
<b>V.2. TABLAS Y BAREMOS</b>	
V.2.1. Puntuaciones totales grupo amazigh.....	174
V.2.2. Puntuaciones totales grupo europeo.....	176
V.2.3. Abreviaturas.....	178
V.2.4. Plantilla de corrección prueba de atención.....	179
V.2.5. Plantilla de corrección prueba de autoconcepto.....	180

## INTRODUCCION

El motivo de la realización de esta investigación en la Ciudad Autónoma de Melilla, es pretender conocer si existen diferencias en la percepción visual entre las dos diferentes culturas mayoritarias de la ciudad a través del alumnado de sexto de primaria, es decir, origen europeos vs origen amazigh.

El objeto principal de este estudio es una investigación artística- pedagógica intercultural a través de expresiones personificadas mediante el lenguaje artístico-visual. Nuestro interés reside en determinar cuáles son los factores que intervienen a la hora de enfrentarse estos alumnos a diferentes pruebas relacionadas con la percepción visual. También pretendemos conocer si estos niños y niñas son capaces de mostrar sus sentimientos, expresarse y comunicarse, ya que, suelen transmitir sus emociones más fácilmente que un adulto y se dejan llevar más, mostrándose tales como son.

Este estudio va a tener dos enfoques, centrados en el estudio teórico, práctico (pruebas y desarrollo de actividades académicas) y la observación educativa en el aula.

La Educación Artística es primordial para la educación y formación de los individuos, les permite desarrollar y enriquecer su capacidad creadora, aumentar su sensibilidad y ampliar sus posibilidades expresivas comunicativas, dejando de concebirse a sí misma como culturalmente homogénea, por lo que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad multicultural.

Los lenguajes artísticos, sirven al individuo como motor de contacto y expresión personal con el mundo que les rodea. Mediante esto el alumnado expresa y recibe emociones, sensaciones, se retroalimenta e incluso nos deja paso a un ciclo infinito de originalidad como aprendizaje técnico y sensorial. El

área artística siempre se ha conocido por ser afable y dinamizadora en el aula permitiendo visualizar y aprender de forma distinta.

Nuestra investigación se realiza en la Ciudad Autónoma de Melilla, una ciudad formada por una población multicultural. Por ello, hemos creído conveniente cuestionarnos una serie de interrogantes, tales como:

¿Se encuentran diferencias culturales en la percepción visual en la Educación artística en el alumnado?

¿Nos percatamos los docentes si hay diferencias?

¿Existen diferencias de género?

¿Existen diferencias sociales significativas en relación a esta área? ¿La cultura influye en la Percepción Visual?

Estas son algunas de las preguntas, entre otras, que nos van ayudar a encarrilar nuestra investigación de Percepción Visual en Educación Artística.

Todo ello nos plantea el reto de asumir las formas adecuadas para acercarse a los propósitos de desentrañar el objeto de interés, convertirlo en objeto de estudio y, finalmente, obtener una propuesta teórica con la cual, eventualmente, se ofrecen nuevas respuestas a los problemas que motivaron la exploración inicial.

Con este estudio se pretende abrir nuevos caminos de investigación que nos aporten mejores interpretaciones y comprensión de los lenguajes artísticos visuales entre profesores y alumnos.

Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.



Imagen 1. *Esto no es una pipa.* (Magritte. 1922)

# **CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL**

---

## **CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL**

### **1.1. PERCEPCIÓN VISUAL**

*“La experiencia nos enseña que en la percepción visual existe una discrepancia entre la realidad física y psíquica.”*

*Josef Albers*

(Arnheim, 1979)

El ser humano obtiene conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea a través de cada uno de sus sentidos. A partir de los estímulos recogidos por los sentidos el hombre descubre, organiza y recrea la realidad, adquiriendo conciencia de ella por medio de la percepción. Compartimos estas ideas con los filósofos empiristas, aunque los recientes avances en el campo de la genética y el estudio del comportamiento animal nos insinúen posibles fuentes adquiridas desde nuestro nacimiento de conocimiento, y tengamos que reconsiderar algunas de las teorías de los filósofos metafísicos.

En este momento, no nos deben de preocupar estos problemas fundamentales de la sicología experimental sobre si hay otras fuentes de conocimiento, o si la percepción es una de las características innatas del organismo, o el resultado de la interacciones del individuo en su medio, como estudia Day. Tampoco el proceso seguido en el aprendizaje que, según Gibson, va de lo indefinido a lo definido y no de la sensación a la percepción. No se aprende a tener percepciones, sino a diferenciarlas y esto lo apoya la moderna biología teórica argumentando que al principio será vaga, general, desorganizada y sin forma, para formarse y diferenciarse progresivamente.

Es muy importante dejar claro desde el principio la fácil confusión existente entre estímulo y percepción, más anclado en

la tradición histórica que en los modernos conceptos que evitan marcar líneas claras creando una separación entre sensación y percepción, por existir grandes polémicas sobre el tema.

El estímulo proviene del mundo exterior y produce un primer efecto o sensación en la cadena del conocimiento, es de orden cualitativo como el frío, el calor, lo duro, lo gelatinoso, lo rojo, lo blanco... Es toda energía física, mecánica, térmica, química o electromagnética que excita o activa a un receptor sensorial. La percepción pertenece al mundo individual interior, al proceso psicológico de la interpretación y al conocimiento de las cosas y los actos.

Identificar la realidad a través de las impresiones que pueden asimilarse mediante nuestros sentidos es una de las más firmes evidencias de la misteriosa complejidad de la mente humana. La diferencia entre las sensaciones recibidas y la realidad del mundo físico que nos rodea, la explica la psicología, aunque están implicadas otras muchas ciencias, como la geometría, la física o la biología.

Este concepto es tan primordial para el arte que conforma su propia esencia. Si nos referimos a un arte visual como la pintura, no cabe duda que se hace para ser visto. El análisis de esta visión normalmente se realiza sobre un plano, donde se encuentran representadas las formas de un mundo material o imaginado, de otras dimensiones que las propias de la superficie que las contiene. Este fenómeno, que presenta un continente menor que el contenido, es un permanente desafío que aborda resueltamente el artista de todos los tiempos.

En el campo del pintor se producen los más tensos conflictos, ya que su actividad se extiende no sólo a la percepción de las formas del espacio sino que ha de representarlas mediante códigos convincentes sobre el plano. Se mueve en el continuo dilema del conocimiento racional de los

objetos y la captación visual de los mismos; entre representar las cosas "como son" o como "se ven", entre la presentación de estímulos y sensaciones, y los resultados obtenidos por la percepción. Las formas físicas de los objetos pugnan con las formas proyectivas de la representación de los mismos; así, los objetos circulares como ruedas, platos, vasos..., rara vez se ven como círculos y casi siempre como eclipses cambiantes con las que se identifican fácilmente.

Aparte del conocimiento técnico que la representación requiere, cada concepción estética toma sus preferencias en este problema. Además son las creaciones realistas, las que más han de alejarse y separarse de la realidad perceptiva a la hora de realizar la representación, y adentrarse en el mundo de los estímulos, si quieren que sus obras resulten reales en su percepción posterior.

Se dice que han de pintarse las cosas "como no son" para que se parezcan a "como son". Es la autoridad de Hering quien refiriéndose a la frecuente confusión "entre las percepciones con sus causas físicas o fisiológicas", dice: "Es notable que constantemente se hace caso omiso de este requerimiento que, en realidad, es autoevidente, y es por eso que con frecuencia se encuentra que los pintores tienen una comprensión más correcta de la percepción que los científicos, físicos y fisiólogos".

“Por todo ello consideramos imprescindible para el artista el estudio de las percepciones desde otros ángulos que no sean el de la pura intuición, sea cual sea su credo estético, importando poco que prefiera un lenguaje hiperrealista, o se mueva en los extremos del conceptualismo informal. También el historiador de arte, que conoce su carácter interdisciplinario, tendrá que estudiar los fenómenos de la percepción si no quiere excluir de sus metodologías las más recientes y específicas formalistas.” (Cordero Ruiz, 2000. p.1)

Percepción es la impresión del mundo exterior obtenida exclusivamente por medio de los sentidos. La percepción es una interpretación significativa de las sensaciones.

Cerrando el círculo del estudio de las percepciones tan sólo al campo visual, diremos que es la sensación interior de conocimiento aparente que resulta de un estímulo o impresión luminosa registrada en nuestros ojos.

El acto percepción, aunque cotidiano y realizado casi automáticamente, es bastante complejo y tiene múltiples implicaciones, pues es evidente que el mundo real no es lo que percibimos por la visión, y por ello se precisa de una interpretación constante y convincente de las señales recibidas del entorno que nos rodea

De la larga discusión sobre el origen de las percepciones mantenidas por los filósofos, unos mantienen el nativismo (reacción intuitiva e innata), y otros el empirismo (fruto del aprendizaje y acumulación de experiencias). Hay una tercera postura mantenida por los filósofos de la Gestalt, sugiriendo que, es producida por una realización característica y espontánea del sistema nervioso central, que pudiera llamarse "organización sensorial". Si bien los últimos experimentos llevados a cabo por Gibson y Walk con su "risko visual", reafirma la tesis de una percepción innata del espacio, nosotros pensamos que el perceptor siempre establece - de modo inconsciente - un cuadro de comparaciones entre sus impresiones almacenadas por experiencias anteriores y las sensaciones presentes. Creemos que la percepción visual, al menos, requiere un aprendizaje que se va realizando durante toda la vida, aunque casi siempre de modo casual e inconsciente, por lo que sufre grandes alteraciones y condicionamientos del medio en que se ejercita.

En la percepción visual de las formas hay un acto óptico-físico que funciona mecánicamente de modo parecido en todos

los hombres. Las diferencias fisiológicas de los órganos visuales apenas afectan al resultado de la percepción, y eso que, tamaño, separación, pigmentación y otras muchas características de los ojos, hacen captaciones diferenciadas de los modelos. Su mecánica funcional, inspeccionando por recorridos superficiales y profundos, rápidos o lentos, itinerarios libres y obligados, los intervalos del parpadeo o el descanso por el "barrido" de los ojos, producen una información prácticamente idéntica en todos los individuos de vista sana.

“Las diferencias empiezan con la interpretación de la información recibida; las desigualdades de cultura, educación, edad, memoria, inteligencia, y hasta el estado emocional, pueden alterar grandemente el resultado. Porque se trata de una lectura, de una interpretación inteligente de señales, cuyo código no está en los ojos sino en el cerebro. Estas formas o imágenes se "leen" a semejanza de un texto literario, unas fórmulas matemáticas o una partitura musical, y de igual manera tiene su aprendizaje, requiriendo una gramática que explique sus leyes y profundice el sentido de la lectura.” (Cordero Ruiz, 2000. p.3)

Últimamente, y tal vez por la enorme profusión de imágenes que fabrica y consume el ser humano de nuestro tiempo, se está cayendo en la cuenta de lo incompleta que es la educación escolar para enfrentarse - con discernimiento racional y preparación técnica - a la continua información, y también manipulación visual, de nuestra época. La desidia o el abandono para introducirnos con rigor en este campo, está produciendo retrasos irrecuperables en la utilización claramente beneficiosa de los logros técnicos conseguidos en la formación y difusión de imágenes visuales.

El poco prestigio intelectual de este área frente a los clásicos empleados para las ciencias, la cultura y la comunicación, achacándosele superficialidad y teniéndolo como adorno y complemento ilustrativo, en vez de tomarlo como base

de la futura civilización, produce estancamiento en su aprendizaje y lentitud en su investigación docente.

El empobrecimiento que se achaca a una educación por imágenes, es producto de un círculo vicioso que precisa romperse para seguir su curso en espiral. Dada la tendencia natural de la inteligencia para "significar", ésta agrupará y organizará cualquier señal recibida para que se parezca a algo ya conocido. Esta agrupación significativa habrá de hacerla conforme a la experiencia (memoria), y conforme a una intención (voluntad), ello desemboca en que sólo se verá en la imagen aquello que se puede y se desea ver. La pobreza de una memoria sin imágenes significantes múltiples, y la falta de adiestramiento de una voluntad que busque nuevas intencionalidades de las formas, sólo puede producir lecturas superficiales y viciadas, poco aptas para descubrir la riqueza del peculiar idioma de las artes visuales.

El concepto de percepción encontró en la teoría de la Gestalt uno de los más importantes esfuerzos de explicación.

La teoría Gestalt, para intentar poder explicar la percepción, debió realizar una profunda revisión filosófica de los supuestos científicos con base en los cuales se la definía y abordaba. Realizó una severa crítica al movimiento empirista-asociacionista, y propuso estructurar un nuevo modelo de conceptual asumiendo la percepción como un proceso de formación de representaciones mentales. Planteó igualmente que es función de la percepción realizar abstracciones a través de las características que definen lo esencial de la realidad externa.

El principal fruto de su trabajo experimental son las leyes de la percepción, las cuales se encargan de describir los criterios con base en los cuales el aparato perceptual selecciona información relevante, la agrupa dentro de la mayor *armonía* posible (pregnancia) y genera representaciones mentales.

Según nos explica Wertheimer (1912), la percepción no es una actividad pasiva como se creía en las teorías anteriores. En los siglos XVIII y XIX, se había asumido la tesis de la Tabula Rasa planteada por el filósofo John Locke en el siglo XVII (Boring, 1992), según la cual la mente es una hoja en blanco sobre la cual escribe la experiencia y donde la mente es una blanda masa sistemáticamente moldeada por la influencia de las sensaciones. Por el contrario, es el interés de Wertheimer demostrar que la percepción no es el resultado de la recepción y acumulación de impresiones producidas por el mundo circundante sino aquello que denomina como un proceso de organización psíquica. (Ferrater Mora, 1983, p. 296)

La psicología de la Gestalt intenta demostrar que la actividad perceptual no es un proceso causal.

La visión causalista afirma al mundo natural como causa, es decir, generador de constantes estímulos físicos como la luz, el sonido, los aromas, etc., encargados de impactar los sentidos, con lo que introduce un proceso neurofisiológico al cual el sujeto no se puede sustraer. Supone también que la función del aparato perceptual es la de estar enterado de la forma en que la naturaleza se manifiesta.

La tesis de la Tabula Rasa tuvo un profundo impacto en pensadores como Berkeley, Hume (S. XVIII) y James y John Stuard Mill (S. XIX) y se constituyó en uno de los pilares fundamentales del empirismo británico (Boring, 1992).

El empirismo planteó que el conocimiento se deriva de la experiencia, entendida como "la aprehensión sensible de la realidad externa...antes de toda reflexión" (Ferrater Mora, 1983, p. 296). Es decir, la experiencia es todo hecho de origen material que lleva al sujeto a formarse una idea concreta de la naturaleza del mundo entorno que le rodea. El empirismo es el

movimiento conceptual que lleva a su máxima expresión la idea de que todo estado psíquico tiene su origen en los sentidos.

Una de las características más destacadas sobre el empirismo fue su tendencia al elementalismo (supuesto según el cual tanto la sensación como las ideas se forman con base en unidades simples). Se denomina con el concepto de este término a la huella dejada por el impacto sensorial, es la versión interpretación mental de los eventos sucesos del mundo material. El concepto constituye una unidad simple, un dato que registra cada acontecimiento de manera unitaria y simple.

"Las ideas son unidades de la mente. Una idea es el objeto del pensamiento" (Boring, 1992, p.194)

Con lo que pone de manifiesto que, desde esta postura teórica, la vida psíquica es una actividad de tipo unitario o elemental. Las ideas son átomos mentales con base en los cuales el sujeto lleva a cabo diferentes actos psíquicos.

Una vez descubierto el hecho de que la sensación y la idea son unidades simples de información del mundo externo, los empiristas plantean el concepto de asociación mental. Es decir, el momento en el cual la conciencia toma las ideas sensoriales, las integra unas con otras y forma estados complejos como la noción de objeto o la noción de realidad. La mente es definida como un *mezclador de ideas sensoriales* que se encarga de unir, integrar o *asociar* estos átomos de la conciencia con base en principios como el de contigüidad, expuesto por James Mill, o la semejanza, planteada por John Stuart Mill (Boring, 1992).

James Mill citado por Boring (1992) consideraba que la mente recibía una inmensa cantidad de datos y los organizaba según su contigüidad espacio-temporal. Así, por ejemplo, una silla es un conjunto de experiencias sensibles elementales como

el tamaño, color, peso, etc., que, en el momento de ser recibidas por el sujeto crean en él la impresión de una *idea compleja* o de un objeto definido en el que las ideas simples quedan mezcladas dentro de un solo estado mental.

Existen muchos otros principios asociacionistas, como la asociación por contraste o por repetición, que pueden ser consultados en autores como Boring (1992) y Garret (1958).

El hecho de considerar la sensación como el punto de partida de todo acto mental es un equívoco en tanto desconoce por completo los elementos *a priori* de la conciencia, como es la tendencia a la conceptualización: "las percepciones no nos proporcionan nuestros conceptos, sino que nuestras percepciones nos son dadas de acuerdo con nuestras maneras intrínsecas e innatas de percibir el mundo. Estos moldes, filtros o "categorías" innatos, como las llamaba Kant, incluyen causa y efecto, tiempo y espacio" (Wertheimer, citado en Carterette y Friedman, 1982, p. 101).

En este orden de ideas, la Gestalt asume un *nativismo perceptual*, es decir, el supuesto de que la mente tiene criterios o categorías para organizar los datos de la experiencia y que dichas categorías no están sometidas al influjo de los aprendizajes y por el contrario, las experiencias y los datos obtenidos son sometidos a su forma particular de organizarlos.

Los estilos o modalidades de organización perceptual de la Gestalt son, entre otros, la tendencia a discriminar el contorno de los objetos (buenos contornos), la tendencia a privilegiar la información que más se repite en un objeto (similaridad), la tendencia a establecer niveles de contraste entre los datos que se presentan en una imagen (figura-fondo).

Como asegura claramente la Gestalt, la percepción busca de forma clara y directa ordenar la información de nuestro

entorno dentro de una representación mental elemental. El modelo asociacionista, fundamentado en la física mecánica de su época, asume la percepción como un proceso que se lleva a cabo mediante una secuencia encadenada de unidades elementales que constituyen lo que denomina Kóhler la aplicación del método analítico.

En el concepto de Kóhler la tendencia de las ciencias en general a descomponer todos los objetos estudiados en unidades simples y describir su modo de integración por medio de leyes generales, es un estilo de pensamiento que asumieron sin tomar en cuenta sus consecuencias. "Creen muchos, y ha sido el dogma científico de generaciones pasadas, que no hay objeto que no haya de ser tratado mediante esta varita mágica. Una línea de curvatura continua no se comprende...si el matemático la deja intacta. Para alcanzar claridad, introduce en lugar de ella unos trozos muy pequeños, sencillos y separados por puntos exactos. Así se reduce su mundo a un agregado de entidades pequeñísimas, situadas en lugares bien definidos, y entre esas entidades, la nada o el espacio vacío".

Segun las ideas de Kóhler, el filósofo austriaco Ehrenfels ya había señalado anteriormente sobre las importantísimas implicaciones en la psicología al plantear la importancia de las características que pasan inadvertidas por parte del enfoque analítico de la ciencia.

“La forma de un árbol, de una estatua, de un edificio, nos parece ‘graciosa’; analicemos su forma y no vemos en los elementos que resultan del análisis nada que podemos calificar de ‘gracioso’. Hablamos de una torre, un pilar, de un hombre esbelto. Si los analizamos no encontramos en los elementos nada que posea aquella calidad. Pero la forma entera sigue siendo esbelta, a pesar de las prescripciones de la ciencia. Lo mismo podemos decir de otras cualidades como tosco, grosero, agudo, redondo, regular...Tenemos, pues, todo un mundo sólo

perceptible en tanto que nos fijamos en realidades totales y extendidas. Lo sacrifica o lo olvida quien actúa a través de los ojos de la psicología analizadora” (Gondra, 1996, p. 492).

Nos aclara Kóhler que es función de la psicología de la percepción adueñarse de esta individuo del individuo a ver en el mundo a través de cualidades, totalidades y describir su forma de presentarse y transformarse como representación mental. La percepción, según la Gestalt, no lleva a cabo el proceso que sigue un científico cuando estudia un fenómeno de su interés, el de encontrar átomos y después integrarlos progresivamente, sino que tiende de la manera más directa e inmediata a atribuirle cualidades que definan el objeto y permitan establecer con claridad su naturaleza y composición.

La Gestalt intenta demostrar la temporalidad de la percepción que se caracteriza por buscar de manera inmediata lo cualitativo de los objetos, y usa para sus propósitos la forma como cualidad fundamental. La inmediatez de la *forma* no implica un nivel de ordenamiento fundamentado en procesos analíticos. La Gestalt se define a sí misma como una teoría explicativa de la percepción no elementalista, y asume la denominación de holista. Kóhler presenta específicamente la tendencia perceptual a la totalidad (holismo) a través de un caso como el de la 'Osa mayor' que aparece en el cielo:

"Es un ejemplo de agrupación observada por la humanidad desde hace muchos siglos. Vemos una nube tranquila y blanca en el cielo claro de un día de verano. ¿Por qué una nube? Por la misma razón y los mismos principios que cierto número de estrellas de claridad semejante, y con ciertas relaciones de vecindad, constituyen lo que se llama 'una constelación'. Quien se limite a la consideración analítica del cielo no tendrá una nube, sino una sensación de azul, otra blanca; otra blanca de matiz diferente, otra más oscura, etc. La enumeración pasará de un modo indiferente de un elemento a

otro, sin que tal consideración pueda dar la unidad en estos rayos de luz, que representan la única comunicación entre el objeto y nuestros ojos, ni la menor indicación de una unidad en el objeto ni su separación del contorno. Si no hubiera una tendencia óptica de agrupación y unificación, no habría objetos para nosotros” (Kolher, 1996, p.498)

Básicamente, la función de la percepción consiste en un intento de agrupación de la información de nuestro entorno dentro de unidades simples que le permitan a la conciencia adquirir noción de objeto y con ello afinar su capacidad abstracta. La percepción es entendida como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos.

El principal esfuerzo histórico del movimiento gestáltico fue demostrar experimentalmente la íntima relación entre percepción y conceptualización. Para ello se recurrió al trabajo dentro del laboratorio que arrojó como resultados las leyes de la percepción.

### **Los principios gestálticos: las leyes de la percepción**

En el año de 1912, Max Wertheimer realizó la primera evidencia experimental que permitió demostrar la tendencia de la percepción a la abstracción a través del denominado *movimiento estroboscópico, fenómeno Phi o ilusión de movimiento*. En este experimento les presentó a los sujetos experimentales dos barras de luz que aparecían de manera intermitente en periodos de tiempo diferentes (Garret, 1951).



Imagen 2. Wertheimer.1912

Cuando la intermitencia o el tiempo de presentación entre los dos estímulos (barras de luz) se realizó en un intervalo entre los 40 y los 200 milisegundos (Goldstein, 1988, p. 315), se experimentó la impresión de un movimiento continuo entre las dos barras, tal como sucede con algunos de los avisos luminosos.

El Fenómeno Phi demuestra, según Wertheimer (1912), la tendencia del sujeto a percibir la relación entre estímulos. El hecho de percibir una luz que se desplaza dentro del espacio existente entre las dos barras, permitió concluir que la actividad perceptual posee la capacidad de salirse de los límites de los datos objetivos para añadir una cualidad tan importante como el movimiento.

El estudio de Wertheimer (1912) planteó la enorme importancia del estudio de las ilusiones -entendiendo por ilusión la tendencia de la actividad perceptual a añadir información a los datos objetivos, en aras de la obtención de una representación mental-.

La actividad psíquica trasciende ampliamente los datos materiales y construye entidades mentales como las ilusiones, las cuales llevan al sujeto a concebir el objeto según su estado representacional.

La ilusión de movimiento ha sido uno de los temas más polémicos dentro de la investigación perceptual. Se han realizado múltiples variaciones del experimento de Wertheimer, como los trabajos sobre ilusión de movimiento sobre la piel (Garret, 1958).

## **Concepto de forma**

El término Gestalt es traducido al castellano como forma o contorno. Los límites de un objeto constituyen una información relevante para la generación de abstracciones.

La importancia del concepto de forma dentro de la explicación de la percepción, es quizás uno de los aspectos fijos dentro de la Gestalt.

Respetando su tradición filosófica, la Gestalt plantea que en la relación sujeto-objeto, el sujeto es aquel encargado de extraer información relevante del objeto. Esta información rescata la estructura misma del objeto, es decir, aquello que resulta esencial para hacerlo idéntico consigo mismo y permitirle diferenciación de otros objetos, o en otros términos, hacerlo diferenciable.

La forma de los objetos, denominada con mayor precisión con el concepto de contorno o borde, constituye todo aquel conjunto de información relevante y oportuna que permite representarse el objeto.

En este orden de ideas, el hecho de organizar los objetos a través de su forma equivale a tener de ellos una versión racional o en términos más exactos geométrica, que ofrece una idea clara, precisa e inconfundible de lo que la caracteriza. Darle forma a un objeto equivale a darle sentido, a hacerlo propio y

permitirle mostrarse de manera inconfundible a la conciencia, y con ello facultar la posibilidad de desarrollar estados imaginativos como el poderlos contrastar con otros, pensarlos en otros contextos, compararlos en diferentes momentos de la memoria, etc.

La Gestalt es una teoría encargada de plantear la tendencia de la conciencia a la racionalidad. El fin último y principal labor de la conciencia, es el de traducir las experiencias cotidianas a entidades conceptuales con base en las cuales se pueda seguir adelantando un proceso de abstracción.

### **Pregnancia**

La tendencia de la actividad mental a la abstracción dentro de la mayor simplicidad posible recibe el nombre de pregnancia.

Según Katz, "la ley de pregnancia fue formulada por Koffka del siguiente modo: la organización psicológica será siempre tan excelente como las condiciones dominantes lo permitan. El término excelente abarca propiedades como la regularidad, simetría, armonía de conjunto, homogeneidad, equilibrio, máxima sencillez, concisión" (Katz, 1967, p. 45).

Kanizsa, uno de los más actuales representantes de la Gestalt, afirma que el concepto de pregnancia -también denominado 'buena Gestalt'- puede ser demasiado genérico y, por lo tanto, es preferible precisarlo utilizando los conceptos de simplicidad, regularidad, estabilidad, pero, sobre todo, de sentido estructural de carácter unitario del conjunto (Kanizsa, 1986, p.40).

Como se dijo anteriormente, percibir es categorizar o, dicho de otra forma, agrupar los datos del entorno con base a las cualidades. La pregnancia describe la tendencia mental a la organización de los eventos externos dentro de ciertos parámetros encargados de garantizar la calidad de las representaciones psíquicas.

Cuando decidimos claramente de acudir a los conceptos de regularidad, simplicidad, estabilidad, etc., lo que se hace es referirse al hecho de que la percepción organiza aquellos datos a los que accede con facilidad para clasificarlos dentro de categorías simples. Así, por ejemplo, un objeto esférico como una pompa de jabón facilita notoriamente el formarse una idea de su tamaño, de la textura de su superficie, de la redondez que se repite de manera continua e indefinida, lo que permite con enorme facilidad imaginar aquellas partes que no son directamente visibles.

En la pompa de jabón, todos los componentes se encuentran organizados de manera continua alrededor de la circularidad.

Significa que todos sus elementos contribuyen permanentemente a la formación de un mismo concepto que es fácilmente comprobable: la regularidad de la información en torno a lo circular. La pregnancia del círculo y sus variaciones es un tema recurrente en la psicología de la Gestalt: "una buena forma (buena Gestalt) es la que está bien articulada. Tiende a dejar su huella en el observador, a persistir, a recurrir. Un círculo es una buena forma" (Boring, 1978, p.633).

## **Proximidad**

Una forma de agrupamiento de la información proveniente del mundo externo es el principio de proximidad. Wertheimer (citado por Kannizza, 1986, p. 30) afirma que "los elementos próximos tienden a ser vistos como constituyendo una unidad antes que los elementos alejados".

La distribución espacial de los objetos es uno de los más importantes criterios para realizar el trabajo de abstracción. La variable distancia entre los elementos permite llevar a cabo la organización perceptual. Kóhler (citado por Gondra, 1996, p. 496) lo plantea en los siguientes términos:

Tenemos desde el punto de vista objetivo, seis líneas paralelas : ll ll ll. Si tratamos de describir lo que vemos en nuestro campo visual, hemos de añadir que no son propiamente seis líneas sino tres grupos de líneas. Parece que hay una formación espontánea de grupos y que no importa además que se trate de líneas o de hombres, o de sillas, o de pilares de columnas de una iglesia. Estas agrupaciones son factores trascendentales en la arquitectura, y mediante ellos produce el artista efectos encantadores: así con constelaciones de ventanas y pilares, etc. Físicamente no hay grupos reales, cada una de esas líneas es tan indiferente a su próxima inmediata como a todas las demás.

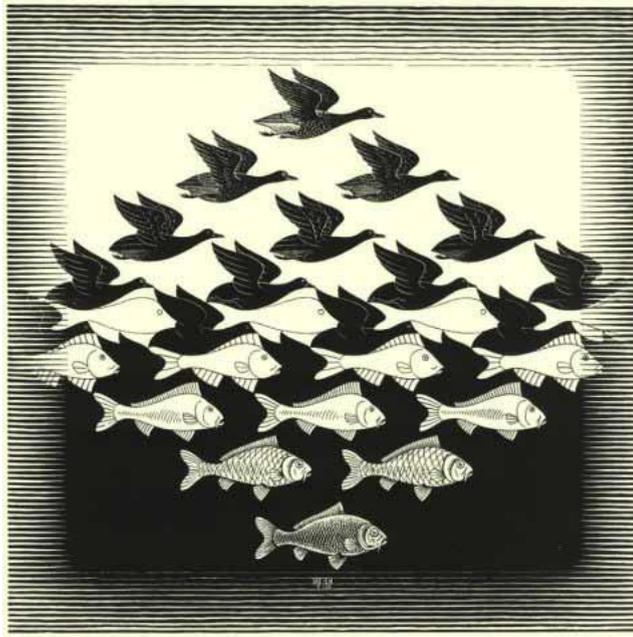


Imagen 3. *Aire y Agua I*. Escher. 1938.

En esta imagen se percibe un grupo formado por peces y aves. La distancia entre los elementos produce un agrupamiento al que es difícil sustraerse .

### **Semejanza o igualdad**

Katz define este principio perceptual afirmando que "si son varios los elementos activos de diferente clase, entonces hay, en idénticas condiciones, una tendencia a reunir en grupos los elementos de igual clase" (Katz, 1967, p. 29). La percepción clasifica la información según el grado de semejanza que mantengan los estímulos entre sí.

Otro de los criterios empleados por el aparato perceptual para la construcción de representaciones psíquicas es la búsqueda de la homogeneidad. En este orden de ideas, aquella

información que tiende a repetirse con mayor frecuencia es predominantemente atendida y captada, por encima de aquella que es difusa y muy poco frecuente. Los estímulos homogéneos son agrupados de tal forma que conforman un bloque ordenado que lo hace distinto de los demás estímulos. La siguiente figura es un claro ejemplo:

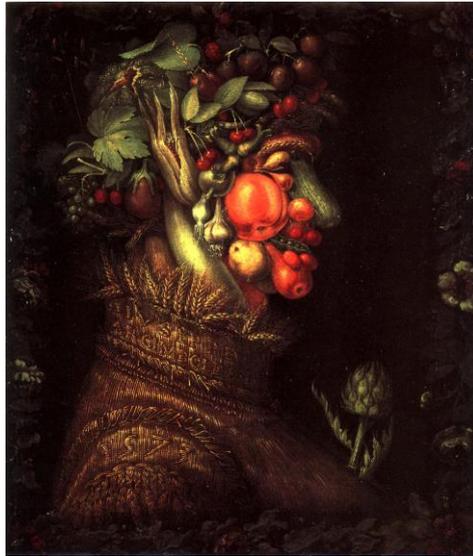


Imagen 3. *El Verano*. Arcimboldo. 1593.

En la imagen se aprecia la agrupación de elementos de la misma clase como de forma que crean un bloque ordenado heterogéneo.

### **Tendencia al cierre**

La ley del cierre guarda una íntima relación con el concepto de pregnancia; toda información que contribuya a la conformación del concepto de contorno es privilegiada por sobre aquella que no contribuye a darle bordes o límites definidos a los objetos.

Autores como Katz (1967) interpretan que la información que contribuya a formar una percepción de superficie resulta importante. Una línea punteada no es percibida como un conjunto de puntos dispersos sobre el espacio, sino como unidad integrada que comunica la orientación común de los datos y la noción de la superficie que ofrece una línea continua.

En particular las formas geométricas como el círculo, el triángulo, el cuadrado, etc., tienen la capacidad de dar a entender la totalidad de su forma con tan solo percibir parte de ellas. Así, por ejemplo, un triángulo al que le falta un ángulo puede evocar con facilidad la noción de la triangularidad.



Imagen 5. *Galatea de las Esferas*. Salvador Dalí. 1952

En esta imagen se percibe la imagen de una mujer, a pesar de los espacios vacíos existentes entre las esferas que conforman la obra de arte.

### **Relación figura-fondo**

Este principio es, en el concepto de autores como Garret (1958), el más importante en el estudio de la percepción por reunir los anteriores y permitir explicar gran parte de los agrupamientos.

Los principios perceptuales hasta ahora mencionados describen la forma en que la actividad perceptual se encarga de constituir noción de objetos; sin embargo, la relación figura-fondo se ocupa de establecer aquello que Guillaume llama "la organización externa e interna de las formas" (Guillaume, 1964, p. 68).

El notorio énfasis puesto en el concepto de contorno como elemento inherente a la forma, aún no explica el modo en que se puede llegar a tener informaciones sobre cómo un objeto puede estar articulado con otros conformando un paisaje.

Guillaume presenta un claro ejemplo experimental realizado por Metzger en el cual a los sujetos se les coloca frente a una "pantalla blanca débilmente alumbrada por un proyector y que llena todo su campo visual. En estas condiciones la pantalla misma no es vista como una superficie localizada a cierta profundidad. El color parece llenar todo el espacio" (Guillaume, 1964, p. 68).

La experiencia desarrollada por Metzger llega a establecer que, si no hay una variación en la estimulación, el sujeto deja de percibir los datos de la pantalla y no puede darse un trabajo de organización. No sólo resulta difusa y aburridora la experiencia sino que el sujeto después de un tiempo deja de percibir visualmente. Esto significa que el sujeto requiere de niveles de contraste para llegar a obtener información o de lo contrario está expuesto a un bloqueo temporal en la obtención de información.

Se denomina con el nombre de "fondo" al elemento de homogeneidad que ofrece un grado de información constante e invariable que le permite al sujeto tener una impresión sensorial fácilmente constatable. Así mismo, se llama "figura" a todo elemento que ofrece un alto nivel de contraste o de ruptura y

permite encontrar una variación que le dé sentido, límites y características a ese elemento de homogeneidad que es el fondo.

"Todo objeto sensible existe en relación con un cierto fondo; esta expresión no solo se ajusta a las cosas visibles, sino también a toda clase de objeto sensible; un sonido se destaca sobre un fondo constituido por otros ruidos o sobre un fondo de silencio" (Guillaume, 1964, p. 69)

Las diferencias entre figura y fondo son muy significativas. La figura se caracteriza por tener una forma muy definida, fácilmente ubicable espacio-temporalmente. La presencia de contornos permite darle a la figura cualidades tan importantes como relieve, tamaño, textura y permite fácilmente referir a un interior y a un exterior; "la figura ofrece más estabilidad, más resistencia a la variación" (Guillaume, 1964, p. 73).

El fondo, por el contrario, carece de límites o contornos, tiene un carácter indefinido y tiende a hacerse cada vez más homogéneo con respecto a la figura, aunque en él se introduzcan ligeras variaciones. Sin embargo, existen relaciones complementarias entre figura y fondo que han sido desarrolladas a través de las imágenes reversibles (figura 5), donde el aparente fondo puede cobrar carácter de figura, al igual que alguien que escucha a otro en medio de muchas voces deja de atender a su interlocutor para rescatar información del murmullo constituido por las múltiples voces. Las figuras de Rubin y de Escher son un claro ejemplo de ello.



Imagen 6. *Solo para siempre*. Octavio Ocampo. 1989

Esta imagen popularmente conocida, es un ejemplo claro de la relación figura-fondo.

Han sido desarrollados otros principios perceptuales, pero los anteriormente mencionados constituyen una muestra representativa del estilo de abordaje y explicación que hace la Gestalt de la actividad perceptual.

## 1.2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

Para poder beneficiar la educación artística hay que dedicar mucho tiempo y esfuerzo a la educación visual y hay que fomentar el aprendizaje de conocimientos mediante actividades plásticas para aprender a reconocer y utilizar

técnicas, procedimientos y habilidades, hay que instruirles a comprender los elementos del alfabeto visual y plástico y las relaciones que dichos mecanismos establecen entre sí. Claro está que todo es importante pero no solo debe quedarse en lo teórico y convencional hay que ir más allá...

- El hábito de detener la mirada
- El hábito de desplegar las antenas sensoriales
- El hábito de hablar, comunicar y expresar.

El primer término nos permite apreciar las cosas más detenidamente, global y profundamente ya que, se centra en la observación, indagación y análisis del entorno natural y de la actividad y creaciones humanas. El segundo término nos indica el estar atento a lo que ocurre en nuestro entorno más cercano y al exterior. Se estudian cuestiones espaciales y otras relativas a la interpretación del significado de las imágenes y al análisis de los mensajes iconográficos. El último término nos transporta hacia la imaginación, a la realidad y a todo lo que conocemos y a la relación que se producen con ellos.

Los discentes serán los protagonistas activos en el proceso de sensibilización, apreciación y creación artística. El desarrollo de estas capacidades dependerá mayormente de la comunicación con sus compañeros y compañeras pero también del profesorado que será una pieza fundamental para dar sentido artístico a los conceptos y a los recursos individuales del grupo.

Tendrá que favorecerse el trabajo en equipo y la creatividad, la reflexión, la comprensión y las valoraciones de las obras de arte y mostrar al alumnado los mismos criterios que los artistas utilizan en los procesos de creación de sus obras.

La experiencia creativa es emocionante, inmediata, viva y continua. Lo que nos lleva a los adultos a valorar y honrar lo

que el alumnado ha realizado, haciendo extensible a otros compañeros y compañeras, así como al entorno familiar de estos, con el fin de lo que han descubierto y creado diariamente ocupe un sitio primordial en la escuela y en sus hogares.

En conjunto el área de Educación Artística debe permitir a los alumnos percibir e interactuar con los elementos visuales que les rodea. Surgiendo así la necesidad de abordar los conceptos, los procedimientos y las actitudes desde una perspectiva integrada y no desarticulada.

“Una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esa intervención produce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos” (Santervas, 2009, p. 58).

No siempre está presente, ni en los alumnos (comprensible, en cierto modo), ni en los maestros, quizá por la escasa valoración de la que se hablaba anteriormente, posiblemente por la ausencia de sentido íntimo consolidado que se precisa por su lado para despertar inquietudes artísticas en el alumnado.

Si fuera de otra forma, el deleite tanto, por una parte como, por la otra sería mucho más confortador, motivador y tendría un punto de partida para emprender nuevos planteamientos y retos.

La idea de didáctica de la plástica acapara y conduce hacia un propósito como la siembra de diferentes formas del

lenguaje visual, siendo su objetivo la preparación de alumnado para ser personas capaces en este modo de expresión; en sus distintas formas de comprensión, valoración y comunicación.

Es una idea de forma general para el alumnado y profesores que el área de plástica, como se la nombra vulgarmente, se centre en ejercicios de dibujo, pintura, trabajos manuales como recortado, pegado.

La Educación plástica y visual tiene muchas estrategias y formas de creación como la fotografía, el video o el ordenador; conlleva el uso de materiales como la madera, los tejidos, las piedras, los plásticos, así como cualquier tipo de objetos personales o de desecho, y acciones con el propio cuerpo; reúne muchos conceptos, contenidos con los que se puede entender y comunicar con mayor ocurrencia en los sentidos y formas significativas visuales; no solo se hace hincapié en obras artísticas y técnicas sino también en las imágenes y diferentes útiles de distintas épocas y culturas.

Tenemos en cuenta las consideraciones sobre la educación artística con el pensamiento de Arnheim y el sitio que para él ocupa esta área en el esfuerzo de constituir a una persona en el sentido más completo.

Todo esto debería funcionar como una de las tres áreas de aprendizaje cuya misión fuera dotar al alumnado de las habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas del currículum, como la filosofía, el aprendizaje visual y el aprendizaje lingüístico, etc.

De todos es sabido que, actualmente, en Educación Infantil y Primaria, la asignatura de Educación Artística - Plástica no es impartida por especialistas como sucede con la Educación artística - Musical sino que son los propios tutores los encargados de realizar esta tarea. Algunos de ellos poseen la formación y el interés necesario por la asignatura para acometer

esta tarea, pero esto no es lo que encontramos de forma generalizada en el panorama escolar. En este sentido nos estamos encontrando con un grupo de docentes que son la base y el elemento fundamental para la formación artística expresiva de la sociedad en general y que, no obstante, poseen una escasa preparación en educación artística.

Esto desgraciadamente lo comparte una gran parte de la sociedad y, como consecuencia de todo esto, el propio alumnado no perciben la importancia de esta área ni todo cuanto les puede aportar porque la viven como algo que llena espacio vacíos; en no pocas ocasiones, como ejercicios obligatorio para el curso en relación con programas externos a la escuela o como actividades frecuentes en un tiempo de descanso centradas en colorear, recortar o dibujar libremente, actividades que si no están alentadas por una motivación exclusiva personal, apenas dejan una rastro significativo en su formación y crecimiento personal.

Hernández apunta tres posibles causas que podían ayudar a comprender las dificultades presentes en nuestra sociedad para adquirir un reconocimiento público con respecto a la Educación Artística:

En primer lugar, la mitología creada en la sociedad española es que las cualidades artísticas son privativas de la naturaleza de algunos individuos; la opinión que emerge, desde los políticos a las familias, es que la educación tiene una importancia marginal para la formación artística de la persona y, en mayor medida, para su reconocimiento social.

En segundo lugar, relacionado con los valores sociales, “lo que se aprende en la Educación Artística parece tener muy poco que ver con las estrategias de racionalidad que reclama la sociedad competitiva, productiva y de eficacia”.

Y por último la ausencia de investigación que apoye la

## Educación Artística.

Esto es solo una reflexión y por qué las artes sigue siendo motivo de mi investigación. Después de muchos años viendo la problemática de las enseñanzas artísticas en las escuelas creo que sería necesarios verdaderos especialistas sobre Educación Artística (titulación que en Magisterio no existe) que aborde la materia con frescura y preparación.

Algunos aspectos relacionados con la formación del profesorado para que sea posible la igualdad y consideración plena con respecto a las otras materias:

- Lograr interés y sensibilización hacia el hecho estético y visual.
- Desarrollar su percepción y el conocimiento reflexivo.
- Obtener confianza en sus propias capacidades de expresión y comunicación a través del lenguaje plástico.
- Practicar directamente con los procedimientos y las técnicas plásticas y audiovisuales para desarrollar su propia creatividad.
- Comprender y conocer los significados y los procesos del arte en la educación.
- Adquirir conocimientos de didáctica y metodología propias de la asignatura.

La educación artística como disciplina intenta desarrollar las habilidades de los discentes para entender y valorar el arte basándose en la crítica de arte, la estética, la historia del arte y la creación artística.

¿Y qué podemos decir respecto al alumnado? Los niños poseen una capacidad natural por descubrir el mundo que le rodea desde las primeras fases de su existencia y de relacionarse con personas y objetos de su entorno próximo. La escuela supone su primer encuentro con otro ambiente diferente al familiar, la necesidad de revelar y experimentar se extiende y va construyendo sus progresos basándose en lo logrado anteriormente y apoyado por los descubrimientos de sus compañeros. Los estímulos del alumnado se engrandecen y ante su gran diversidad, el niño, en cierto modo, se ve forzado a acelerar su proceso de comprensión y experimentación del entorno. En este sentido el alumnado de nuestras escuelas actuales tiene ventaja respecto a los de hace quince o veinte años; poseen mayor riqueza mental porque sus estímulos están más enriquecidos que lo fueron tiempo atrás.

En estos tiempos los medios de comunicación como fuente de información han llevado un gran papel y la familiarización con los avances técnicos les ayuda a estar más receptivos ante la información. El nivel cultural de las familias también ha aumentado y es otro dato más a tener en cuenta a la hora de analizar la predisposición de los niños ante la educación en general.

La producción en educación plástica, se centra en el trabajo realizado por el alumnado y durante mucho tiempo consistió en la trascendental (si no única) actividad realizada en la clase.

En general, los docentes que trabajan en esta materia deben ser conocedores de que la participación directa y activa en el proceso de producción de arte, ayudan al alumnado a comprender el punto de vista de ellos mismos.

Si tenemos en cuenta que el lenguaje es el medio con el que podemos mostrar nuestras experiencias y llegar a las de los demás, tendremos que admitir que el lenguaje verbal no

constituye la única manera capaz de establecer dicha comunicación porque son distintas las características que conforman las peculiaridades de cada individuo y son diferentes también los contextos en los que tiene lugar la comunicación.

La educación artística en primaria está integrada por dos lenguajes: plástico y musical. Ambos se articulan a su vez en dos ejes, percepción y expresión. La educación plástica en las que nos centramos se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas.

Cuando hablamos de la percepción se refiere a la observación de los elementos plásticos. La observación debe centrarse en la interpretación, investigación y análisis del entorno natural y de la actividad y creación del alumnado, entendida esta última como productora de objetos y elementos presentes en lo cotidiano y de forma puramente artística. La expresión hace referencia a los elementos propios del lenguaje plástico y visual, al procedimiento de los materiales y a las distintas posibilidades de expresar lo percibido y sentido, concordando a una organización en el transcurso de elaboración.

Con la educación plástica se estimula la invención y la creación de distintas producciones artísticas. Según el ministerio de educación el estar globalizadas las áreas de música y plástica es conveniente ya que aunque tienen características propias cada materia, sin embargo, dado que la producción y la comprensión en ambos tienen aspectos comunes, en la etapa de primaria quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque general que contemple los estrechos vínculos entre los distintos modos de expresión y representación artística.

A partir de los dos grandes ejes en que se articula el área –Percepción y Expresión– se han distribuido los contenidos en tres bloques.

## **Normativa de los bloques de contenidos y criterios de evaluación de la educación artística en primaria.**

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52. Página 54

- Bloque 1. Educación audiovisual
- Bloque 2. Expresión artística
- Bloque 3. Dibujo geométrico

Este desarrollo de contenidos de dos áreas para el ministerio de educación está hecho con el fin de organizar los conocimientos de forma coherente. No hay prioridad de uno sobre otro, ni exigencia por la que se deba partir preferentemente de una de ellas.

Aun así yo lo concibo como una forma de ahorrar tiempo ya que se conciben más horas a unas materias “más importantes” (lenguas, matemáticas) por lo menos desde la docencia educativa en plástica esto se percibe así. A continuación vienen los bloques relacionados con educación plástica.

### **Bloque 1. Educación audiovisual.**

Criterios de evaluación:

1. Distinguir las diferencias fundamentales entre las imágenes fijas y en movimiento clasificándolas siguiendo patrones aprendidos.

2. Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales e históricos comprendiendo de manera crítica su significado y función social siendo capaz de elaborar imágenes nuevas a partir de los conocimientos adquiridos.

Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera responsable para la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento.

Estándares de aprendizajes evaluables:

1.1 Reconoce las imágenes fijas y en movimiento en su entorno y la clasifica.

2.1 Analiza de manera sencilla y utilizando la terminología adecuada imágenes fijas atendiendo al tamaño, formato, elementos básicos (puntos, rectas, planos, colores, iluminación, función...).

2.2 Conoce la evolución de la fotografía del blanco y negro al color, de la fotografía en papel a la digital, y valora las posibilidades que ha proporcionado la tecnología.

2.3 Reconoce los diferentes temas de la fotografía.

2.4 Realiza fotografías, utilizando medios tecnológicos, analizando posteriormente si el encuadre es el más adecuado al propósito inicial.

2.5 Elabora carteles con diversas informaciones considerando los conceptos de tamaño, equilibrio, proporción y color, y añadiendo textos en los utilizando la tipografía más adecuada a su función.

2.6 Secuencia una historia en diferentes viñetas en las que

incorpora imágenes y textos siguiendo el patrón de un cómic.

2.7 Reconoce el cine de animación como un género del cine y comenta el proceso empleado para la creación, montaje y difusión de una película de animación, realizado tanto con la técnica tradicional como la técnica actual.

2.8 Realiza sencillas obras de animación para familiarizarse con los conceptos elementales de la creación audiovisual: guion, realización, montaje, sonido.

3.1 Maneja programas informáticos sencillos de elaboración y retoque de imágenes digitales (copiar, cortar, pegar, modificar tamaño, color, brillo, contraste...) que le sirvan para la ilustración de trabajos con textos.

3.2 Conoce las consecuencias de la difusión de imágenes sin el consentimiento de las personas afectadas y respeta las decisiones de las mismas.

3.3 No consiente la difusión de su propia imagen cuando no considera adecuados los fines de dicha difusión.

## **Bloque 2. Expresión artística.**

Criterios de evaluación:

Identificar el entorno próximo y el imaginario, explicando con un lenguaje plástico adecuado sus características.

Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual.

Realizar producciones plásticas siguiendo pautas elementales del proceso creativo, experimentando, reconociendo y diferenciando la expresividad de los diferentes materiales y técnicas pictóricas y eligiendo las más adecuadas para la realización de la obra planeada.

Utilizar recursos bibliográficos, de los medios de comunicación y de internet para obtener información que le sirva para planificar y organizar los procesos creativos, así como para conocer e intercambiar informaciones con otros alumnos.

Imaginar, dibujar y elaborar obras tridimensionales con diferentes materiales.

Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio.

Estándares de aprendizajes evaluables:

1.1 Utiliza el punto, la línea y el plano al representar el entorno próximo y el imaginario.

2.1 Distingue y explica las características del color, en cuanto a su luminosidad, tono y saturación, aplicándolas con un propósito concreto en sus producciones.

2.2 Clasifica y ordena los colores primarios (magenta, cian y amarillo) y secundarios (verde, violeta y rojo) en el círculo

cromático y los utiliza con sentido en sus obras.

2.3 Conoce la simbología de los colores fríos y cálidos y aplica dichos conocimientos para transmitir diferentes sensaciones en las composiciones plásticas que realiza.

2.4 Analiza y compara las texturas naturales y artificiales, así como las texturas visuales y táctiles siendo capaz de realizar trabajos artísticos utilizando estos conocimientos.

2.5 Organiza el espacio de sus producciones bidimensionales utilizando conceptos básicos de composición, equilibrio y proporción.

2.6 Distingue el tema o género de obras plásticas.

3.1 Utiliza las técnicas dibujanticas y/o pictóricas más adecuadas para sus creaciones manejando los materiales e instrumentos de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso.

3.2 Lleva a cabo proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.

3.3 Explica con la terminología aprendida el propósito de sus trabajos y las características de los mismos.

4.1 Organiza y planea su propio proceso creativo partiendo de la idea, recogiendo información bibliográfica, de los medios de comunicación o de Internet, desarrollándola en bocetos y eligiendo los que mejor se adecúan a sus propósitos en la obra final, sin utilizar elementos estereotipados, siendo capaz de compartir con otros alumnos el proceso y el producto final obtenido.

5.1 Confecciona obras tridimensionales con diferentes

materiales planificando el proceso y eligiendo la solución más adecuada a sus propósitos en su producción final.

6.1 Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español, especialmente aquellas que han sido declaradas patrimonio de la humanidad.

6.2 Aprecia y disfruta las posibilidades que ofrecen los museos de conocer las obras de arte que en ellos se exponen.

6.3 Conoce alguna de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y artesanos y disfrutando como público en la observación de sus producciones.

### **Bloque 3. Dibujo geométrico.**

Criterios de evaluación:

1. Identificar conceptos geométricos en la realidad que rodea al alumno relacionándolos con los conceptos geométricos contemplados en el área de matemáticas con la aplicación gráfica de los mismos.

2. Iniciarse en el conocimiento y manejo de los instrumentos y materiales propios del dibujo técnico manejándolos adecuadamente.

Estándares de aprendizajes evaluables:

1.1 Identifica los conceptos de horizontalidad y verticalidad utilizándolo en sus composiciones con fines expresivos.

- 1.2 Traza, utilizando la escuadra y el cartabón, rectas paralelas y perpendiculares.
- 1.3 Utiliza la regla considerando el milímetro como unidad de medida habitual aplicada al dibujo técnico.
- 1.4 Suma y resta de segmentos utilizando la regla y el compás.
- 1.5 Calcula gráficamente la mediatriz de un segmento utilizando la regla y el compás.
- 1.6 Traza círculos conociendo el radio con el compás.
- 1.7 Divide la circunferencia en dos, tres, cuatro y seis partes iguales utilizando los materiales propios del dibujo técnico.
- 1.8 Aplica la división de la circunferencia a la construcción de estrellas y elementos florales a los que posteriormente aplica el color.
- 1.9 Continúa series con motivos geométricos (rectas y curvas) utilizando una cuadrícula facilitada con los instrumentos propios del dibujo técnico.
- 1.10 Suma y resta ángulos de 90, 60, 45 y 30 grados utilizando la escuadra y el cartabón.
- 1.11 Analiza la realidad descomponiéndola en formas geométricas básicas y trasladando la misma a composiciones bidimensionales.
- 1.12 Identifica en una obra bidimensional formas geométricas simples.
- 1.13 Realiza composiciones utilizando forma geométricas básicas sugeridas por el profesor.

1.14 Conoce y comprende el término de escala y es capaz de aplicarlo cambiando la escala de un dibujo sencillo mediante el uso de una cuadrícula.

2.1 Conoce y aprecia el resultado de la utilización correcta de los instrumentos de dibujo valorando la precisión en los resultados.

El perfil integrador de los métodos de enseñanza y aprendizaje en la Educación primaria y el hecho de que el área incluya medios de expresión posibilita un tratamiento más general, favoreciendo una interrelación entre los contenidos plástico-musicales y los de otras áreas en la medida en que muchos de ellos ayudan al desarrollo de determinadas capacidades y competencias básicas.

La Educación artística se forja como una forma para deleitar la realidad que nos rodea, participar en proyectos de producción y creación artística y considerar los hechos artísticos en función de criterios personales, lo que exige el desarrollo de dos capacidades básicas: la percepción y la expresión. Se aprende en esta materia percibiendo y observando, características de elementos de la naturaleza y la sociedad. Se aprende a expresar cuando intentamos mostrar una interpretación de las cosas. Para expresar se requiere saber qué es lo que se puede hacer, así que es necesario conocer los recursos y técnicas propios de la materia; y además es necesario saber cómo y con qué se puede hacer y, sobre todo, para qué se hace. La auténtica expresión en el arte no es un proceso espontáneo ni propio de los más dotados, sino una forma de comunicación que puede estar al alcance de todos.

### **1.3. PERCEPCION VISUAL EN DIFERENTES CULTURAS**

En los tiempos el estudio y la investigación de la percepción ha sido objeto de creciente interés dentro del campo de la antropología, pero a pesar de todo, este interés ha dado lugar a problemas conceptuales pues el término percepción ha llegado a ser usado de forma poco fidedigna para designar a otros aspectos que también tienen que ver con el estudio de la visión del mundo de los grupos sociales, independientemente de que tales aspectos se ubiquen fuera de los límites marcados por el concepto de percepción. Es muy fácil observar en diversas publicaciones que los términos calificados como percepción corresponden más bien al plano de las actitudes, los valores sociales o las creencias. Aun cuando los límites se vuelven difusos, existen diferencias teóricas entre la percepción y otros aspectos analíticos que hacen referencia a distintos niveles de apropiación subjetiva de la realidad.

El reemplazo de este concepto por otros no es un problema de serias consecuencias en la medida en que el producto de la investigación presente conclusiones muy generales sobre la aproximación que tienen los actores sociales a los eventos de su cotidianidad y que dichas conclusiones no conduzcan a confusiones interpretativas. Se vuelve un problema mayor cuando el mal uso del concepto da lugar a sesgos analíticos y cuando el resultado de la investigación se ubica dentro del ámbito del desarrollo teórico-conceptual de las ciencias. Uno de los problemas más graves se presenta cuando las diferencias observadas entre grupos sociales, que corresponden fundamentalmente al plano sociocultural, son confundidas con las diferencias perceptuales que tienen un carácter biocultural, entonces se corre el riesgo de generar inferencias erróneas sobre la existencia de grupos sociales con capacidades físicas menos o más evolucionadas, dando lugar a justificaciones “científicas” racistas, como ya ha ocurrido.

La percepción es biocultural porque, primero, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, segundo por la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno.

“La percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad. Es decir que, mediante referentes aprendidos, se conforman evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características de las cosas, de acuerdo con las sensaciones de objetos o eventos conocidos con anterioridad. Este proceso de formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte, de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad. “ (Vargas, 1994, p. 47)

Uno de los más importantes campos que se ha encargado del estudio e investigación de la percepción, ha sido la psicología y, en términos generales, tradicionalmente este campo ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de

la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

No obstante que la percepción ha sido concebida como un proceso cognitivo, hay autores que la consideran como un proceso más o menos distinto señalando las dificultades de plantear las diferencias que ésta tiene con el proceso del conocimiento. Por ejemplo, Allport apunta que la percepción es: *“algo que comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos. Si bien, algunos psicólogos se inclinan por asignar esta última consideración a la cognición más que a la percepción, ambos procesos se hallan tan íntimamente relacionados que casi no es factible, sobre todo desde el punto de vista de la teoría, considerarlos aisladamente uno del otro”*. (Allport, 1974: 7-8)

Si la percepción es o no un tipo de conocimiento, es una cuestión para posteriores discusiones. No obstante, la caracterización que se ha hecho de ella tiene aspectos cuestionables e, incluso, algunos de ellos no pueden ser sostenidos a la luz de constataciones recientes.

Uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es el de la elaboración de juicios, que se plantea como una de las características básicas de la percepción. La formulación de juicios ha sido tratada dentro del ámbito de los procesos intelectuales conscientes, en un modelo lineal en donde el individuo es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas, circunscribiendo a la percepción en el ámbito de la mente consciente. La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la

sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social.

En el proceso de la percepción están involucrados mecanismos vivenciales que implican tanto al ámbito consciente como al inconsciente de la psique humana. En contra de la postura que circunscribe a la percepción dentro de la conciencia han sido formulados planteamientos psicológicos que consideran a la percepción como un proceso construido involuntariamente en el que interviene la selección de preferencias, prioridades, diferencias cualitativas y cuantitativas del individuo acerca de lo que percibe (este proceso se denomina preparación); al mismo tiempo, rechazan que la conciencia y la introspección sean elementos característicos de la percepción. (Abanino, 1986)

El hombre es capaz de tener múltiples sensaciones pero sólo repara en unas cuantas tomando conciencia de ellas. Sin embargo, hay sensaciones que también llegan a la mente y son procesadas de forma inconsciente. La percepción subliminal a la cual por mucho tiempo se le negó existencia actualmente es un hecho comprobado. En la percepción subliminal lo percibido puede quedar registrado en la mente en forma inconsciente sin llegar a alcanzar el nivel de la conciencia. González, en desacuerdo con algunos planteamientos psicológicos que señalan que lo percibido debe ser necesariamente verbalizado y consciente subraya:

“existe un número creciente de investigadores que (...) han puesto de manifiesto, más allá de toda duda razonable, la existencia de procesos psíquicos inconscientes, donde estímulos externos de los que el sujeto carece de conocimiento pueden afectar su conducta observable”. (González, 1988: 19)

González agrega que los eventos percibidos por debajo de la conciencia se pueden poner de manifiesto cuando influyen sobre la conducta y que pueden hacerse conscientes mediante

ciertas técnicas como la hipnosis, la estimulación cerebral o el esfuerzo de la memoria.

La percepción posee un nivel de existencia consciente, pero también otro inconsciente; es consciente cuando el individuo se da cuenta de que percibe ciertos acontecimientos, cuando repara en el reconocimiento de tales eventos. Por otro lado, en el plano inconsciente se llevan a cabo los procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de las sensaciones. Sobre la base biológica de la capacidad sensorial, la selección y elaboración de la información del ambiente se inicia en la discriminación de los estímulos que se reciben, en tal discriminación subyace la mediación de mecanismos inconscientes. Esta mediación impulsa a evaluar lo que en determinado momento interesa de entre todas las posibles manifestaciones sensibles del ambiente; de lo potencialmente percibido se lleva a cabo una selección de lo que es importante dentro de las circunstancias biológicas, históricas y culturales.

La flexibilidad conductual de percibir selectivamente es una capacidad de la especie humana que permite la adaptación de los miembros de una sociedad a las condiciones en que se desenvuelven. Así, la percepción es un caso en el que una capacidad corporal es moldeada y matizada por el aprendizaje. Como *ejemplo* tomamos la observación de Hall sobre la percepción de sensaciones auditivas y espaciales entre miembros de distintas culturas:

Los japoneses, por ejemplo, excluyen visualmente de muchos modos, pero se conforman con paredes de papel para la eliminación acústica. Pasar la noche en una posada japonesa mientras en la puerta de al lado están de fiesta es una nueva experiencia sensorial para los occidentales. En cambio, los alemanes y los holandeses necesitan paredes gruesas y puertas dobles para eliminar ruidos, y tienen dificultades en atenerse únicamente a su capacidad de concentración para excluirlos. Si dos piezas son del mismo tamaño pero la una elimina los

sonidos y la otra no, el alemán sensible que trata de concentrarse se considerará menos apretado en la primera, porque en ella se siente menos invadido. (Hall, 1983: 61)

En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas.

Cabe resaltar aquí a uno de los elementos importantes que definen a la percepción, el *reconocimiento* de las experiencias cotidianas. El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. De esta forma, a través del reconocimiento de las características de los objetos se construyen y reproducen modelos culturales e ideo- lógicos que permiten explicar la realidad con una cierta lógica de entre varias posibles, que se aprende desde la infancia y que depende de la construcción colectiva y del plano de significación en que se obtiene la experiencia y de donde ésta llega a cobrar sentido. De acuerdo con los referentes del acervo cultural lo percibido es identificado y seleccionado, sea novedoso o no, adecuándolo a los referentes que dan sentido a la vivencia, haciéndola comprensible de forma que permita la adaptación y el manejo del entorno.

Algunos autores avalan que la percepción clasifica la realidad a través de *códigos* (Santoro, 1980). Desde el punto de vista del análisis cultural los códigos son sistemas más bien rígidos, de manera que ese término será reemplazado aquí por el de *estructuras significantes* para hacer referencia a los elementos sobre los que se clasifican las experiencias sensoriales y se organiza el entorno percibido.

La manera de clasificar lo percibido es moldeada por

circunstancias sociales. La cultura de pertenencia, el grupo en el que se está inserto en la sociedad, la clase social a la que se pertenece, influyen sobre las formas como es concebida la realidad, las cuales son aprendidas y reproducidas por los sujetos sociales. Por consiguiente, la percepción pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad asigna al ambiente.

En la mayoría de las reflexiones filosóficas sobre la percepción lo que se busca es conocer si lo percibido es real o es una ilusión, de modo que la percepción es concebida como la formulación de juicios sobre la realidad; tales juicios han sido entendidos como calificativos universales de las cosas. En esas aproximaciones no se toma en cuenta el contexto ni se considera el punto de referencia desde el cual se elabora el juicio; así, se reflexiona sobre las cualidades de los objetos sin tomar en consideración las circunstancias en las que tales cualidades se circunscriben.

A partir de los planteamientos de Merleau-Ponty (1975) se ha presentado un punto de vista filosófico distinto. Este autor muestra a la percepción como un proceso parcial, porque el observador no percibe las cosas en su totalidad, dado que las situaciones y perspectivas en las que se tienen las sensaciones son variables y lo que se obtiene es sólo un aspecto de los objetos en un momento determinado.

Como un proceso cambiante, la percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales. La plasticidad de la cultura otorga a estas estructuras la posibilidad de ser reformuladas si así lo requieren las circunstancias ambientales. Al respecto, Merleau-Ponty ha señalado que la percepción no es un añadido de eventos a experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo.

Percibir no es experimentar una multitud de impresiones

que conllevarían unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de la constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar. (Merleau-Ponty, 1975: 44)

Por lo tanto, la percepción debe ser entendida como relativa a la situación histórico-social pues tiene ubicación espacial y temporal, depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones.

Desde un punto de vista antropológico, la percepción es entendida como la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (Vargas M., 1995).

El sistema cultural, según Hall (1990) es aquel sistema que está sustentado en una actividad biológica del hombre y de otras especies de manera filogenética y que es susceptible de análisis cultural por sus mismos componentes y en función de otros sistemas de cultura. En tanto que la ideología, según Aguado y Portal (1992), consiste en representaciones que organizan las prácticas sociales de manera parcial, dependiendo del desarrollo histórico-cultural del grupo social, está mediada

por las relaciones de poder y fundamentada en evidencias, siendo éstas

*... un presupuesto básico, empírico y funcional, no necesariamente falso, que establece las mediaciones sociales entre los individuos, entre éstos y los grupos sociales y entre los grupos sociales entre sí, en un contexto determinado.*<sup>9</sup> (Aguado y Portal, 1992: 63)

Añaden que las evidencias se construyen cultural e ideológicamente y posibilitan la acción porque organizan y dan sentido a las experiencias inmediatas al

estructurar cultural y socialmente la vida cotidiana. La evidencia constituye

*... una unidad inseparable entre lo somático y lo cultural, ya que si bien se nutre de la experiencia inmediata, la transforma en una representación cultural funcional a los individuos de dicha cultura ya que es útil para la acción sin ser explicativa del fenómeno. Esto le permite al individuo entrar en contacto desde su nacimiento con las diversas modalidades de su cultura, de tal forma que éstas se vuelven parte de sí, de su experiencia corporal y, por lo tanto, difícilmente cuestionables. Todas las evidencias se construyen culturalmente, mediando las percepciones más groseramente biológicas.* (Aguado y Portal, 1992: 64)

En la cotidianidad se suele pensar que lo percibido corresponde exactamente con los objetos o eventos de la realidad y pocas veces se piensa que las cosas pueden ser percibidas de otra manera, porque se parte de la evidencia, raras veces cuestionada, de que lo percibido del entorno es el entorno mismo y ni siquiera se piensa que las percepciones sean sólo una representación parcial de dicho entorno, pues lo que se

presenta como evidente sólo lo es dentro de un cierto contexto físico, cultural e ideológico. En este sentido, la percepción es simultáneamente fuente y producto de las evidencias, pues las experiencias perceptuales proporcionan la vivencia para la construcción de las evidencias; al mismo tiempo, son confrontadas con el aprendizaje social donde los modelos ideológicos tienen un papel importante en la construcción de elementos interpretativos que se conciben como la constatación de la realidad del ambiente.

Las distintas sociedades crean sus propias evidencias y clasificaciones que ponen de manifiesto la manera como la percepción organiza, es decir, lo que selecciona, lo que codifica, la interpretación que le asigna, los valores que le atribuye, las categorías nominativas, etcétera, marcando los límites de las posibles variaciones de los cambios físicos del ambiente. Los miembros de la sociedad aprenden de forma implícita esos referentes y los transmiten a las siguientes generaciones, reproduciendo el orden cultural.

La percepción está matizada y restringida por las demarcaciones sociales que determinan rangos de sensaciones, sobre el margen de posibilidades físico- corporales; así, la habilidad perceptual real queda subjetivamente orientada hacia lo que socialmente está “permitido” percibir. A este respecto, Hall comenta que la percepción comprende también a los elementos perceptuales excluidos, y proporciona el siguiente ejemplo:

Las personas que se han criado en diferentes culturas aprenden de niños, sin que jamás se den cuenta de ello, a excluir cierto tipo de información, al mismo tiempo que atienden cuidadosamente a información de otra clase. Una vez instituidas, esas normas de percepción parecen seguir perfectamente invariables toda la vida. (Hall, 1983: 60-61)

Por otra parte, la cultura transforma las condiciones ambientales para adecuarlas a la estructura corporal y social de los grupos.

Por ejemplo, en Medio Oriente los olores naturales del cuerpo humano tienen una función comunicativa muy importante para las relaciones interpersonales y comerciales (Hall, 1983); en cambio, en las sociedades occidentales los olores naturales de las personas no son importantes y tendemos a eliminarlos o encubrirlos con otros aromas, en tanto que los olores corporales fuertes, se consideran repugnantes. (Vargas M., 1995: 19)

Los grupos humanos mediante pautas culturales e ideológicas dan significado y valores a las sensaciones, estructurando de esta forma la visión de la realidad, al tiempo que conforman las evidencias sobre el mundo, de modo que la información del ambiente se recoge y elabora mediante filtros aprendidos desde la infancia y permite interactuar adecuadamente según las condiciones del medio físico y social.

La apropiación de la información de los objetos y eventos del entorno permiten crear y recrear evidencias de su existencia y elaborar significados respecto de tales cosas, se les atribuyen cualidades que constituyen categorías descriptivas dentro del rango de posibilidades de sensibilidad, así con ellas se entiende el mundo desde un punto de vista estructurado a partir de valores culturales e ideológicos.

Una de las razones por las que el concepto de percepción se ha confundido con otros conceptos relacionados con la cosmovisión, como los valores sociales, las actitudes, las creencias, los roles y otros elementos de las prácticas sociales (como se indicó al principio), es que las fronteras mutuas se traslapan en tanto que todos éstos se refieren a conjuntos de estructuras significantes que describen cualitativamente a las vivencias es decir que proporcionan los referentes a partir de los

cuales se asignan calificativos, cultural e ideológicamente contruidos, para las características atribuidas al entorno.

La percepción ofrece la materia prima sobre la cual se conforman las evidencias, de acuerdo con la estructuras significantes que se expresan como formulaciones culturales que aluden de modo general a una característica o a un conjunto de características que implícitamente demarcan la inclusión de determinado tipo de cualidades y con ellas se identifican los componentes cualitativos de los objetos.

Las estructuras significantes se presentan organizadas en forma de sistemas con los que se evalúa lo percibido. Por lo tanto, estos sistemas son referentes empíricos que designan rangos cualitativos mediante los cuales se identifica la experiencia sensorial. Es a través de las estructuras significantes que el perceptor se apropia de las porciones de realidad ubicándolas dentro de una gama específica de posibilidades aprendidas, integradas y reconocidas socialmente. Para la calificación de las vivencias la percepción se norma de acuerdo con la estructura de valores vigentes en la sociedad.

En suma, las estructuras significantes son el punto de referencia desde el cual se organizan socialmente los elementos del entorno; al mismo tiempo, ofrecen el marco de referencia sobre el que se organizan las subsecuentes percepciones. Las estructuras significantes pueden aparecer expresadas como conceptos colectivos en forma de sistemas de categorías, por ejemplo las formas, los tamaños, los colores, las cantidades, las texturas.

La formulación y el aprendizaje de sistemas de referentes cualitativos para comparar las experiencias no se queda únicamente en el ámbito de las características físicas, sino que incluye también las formulaciones de categorías elaboradas sobre otros niveles de cualificación de la vivencia en diferentes planos de concepción, que son elaboraciones de un nivel

diferente al de la percepción, por ejemplo, el plano de la estética, la moral, la religión, la política, u otros a los que corresponden categorías como la belleza, lo bueno, lo normal, los roles, entre muchos más.

Suponiendo el siguiente caso en el que se califica a un objeto como desagradable: desde la perspectiva de las características perceptuales, el objeto puede integrar características como el ser grisáceo, opaco, grande, rugoso, de forma irregular, etcétera, y, desde la perspectiva de los valores sociales, a partir de la experimentación de estas cualidades integradas, dicho objeto es calificado como algo desagradable, según la norma cultural vigente.

Los diferentes niveles de evaluación de la realidad social (entre los que se encuentra la percepción) están en constante interacción pues proporcionan los elementos analíticos para evaluar la realidad, cuya cualificación pone en juego simultáneamente estos niveles.

“Un ejemplo, el caso de una camisa: desde el nivel de la percepción hay varios trozos de tela cortados y cosidos formando una unidad denominada camisa, de color blanco, no muestra manchas y no despiden olores corporales, se puede decir al respecto que, desde el nivel de los valores sociales, hay una camisa limpia. En otro caso, dentro del ámbito de la salud, según la creencia, se identifica a alguien como enfermo porque desde el plano perceptual la temperatura de su cuerpo está elevada, su tez está pálida, entre otros signos reconocidos como los de una persona enferma. Otro ejemplo, ubicado dentro del medio ambiente natural, es considerar que, desde la perspectiva de los valores sociales, es peligroso caer en determinada laguna, porque existen los referentes perceptuales de que ésta es grande, es profunda, hay animales que habitan en ella y, quizá, hasta se rememoren accidentes sufridos por otras personas que hayan caído en esa o en una laguna semejante; paradójicamente la misma laguna puede tener un uso dentro de la comunidad, por

ejemplo se va a nadar a ella, se pesca en ella (Vargas, 1994, p.3).

Con la habilidad para transformar el ambiente los grupos humanos constantemente crean y recrean condiciones de vida que las siguientes generaciones tendrán que afrontar. En cualquier situación, el procurar un cierto tipo de estímulos tendría como finalidad evitar aquellos que pudieran dañar a los individuos. Pero, la significación de los estímulos peligrosos es variable en el tiempo y el contexto, lo que es valorado como riesgoso puede dejar de ser pensado así o puede permanecer encubierto a cambio de la obtención de otras ventajas básicas o superfluas.

Si una vivencia que tiene un contexto definido puede llegar a ser ubicada simultáneamente en diferentes planos de realidad, por la naturaleza del pensamiento simbólico involucrado en la formulación de significados, con mayor razón una vivencia sin contexto. Por ejemplo, si a un grupo de personas se les dice la categoría “manzana”, habrá quienes evoquen una fruta de forma característica y de color rojo, tal vez plasmada en un papel; otras personas pueden imaginarla con hojas en un extremo o colgada de un árbol; alguien más puede pensar en esa fruta, preferentemente roja, sobre un escritorio de un salón de clases; algún otro imaginará una deliciosa manzana mordida por una bella joven que cae en un profundo sueño; habrá quien piense en una manzana de colores y computadoras.

Así pues, un término dicho en abstracto puede evocar diferentes experiencias, no necesariamente ajenas entre sí, e involucrar distintos planos de elaboración conceptual y simbólica del mismo evento, porque en la realidad social la cosmovisión está constituida por la integración de sistemas de categorías de diferentes niveles en constante interacción.

Aún cuando los planteamientos señalados sobre la percepción en apariencia luzcan esquemáticos y deslindados,

en la realidad social no es así. La separación aquí mostrada es un intento de análisis de la percepción como uno de los conceptos importantes en la conformación de la cosmovisión de los grupos sociales.

#### **1.4. INTERRELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VALORES**

Para algunos autores como Eisner (1993), las artes son imprescindibles porque contribuyen de forma flexible al propósito improvisador de la mente. Aprueban el cambio de dirección cuando nos encontramos ante opciones que no se tenían previstas anteriormente, la ejecución de un determinado trabajo de una forma diferente a como lo habíamos proyectado en su origen. Esta área consciente del uso de los materiales como medios para expresar de formas diferentes una misma idea.

Ayuda a la creación de la forma para facilitar la elaboración de contenidos expresivos capaces de nombrar la sensibilidad estética y la carga emocional que sentimos como creadores. También va allanando el camino y enseña a observar el mundo con una dimensión estética, alejando nuestra percepción de lo solamente práctico y útil para centrarla en un disfrute del entorno que nos rodea, viendo con ojos diferentes en un sentido cualitativo, sintiendo alegría al hacerlo y experimentando la sensación de sentirnos vivos.

La educación artística en ciertos grados puede influir en las experiencias del alumnado, transforma lo objetivo en “objetivo” ya que hace tangibles sentimientos, ideas, creencias, supersticiones.

Es evidente que también intervine, sobre todo en fiestas, rituales y celebraciones de estos (verbenas, teatro, decoración).

Ayuda a “discriminar y organizar” el conocimiento de los discentes al permitirle diferenciar rasgos y roles de las mismas dentro del aula, también beneficia la posibilidad comunicativa de significados, ideas, cualidades.

Y fundamentalmente siempre ha intervenido tanto en la continuidad como en el cambio cultural de las sociedades.

En la educación, las artes pretenden incrementar la posibilidad de “la construcción de un profundo imaginario” teniendo de referencia de materializaciones icónicas de sentimientos y emociones de artistas ajenos a su entorno y época, provocando de esta forma sus propios recursos.

Otra aportación importante de esta materia es la de favorecer y estimular sentimientos de bondad, solidaridad y empatía. Esto se basa en la observación directa del alumnado de forma continua en el aula. Por ejemplo, muchas veces dando clase en un aula hacia los chicos y chicas, estos con sus compañeros, en ocasiones, han manifestado comentarios cargados de cariño y aliento y no con un sentido de condescendencia desde un rango intelectual superior sino desde un sentimiento noble que surgía de lo más hondo de su persona, incluso indicaciones y observaciones pacientes y sosegadas que estimularon en gran medida al alumnado.

La presencia del profesor, es siempre elocuente. Este no solo dice sino que se dice. Estos educadores pueden expresar ideas, pensamientos e incluso la percepción del mundo que perciben.

Los alumnos y alumnas se expresan adoptando diversas, múltiples y adicionales formas y medios expresivos, la riqueza interior que poseen es tanta que la vamos recogiendo en los recipientes icónicos o imágenes que realizan. A estos le afectan

los tópicos externos (información, contenidos académicos, tiempo, moda, espectáculos).

A los discentes es evidente que también le afecta lo cotidiano, lo convencional y tradicional (amigos, familia, casa). Las opiniones y los vínculos positivos que se crean en el aula hacen que todo sea más beneficiario a la hora de poder enseñar en clase la asignatura. A día de hoy la escuela sigue estando más preocupada de enseñar conocimientos que en la calidad y la forma de vida del alumnado, que de hacer uso de estos. En esta área desarrollar el apartado afectivo emocional es básico y esencial y fundamental en los alumnos y, por consiguiente, en su educación y desarrollo.

Desgraciadamente nuestra cultura ha hecho que el cuerpo y la emociones sean algo inferiores y de menor rango que la mente y la razón. Distinguiendo lo corporal, lo emocional y lo mental.

Para seguir trabajando en valores la educación artística habría que tener en cuenta, algunos de los siguientes factores:

Intervenir en educación solidaria, no discriminativa en relaciones de sexo, raza religión, ideología o cualquier otro hecho diferencial, destacando la educación artística en este caso.

Tener en cuenta la diversidad del alumnado como algo favorecedor y enriquecedor en sí mismo.

La formación del alumnos y alumnas competentes y con capacidad, es beneficiosa para superar ambientes empobrecidos socialmente y económicamente, gracias a una metodología activa y participativa que parta de la experiencia del alumnado y le proporcione otras nuevas que agradezcan sus valores humanos y académicos.

Como prioridad educativa el desarrollo y fomento de actitudes positivas en lo referente al medio ambiente, consumo y otros colectivos.

Favorecer el respeto a los derechos y libertades fundamentales mediante la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, teniendo en cuenta especialmente el respeto de la pluralidad cultural, la paz, cooperación y solidaridad e igualdad de sexos.

La educación artística debe posibilitar que el alumnado llegue a entender sus problemas fundamentales y a elaborar juicios críticos respecto a estos, debiendo optar en actitud positiva para convivir en el aula y la sociedad. En este sentido el colegio es un instrumento primordial para desarrollar y potenciar valores universales, independientemente de la cultura propia o ajena e intentando hacer que esta distancia cultural se convierta en un espacio de reciprocidad por medio de la integración social y cultural de niños y niñas desfavorecidos, previenen la violencia y el racismo, fomentando la tolerancia y el encuentro entre diferentes culturas, ofreciendo recursos singulares al alumnado con problemas de desestructuración familiar, de marginación social o de discriminación racial, con el objetivo de adaptarse energéticamente y reforzar sus posibilidades de desarrollo creativo.

En este contexto, la escuela y la educación juegan un papel fundamental desde diversas perspectivas, desde una tutoría eficaz planteando iniciativas y estrategias diversas como pueden promover actividades para favorecer la convivencia, desarrollar otras cuyo objetivo principal es prevenir malas conductas que dificultan dicha convivencia y así consensuar normas de comportamiento, habilidades sociales.

Lo que es innegable, es que el papel que desempeña la escuela no puede realizarse al margen del papel que debe realizar de la familia o de la sociedad, sin tener en cuenta los

numerosos elementos del entorno que influyen en los alumnos, desempeñando una función fundamental en la transmisión y conformación de valores.

En el ámbito educativo se realiza el trabajo cooperativo y solidario, la aproximación social en base a una forma tolerante, plural, crítica y creativa, el desarrollo de actitudes vinculadas con la defensa del medio ambiente, la educación del consumidor y usuario de bienes y servicios y el rechazo a las discriminaciones por razón de sexo, raza u origen social.

En el ámbito social, en cambio, se “valora” sobre todo el consumismo, el éxito personal y social al cualquier precio, la falta de respeto a otras personas, la producción masiva a costa del medio ambiente actitudes racistas.

Como educadores y dada la realidad nos encontramos en contradicciones evidentes entre valores educativos y sociales, ya que somos profesionales debemos asumir la existencia de una determinada realidad social, conocerlas y analizarla críticamente, actuando de una forma educativa beneficiaria a cambiar y mejorar los valores adquiridos socialmente.

Podemos destacar aportaciones como la de Purificación Salmerón (2003), que recoge en su tesis doctoral la importancia del educador para:

- Determinar los objetivos o metas en los que esta presentes unos valores u otros.
- Selecciona, ordena y jerarquiza unos contenidos.
- Establece unos medios y métodos de enseñanza que se aplican de forma concreta.
- Su actividad sucede en determinado ambiente o clima que el entorno de la clase y que va a influir en el

aprendizaje del alumnado.

-Los modos de agrupar al alumnado en el entorno físico afectará a las relaciones alumnos-alumnos y alumnado-profesor.

-La función orientadora y evaluadora.

-El profesor como modelo para el alumnado.

La educación artística es un instrumento de transmisión que intenta acabar con los estereotipos. Ya que si nos fijamos en los medios de comunicación que nos bombardean continuamente, apreciamos que aparecen personas claramente diferenciadas según el género y con valores que se otorgan a uno o a otros en función del mismo. Así que el personaje bueno tiene los mejores valores y viceversa, es decir o blanco o negro. No es que estemos en contra de la publicidad sino que hay que ser críticos y hacer entender al alumnado lo que está bien o no y hasta donde es verdad o no todo lo que vemos, es decir llegar a tener moral, ya que son sus valores y actitudes las que se ven reflejadas.

Una buena forma de aprender y cambiar ciertas conductas es realizar trabajos con los medios de comunicación unos “mini comentarios de texto” donde ellos nos cuenten ¿Por qué han escogido un spot publicitario y no otro?, ¿Qué valores le transmiten?, si han comprado algún producto por el anuncio, etc. Lo podrían realizar de forma escrita y luego realizar un debate en el aula de forma oral entre todos, simplificando:

-Selección de un spot publicitario que les guste (nada sexual, ni violento) por internet o en prensa

-Mini “comentario de texto” y posterior debate.

-Crear su propio spot publicitario como muestra de sus

valores.

Con este ejercicio consideramos que trabajaremos los valores positivos: amistad, respeto, familia, valentía, lucha, esperanza, igualdad, colaboración o esfuerzo.

No siempre tiene que haber actitudes malas o negativas para que las buenas destaquen mas, sino puede haber ideas distintas que intentaremos realizar en el aula e ir guardando y disciplinando para la mejora de actitud y comprensión de los alumnos.

Porque lo que tratamos es de trabajar este bombardeo continuo que tenemos de los medios de comunicación de masas, de una forma crítica. Hay que fomentar en nuestro alumnado la capacidad de análisis de estereotipos publicitarios. Todo esto mejora la comprensión perceptiva a la hora de visualizar cualquier spot. Por lo tanto es necesario comenzar de forma progresiva un proceso en el que intentan cuestionar los medios de comunicación de masas planteando nuevas ideas y formas de realizarlo o potenciándolo. Cualquier anuncio es válido dentro de una moralidad siempre que de forma adelantada se sepa cómo se va a trabajar y que es lo que podemos aprovechar de este.

Esto es muy importante ya que al crear sus propios “spots” se analizan las conductas de nuestro alunando, la del entorno inmediato o las que se recogen en los medios de comunicación, se ensalza lo que está bien y aparta lo que está mal, ya que se recogen los valores que quieren fomentar a través de una creación de ellos de una idea. Planteándose así lo que quieren transmitir, si hay una frase profunda “eslogan”, y a continuación pensar que quieren mostrar ya sean personajes, ideas, personas, etc.

Pero siempre hay que tener presente los valores que están dirigiendo su intención inicial, ya que deben ser positivos y no individualistas, egoísta, etc.

Siempre en la materia de Educación Artística se intenta favorecer el trabajo en equipo como una forma de favorecer el compañerismo y así aprender los unos de los otros siempre estableciendo ciertas formas de conductas. Poco a poco los educadores debemos intentar que sean los “valores” una parte fundamental del alumnado en educación artística a parte de los criterios de evaluación propios del área que cito a continuación que nos ayudan a comprender sus aptitudes mas practicas en la materia.

### **Normativa de Educación Artística en Primaria en Melilla**

Según BOE 31496 Viernes 20 de julio del 2007 BOE núm. 173. Página.10.

### **Competencia cultural y artística**

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y “valorar” críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión, planificar, evaluar y

ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad –La mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conversación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

#### **1.4.1. Educación en valores**

Educar en valores en la educación artística intercultural es complicado porque son muchas las imágenes visuales que ya reciben el alumnado desde el exterior y no muy gratas a veces y hacerles entender a todos por igual que no todo vale no siempre es fácil.

Son muchos los ejemplos de este universo visual que nos rodea, y especialmente en la red, que conforman un imaginario determinado que quizás no es el que deseáramos para la “mirada” inexperta de nuestro alumnado. Un mundo de imágenes donde hay sexo, violencia, placer, etc. Y con este bombardeo incansable de imágenes los niños y niñas viven y conviven hasta formar su propia identidad. Y la problemática no está en ver o que se asuste de ver ciertas imágenes visuales, sino que los niños y niñas aprenden por imitación y puede llegar a ver conductas malas y que las vean como normales.

Tenemos que *enseñarles aprender a ver*, porque solo desde determinados valores podemos ser críticos, siendo conscientes y discutiendo los “significados” de estas imágenes, creando así un espíritu crítico y constructivo para no ser “victimas” de éstas.

“Fomentar la capacidad creativa y la conciencia cultural de cara al siglo XXI es una tarea difícil y complicada, pero al mismo tiempo ineludible. Todas las fuerzas de la sociedad deben colaborar para que las nuevas generaciones nacidas en este siglo cuenten con los conocimientos, las competencias y (quizás aún más importante) los valores y actitudes, los principios éticos y las orientaciones morales necesarios para convertirse en ciudadanos del mundo, responsables y garantes de un futuro sostenible” (Unesco, 2006, p.11).

Para alcanzar este objetivo es imprescindible contar con una educación universal de calidad, pero esto sólo se puede conseguir si, a través de la educación artística, la educación general fomenta las visiones y perspectivas, la creatividad y la iniciativa, y las capacidades de reflexión crítica y trabajo que resultan imprescindibles para la vida en este nuevo siglo.

A día de hoy hay una separación cada vez mayor entre los procesos cognitivos y emocional: en los entornos de aprendizaje, se da cada vez más importancia al desarrollo de capacidades cognitivas y se otorga, en cambio, cada vez menos valor a los procesos emocionales. Según el Profesor Antonio Damasio, este énfasis en el desarrollo de las capacidades cognitivas en detrimento del aspecto emocional es una de las causas de la decadencia del comportamiento ético en la sociedad moderna. Los procesos emocionales son parte del proceso de toma de decisiones y funcionan como vectores de acciones e ideas, sentando las bases de la reflexión y la opinión.

“Sin una implicación emocional, cualquier acción, idea o decisión estaría basada en consideraciones meramente

racionales y, para que una persona tenga un comportamiento ético sólido, lo cual constituye la base de la ciudadanía, es necesaria la participación emocional. El Profesor Damasio sugiere que la educación artística puede fomentar el desarrollo emocional y, por lo tanto, facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y el cognitivo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de una cultura de paz.” (Unesco, 2006, p.3)

#### **1.4.2. La educación artística interpersonal**

A través de la educación artística interpersonal los alumnos y alumnas pueden mostrar sus diferentes ideas y creaciones. Todo esto a través de metas, sueños y motivaciones personales e ir comparándolas con las de los demás compañeros y compañeras.

En el arte visual existen muchas formas de expresión donde influye la personalidad de cada individuo y sus experiencias compartidas.

En educación artística se puede trabajar de una manera objetiva o subjetiva. Normalmente el alumnado tiende a ser objetivo quieren controlar el trabajo artístico que realizan para que los resultados finales se asemejen a sus ideas originarias.

También es el trabajo artístico el que influye el intercambio de información entre el alunando, ya que al ver los trabajos de unos u otros o al hablar entre ellos o ellas o simplemente con algún gesto de incompreensión mutuo son capaces de cambiar o manipular la creación que esta realizando.

El alumnado aprende poco a poco a trabajar de manera creativa e imaginativa, va creando sus propias pautas, va negociando consigo mismo y con los demás, lo que quiere

mostrar en sus trabajos. Con todos estos conceptos el individuo se va construyendo así mismo, crea su propia identidad su propia forma de ver las cosas y el mundo.

El proceso de educación artística interpersonal del alumnado influye el *contexto ecológico*<sup>1</sup>. Es decir, es aspectos tan diversos como la cultura, familia, aula, escuela, idiomas..., muchísimas causas son las que forma una gran cadena que determinan la educación artística entre los discentes y la sociedad. Por eso la escuela es tan importante tiene un carácter social y humano, preciso de cara a la educación artística interpersonal.

“Tradicionalmente la educación artística se ha integrado en el currículum como una materia complementaria o un conjunto de materias separadas. Sin embargo, el diseño de educación por competencias exige un tratamiento interdisciplinar y transversal en el que la música y las artes deberían tener un papel fundamental por su capacidad para la transferencia creativa de conocimientos, actitudes y destrezas y para su adaptación en un amplio abanico de situaciones de aprendizaje. Esto es especialmente importante en un contexto de exclusión y riesgo social donde resulta menos eficaz un aprendizaje basado solo en un currículum estructurado sobre bases intelectuales (Castañón, 2001, p.2).

La formación de los futuros maestros en áreas más vinculadas a aprendizajes emocionales y de relación social, así como en la creatividad, ahora marginales en el conjunto de los planes de estudio, se hace cada día más necesaria ante las necesidades de intervención en situaciones difíciles.

---

<sup>1</sup> Ortega, M., Ortega, A., Ortega, I. (2015). *Valores, Educación y Arte: Análisis Intercultural Hispano-Marroquí* Recuperado de <http://revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista%2012/Conecta2-Agosto2015.pdf>

# **CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL**

---

## **CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL**

### **2.1. La educación intercultural**

En nuestra investigación podremos apreciar como el área de educación plástica servirá de gran ayuda personal y social para el alumnado y dónde estas diferencias culturales van a ser tratadas de forma plural y tolerable.

La educación intercultural tiene como objetivos principales. Según Sánchez (2002):

- Conocer las diferentes formas de vida de las culturas que componen el contexto social del alumno.
- Valorar positivamente las características aportaciones de esos grupos culturales.
- Eliminar estereotipos y prejuicios de los otros a través del conocimiento y valoración de la diversidad cultural.
- Potenciar el dialogo y la comunicación como formas de interacción cultural. Situando de forma explícita en el área de educación plástica y más aun si cabe en el bloque de contenidos de percepción visual.
- Capacitar en las estrategias positivas de regulación de los conflictos.
- Fomentar valores necesarios para crear en los alumnos una conciencia social justa y solidaria.
- Favorecer la incorporación de la Educación Intercultural dentro de los planes de formación inicial y permanente del profesorado.
- Fomentar, bajo los conceptos de comprensión y

diversidad, la igualdad de oportunidades académicas de todos los alumnos, presentando atención adecuada a aquellos que requieren ayudas especiales de forma transitoria o permanente.

El problema de las escuelas hoy por hoy es la capacidad de adaptación hacia la diversidad étnica. Las actitudes de los profesores, la organización de los centros y la formación inicial y permanente de los docentes en materias de ámbito intercultural son los aspectos principales que han de analizarse cuando reflexionamos sobre esta nueva realidad social.

Viñas (1997) nos aporta cinco ámbitos de actuación en los planes de centro a nivel intercultural al que nosotros añadimos el sexto el ámbito comunicativo.

#### AMBITO INSTITUCIONAL

-Definir en el PEC principios y valores con relación a la educación intercultural.

-Criterios aprobados sobre los procedimientos de adaptación de los alumnos. El plan de acogida.

-Determinar los órganos para velar por el tratamiento del alumnado en sus procesos de adaptación y seguimiento.

-Determinar específicamente las responsabilidades tutoriales.

#### ÁMBITO ADMINISTRATIVO

-Facilitar y simplificar los procesos administrativos para la escolarización de los alumnos inmigrantes o de culturas no mayoritarias.

-Facilitar en la medida de las posibilidades del centro el acceso a los alumnos o ayudas para la obtención de materiales académicos.

#### AMBITO CURRICULAR

-Criterios de coordinación del profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la educación intercultural.

-Determinación y valoración de las necesidades curriculares de los alumnos.

-Dotar de instrumentos para ejercer la tutoría individual y de grupo.

-Determinación de criterios pedagógicos para el tratamiento de la diversidad: Criterios sobre material y recursos adecuados, criterios respecto a itinerarios curriculares, criterios respecto a evaluación.

-Potenciar el uso instrumental básico de las habilidades lingüísticas en la comunicación de alumnos con dificultades.

#### AMBITO SERVICIOS

-Coordinación de actuaciones con profesionales externos al centro.

-Facilitar contactos con personas que pueden ejercer de mediadores entre las familias y los centros educativos.

-Facilitar la participación de todos los alumnos en actividades complementarias y extraescolares.

## AMBITO RELACIONAL

- Revisión de actitudes y pensamiento del profesorado respecto a la educación intercultural.
- Revisión de actitudes y pensamientos del alumnado respecto a la educación intercultural.
- Revisión de actitudes y pensamientos de los padres y madres de los alumnos respecto a la educación intercultural.
- Potenciar la formación e información del profesorado respecto a la educación intercultural.

## AMBITO COMUNICATIVO

- Facilitar la participación de profesores, familias y alumnos en actividades complementarias y extraescolares, con carácter comunicativo e integrador.
- Potenciar la comunicación verbal y no verbal del profesorado respecto a la educación intercultural.
- Potenciar el uso instrumental básico de las habilidades lingüísticas y no verbales entre los componentes de la comunidad educativa.



Figura. 1 Ámbitos de actuación en los planes de centro a nivel intercultural. Elaboración propia a partir de Viñas (1997).

## 2.2. Escuela: multi e intercultural

Respondiendo a las características de nuestras aulas, extraeremos la multiculturalidad e interculturalidad y no viceversa. Y de no hacerse así apreciaríamos centros escolares desconectados con la sociedad y por lo tanto con la realidad, de ahí que esta investigación trate de indagar más en un terreno aún por descubrir.

De todos modos la multiculturalidad puede ser percibida por los centros educativos como una nueva dificultad, como un problema añadido a resolver, encargo recibido para amortiguar incluso intentar neutralizar la presión social ejercida por la diversidad de nuestros alumnos. He aquí donde el área de educación física es un articulador muy importante y agente de cara a conseguir objetivos personales y sociales de forma más

eficaz que otras materias académicas.

El mayor porcentaje de problemas que se dan en las escuelas en la convivencia multicultural vienen engendrados precisamente desde fuera y es en el aula donde se sufre las consecuencias. Por lo que no se puede cambiar fácilmente estereotipos fuertemente arraigados a culturas diferentes y que las escuelas den una solución milagrosa a lo que en concreto la familia y la sociedad no está dando respuesta.

No es de extrañar ver al profesorado como causa y agente de este desequilibrio cultural, cuando son verdaderamente los que deben intentar adaptar y limar asperezas entre esta vorágine de posibilidades. Zabala (1992), señala cuatro etapas que nos ayudan a entender la multiculturalidad y la escuela:

*Etapas de asimilación:*

La cultura minoritaria se adapta o intenta adaptarse a la mayoritaria, que acepta a la minoritaria en tanto que asume sus patrones culturales. En esta etapa la escuela no modifica los patrones que no sean los que goce el grupo cultural que tiene la hegemonía.

*Etapas de diferenciación:*

Trata de dar respuesta a las características culturales de los grupos minoritarios o menos poderosos, ofreciéndoles posibilidades paralelas de escolarización. Se reconocen grupos y aportaciones culturales diferentes pero sin mezclarse o integrarse en el currículo escolar.

*Etapas de segregación:*

Subyace de la etapa anterior se supera con integración, que caracteriza a la siguiente etapa nominándola etapa

integradora.

### *Etapas integradoras:*

El tratamiento en la escuela es de total igualdad y asume lo positivo de cada cultura participando de la riqueza que pueden aportar el currículo cultural de cada una de ellas.

Esta sería la puerta de la educación intercultural subiríamos el peldaño en el que no existían las influencias de otras culturas para afrontar y conformar el currículo escolar.

En cualquier caso debemos estudiar siempre bien el marco y contexto en el que nos desenvolvemos intentar llevar a cabo nuestros objetivos y recursos a nuestra realidad escolar de esta forma nuestro trabajo tendrá un mayor sentido y calidad de cara a nuestros objetivos finales que no es otro que educar personal, social y académicamente.

### **2.3. Interculturalidad y educación artística**

Es sin duda un valioso instrumento investigativo las clases de educación artística en el aspecto tanto perceptual como conductual y actitudinal. Ayuda a la socialización de alumnos/as, al tiempo que supone un medio de valorización conocimiento y reconocimiento de otras culturas. A través de las creaciones artísticas podemos aportar a los individuos unos valores y conocimientos sobre sí mismos y sus iguales respetando reglas, cooperado, tolerando y solidarizándose con los demás.

El enfoque que aporta la educación artística multicultural e intercultural pasa por una convivencia pluricultural que no considera las etnias ni superiores ni inferiores, sino diferentes, desde este punto de partida comienza nuestro trabajo a para

convertir las diferencias comunicativas o perceptivas en ventajas y en posibilidades, y no en inconvenientes de nuestra investigación. También la perspectiva comunicativa fomenta la igualdad de las diferencias, que orienta el proceso a conseguir en nuestro estudio una posición igualitaria de etnias, culturas y personas.

No es menos cierto que se valora muy positivamente el “mestizaje”. En la Europa actual ninguna cultura podría sobrevivir sin comunicarse con otras, sin intercambiar influencias y transformarse mutuamente, promoviendo el desarrollo de nuevos componentes que con anterioridad no existían en ninguna de las formas culturales previas. Esta mezcla se eleva a su máxima potencia en la Ciudad Autónoma de Melilla donde conviven tantas diversas culturas.

Este tipo de investigaciones apuestan por el espíritu transformador que considera las escuelas y otros centros educativos artífices de futuros y posibles cambios de evolución y desarrollo personal y social. Es la comunidad en general la que se encarga de desarrollar procesos comunicativos que orientan sus prácticas hacia la igualdad de las diferencias. De esta forma se enriquece el aspecto personal de las personas. Es esta perspectiva crítica la que se orienta hacia una creación de condiciones para que gentes distintas puedan convivir conjuntamente en igualdad y manteniendo su identidad cultural y características que hacen prosperar a una comunidad.

Es el dialogo y la aceptación depilares básicos para una convivencia intercultural en sociedad y como no en el ámbito que nos compete el educativo. En palabras de Freire (2002, p.67), *“la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”*.

Es importante destacar que mientras en España se está intentando adaptar a crear los aspectos educativos en función a la diversidad cultural las ciudades limítrofes y más

particularmente la que nos ocupa, Melilla, cuentan con un margen de diferencia bastante amplio por delante del resto del estado español. La diversidad en los centros escolares de la ciudad es patente en las aulas desde décadas atrás, por lo que el profesorado ha tenido que ir relacionando y renovando los recursos y medios didácticos cara a los docentes y sus diferencias significativas por diferentes bagajes culturales del alumnado.

En el área de educación física los aspectos multiculturales deben pasar a ser aspectos interculturales a beber de las diferencias culturales de nuestro alumnado y de esta forma enriquecer nuestras experiencias motrices, sociales y personales.

En el juego participativo e interactivo, el cual también aparecerá en nuestras pruebas de investigación se fomentan toda una serie de valores y se superan estereotipos excluyentes. Transformando situaciones de discriminación y marginalidad en aceptación y convivencia.

Algunas medidas que se están intentando adoptar hoy en Europa y EE.UU. para el desarrollo intercultural y ya llevan tiempo realizándose en la Ciudad Autónoma de Melilla son:

- Contar con el profesorado y personal administrativo de otras culturas en el centro educativo.
- Proporcionar ayuda financiera a los estudiantes cuyas familias cuentan con menos ingresos para que puedan realizar y completar su formación educativa.
- Cursos especiales de formación para necesidades educativas especiales, lectura escritura y/o habilidades de estudio.

Todas estas iniciativas son referentes de éxito y

diversidad cualitativa de enseñanza que evoluciona de multicultural a intercultural.

Son importantes las diferentes posibilidades que pueden tener los alumnos en nuestros centros educativos. En muchas ocasiones achacamos que los discentes (minoritarios étnicamente en el aula) no están motivados, sin replantearnos si realmente es significativo lo que les ofrecemos o no.

Como afirma Flecha (2002, p.45), “las personas de clases sociales desfavorecidas tienen muchas dificultades para superar las situaciones de exclusión o marginación en las que pueden vivir, porque acaban siendo marcadas como ignorantes o con poca valía cultural por no responder a los parámetros que impone la cultura dominante, de la misma manera que lo hacen los niños y niñas que pertenecen a esa cultura”.

La adaptación a la diversidad va a ayudar a crear mecanismo que inhabiliten a desigualdades y fomentan la heterogeneidad en la convivencia diaria de las personas que conformen cualquier comunidad intercultural.

Una idea con el paso del tiempo va tomando forma es la creación de una semana intercultural donde se favorecen los rasgos y características de las diferentes culturas.

En nuestra ciudad aun sin estar establecida la semana como tal se participa indistintamente de aspectos culturales entre culturas, es fácil apreciar como los bereberes participan en las fiestas de navidad y reyes para sus hijos, o como nosotros participamos de la ruptura del ayuno en las tardes de ramadán..., utilizando estos ejemplos como simples puntualizaciones representativas.

*El rol del profesor de Educación Plástica y la Interculturalidad*

Como casi siempre que algo no funciona bien en nuestra sociedad, se vuelcan hacia la escuela los problemas de la misma, esperando que profesores y maestros den soluciones específicas a las cuestiones para las que no han sido formados.

La forma más adecuada de comenzar a solucionar un problema es definirlo, en este caso saber en todo momento con que estoy trabajando, características personales, bagaje cultural de experiencias previas y como no propuestas curriculares y didácticas que se conformen en relación a esta demanda de nuestros alumnos. Para ello debemos de utilizar estrategias y técnicas acordes con la intervención que vayamos a llevar a cabo en la que la multiculturalidad e interculturalidad estén presentes.

Esta especificidad del profesorado es hoy en día importantísima ya que nuestras aulas son cada vez más multiculturales. La formación de los profesionales de la educación sea cual sea su área de docencia debe de implicar una perspectiva cultural diversa y amplia de cara a la comprensión y concienciación de sus aportaciones a sus alumnos, creando un feed-back reciproco de enseñanza – aprendizaje ente docentes y discentes de enriquecimiento mutuo y personal, pasando del mero multiculturalismo a una comunidad educativa intercultural.

### *Educación Plástica y Multiculturalidad*

Al igual que en otras áreas los alumnos de minorías étnicas suelen establecerse bajos niveles académicos, de rendimiento y sociabilidad. Este proceso multicultural que nos atañe en las sesiones diarias de educación plástica, puede ir disminuyendo y sintiendo el componente intercultural que nos interesa para que el alumno mejore sus capacidades propias y de comunicación con los demás compañeros.

Estos niveles bajos que se suelen y pueden alcanzarse por los alumnos de minorías étnicas pueden llegar a situarlos en niveles de autoestima inferiores a los de la media de su edad, por lo que es interesante intentar conocer si en el transcurso de la investigación este factor ha influido negativamente o no.

Contreras (2000), nos hace reflexionar sobre qué para dar el paso a la interacción de culturas, lo basaremos en el conocimiento del otro, de sus valores significativos y tradicionales, de forma que se llegue a la comprensión de su visión y la valoración de las diferencias e igualdades.

### *Educación Plástica e Interculturalidad*

Es en nuestra asignatura donde nos olvidamos de los grupos aislados multiculturalmente e incorporamos a los discentes en un universo social intercultural de relaciones entre “iguales” enriquecedoras y educativas.

La valoración y el respeto entre culturas y la necesidad de relación entre ellas, caso de la mayoría de las ciudades hoy día, nos lleva a la idea de intercambiar una comunicación y una comprensión real y diaria para la convivencia cotidiana. Esta comunicación puede ser directa o indirecta percatándonos o no de diferentes aspectos comunicativos verbales y no verbales que nos vaya a denotar sin la construcción del currículo personal de cada sujeto va siendo óptimo, íntegro e integrador para cada individuo.

El estudio en cualquier área de formación ha sido construido en relación a los acontecimientos que ha ido sucediendo, tanto en matemáticas, literatura, química etc. En el área de educación física ocurre exactamente lo mismo por lo que es en nuestros días donde nos ha tocado componer una construcción histórica y social resultado de la mezcla de las interrelaciones sociales en nuestras aulas.

Todos estos pasos nos ayudaran a reconocer que los individuos de otras culturas no son extraños si no portadores de un bagaje cultural tan rico que podemos crecer juntos psíquica y físicamente.

Es en educación plástica donde la interculturalidad aparece de un modo sutil, teniendo una función interactiva entre personas de orígenes diferentes tanto social, económica y culturalmente pero que en esta área deben y desempeñan las mismas funciones independientemente de su raza, ideología o nivel socioeconómico. De esta forma llegaremos a alcanzar el objetivo transcultural e intercultural que perseguimos.

#### **2.4. Valores y Artes Visuales**

En las Artes Visuales los valores van encaminados a la formación y capacitación del alumnado, tanto a la lectura de imágenes como a la propia y convivencia. Esto conlleva una responsabilidad de las artes sobre el alumnado.

Pese a las escasas titulaciones de las artes visuales hay una gran demanda de investigaciones sobre todo por el avance de las imágenes visuales en nuestra era de la información y todo eso es muy significativo por el desarrollo, la imaginación y el entretenimiento que producen, tanto en la educación formal como en la no formal.

Claramente las artes visuales también investigan los valores estéticos y artísticos como la cultura visual predominante, intenta favorecer la diversidad y pluralidad intentando cada vez más llegar a un lenguaje icónico universal. Deberíamos respetar nuestra tradición artística aunque nuestro mundo se esté globalizando y atender a nuestro patrimonio

europeo-español y que los alumnos estuvieran informados de este.

Para que los valores de la Educación Artística estuvieran mejor implicados a nivel de formación deberían dejar que los educadores artísticos estuvieran desde infantil en las escuelas, que el currículo se revisase nuevamente, que formásemos parte en la educación no formal para mayor entendimiento de esta área en museos, galerías, centros e instituciones, etc. Es decir, se trata de formar parte de la sociedad de una forma más humanizada y más cercana al alumnado y su entorno.

Podríamos llegar a pensar que las artes visuales transforman a los alumnos. Probando sus experiencias internas, permite una sintonización entre los colores y las formas externas y la experiencia vivida en el universo propio del espectador. Es una especie de dinámica arte visual-alumnado. Creando una relación, mágica, como nexo entre el arte-alumnado, uniéndose a la vida las influencias artísticas a través de las reacciones que provoca en los alumnos.

La Educación Artística junto con las artes visuales, cobran más fuerza e importancia cuando generan reacciones en el alumnado. El ambiente de nuestra época y sociedad que vive en la contante ansiedad, rapidez, por hacer más cosas en menos tiempo. La consecuencia es que la cantidad y la calidad de tiempo humano dedicado a educar, apreciar y construir arte es cada vez más difícil. Estamos en sociedades poco artísticas, donde la práctica y el materialismo económico coartan la capacidad de observar, y por supeditado de apreciar el arte.

Quizás en alguna ocasión hemos creado mitos artísticos en las artes visuales como hacemos en otras áreas como el deporte. El espacio de las artes no deja de recibir la influencia del genio creador, donde los grandes artistas, si perduran tiempo

en la cima, retienen casi toda la atención de los alumnos, relegando al artista novato al anonimato.

Consta la sumisión de los alumnos y alumnas junto al resto de la sociedad a los medios modernos de difusión de mensajes y de criterios y aun la multiplicación de exposiciones no garantiza en el observador tener algún tipo de criterio.

En la memoria colectiva sustraída por el márketing económico de la singularidad de los productos, las artes visuales buscan también ser la Educación Artística porque sin tendencias, sin obediencias, todo quedaría en manos del conciso mundo de las marcas, donde hasta la comida tiene nombre y apellido comercial, pero en realidad sigue siendo comida.

Por lo tanto el hecho artístico puede constar como expresión de los alumnos en estado puro y también asume el riesgo de desquebrajarse. Las artes es el monologo con la expresividad del ser propio, que es definitivamente lo fundamental y gratificante.

La Educación Plástica y visual beneficia tanto a los estudiantes como a la sociedad. La intervención del alumnado en la Educación Artística gradualmente enseña muchos tipos de aprendizajes, el desarrollo de la sensibilidad, la intuición, la destreza, la imaginación y el razonamiento. Este transcurso requiere una mente activa y esfuerzo y ayuda al alumnado a percibir y pensar en nuevas formas. Las artes también ayudan a proporcionar y extender significado.

Aunque todas las áreas se dedican a enseñar mediante una metodología específica, también las artes visuales enseñan lecciones de forma significativa. Las artes visuales labran los sentidos y conectan con los estudiantes y con su experiencia directa, crean nexos de unión entre lo verbal y lo no verbal. Funciona también a través de la lógica y la emoción ya que ambas son imprescindibles.

Algunos de los beneficios principales de la *Educación Artística* son:

- Trabajar y colaborar en equipo
- Tomar decisiones de forma creativa sobre las ya existentes
- Comprender la experiencia artística humana, tanto del pasado y del presente
- La comprensión de la influencia de las artes visuales y de su capacidad para crear y reflejar culturas.
- Aprender a solucionar problemas y resolverlos, implicando instrumentales expresivos, analíticos y de desarrollo en el aula.
- Ayuda a desarrollar los sentidos esenciales de la vista, el oído, el olfato, el gusto, el tacto y capacidades intelectuales, emocionales, expresivas y creativas.
- Adaptar y respetar a los demás con sus formas de pensar, trabajar y expresarse.
- Comunicación visual y afectiva.

Las artes visuales tienen diferentes sentidos y se expresan a través de distintas formas, da una incorpora algo fundamental para el aprendizaje. La educación artística ayuda al alumnado a aprender, apreciar, reconocer y participar en las manifestaciones artísticas tradicionales de sus propias comunidades y así favoreciendo el progreso escolar. Muchos estudios apuntan hacia una correspondencia consistente y positiva entre una educación importante en las artes visuales y los frutos del alumnado en otras disciplinas, también desarrollan

la autodisciplina, la autoestima, al motivación y la cooperación necesaria para tener éxito en su día a día.

Por mucho valores que queramos exaltar a lo que contribuye la educación artística, son los alumnos finalmente los responsables de sus propios valores.

Las artes visuales influyen en la realidad del alumnado y la sociedad que les rodea, ya que tienen un valor en sí mismas y se puede utilizar para conseguir una gran cantidad de cometidos (por ejemplo, temas e ideas, para enseñar, entretener, diseñar, planificar y embellecer). Desempeñan un papel imprescindible en la creación y relación con otras culturas. El alumnado al avanzar en su capacidad de comprender su mundo cuando adquieren buenos conocimientos de esta materia, puesto que aprenden a expresarse y a comunicarse con los demás, tienen el valor y significado para la vida cotidiana y proporcionan la realización personal en la escuela.

El interés de las artes visuales por las artes populares y su influencia en otras artes y culturas hace hincapié en el respeto por uno mismo y para la comunidades de los demás. Los estudiantes tienen la responsabilidad de avanzar como ciudadanos cívicos en la sociedad, las artes visuales hacen tomar la responsabilidad y proporciona cualidades y distintos puntos de vista para hacerlo. Animar al alumnado a crecer en las enseñanzas de las artes visuales es una de las mejores ideas posibles para el futuro de nuestro país y sociedad.

En una sociedad cada vez más tecnológica y abrumada con datos sensoriales, la posibilidad de *percibir, comprender, interpretar y valorar* estos estímulos es imprescindible para comprender, interpretar y valorar estos estímulos es imprescindible para comprender un universo de imágenes y símbolos avasalladores. Así que la educación artística debe estar en la enseñanza general de todo el alumnado. Y como no en el alunando con discapacidad, ya que pueden lograr un gran

beneficio de esta área por las mismas causas que beneficia a otros alumnos que no tienen discapacidades.

Bastantes de los docentes pueden afirmar, que el arte podría ser una buena forma para llegar a motivar y enseñar a los discentes. Hay una gran necesidad de asegurarse que los alumnos y alumnas tengan acceso a los recursos de aprendizaje y ocasiones que necesitan para tener buenos resultados, debido a que como cualquier otra área del currículo escolar, tiene que proporcionar una sólida educación artística, dependiendo en gran medida de la creación de acceso recursos, herramientas y oportunidades.

Así que la idea de que la educación en las artes es solo para los que tienen un “don” y no para “estudiantes normales” o con discapacidades, no es real, son idealizaciones que hemos creado las personas y finalmente nos han perjudicado para la motivación del alumnado.

Todo esto es un error. Por supuesto, el alumnado tiene distintas capacidades y destrezas en las artes visuales, pero no hay que hacérselas notar por la discriminación y el desprecio. No medimos el talento o el don de los alumnos en otras disciplinas tanto como en las artes, y puede ser que esto nos lleve a equívocos y dejemos a esta área indefensa por cagarle cosas inciertas.

Por lo que dentro de la enseñanza, la educación artística juega un papel fundamental. Es un aprendizaje especializado que se ampara en condiciones propias de una metodología educativa. También se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver utilizando la pedagogía como método como la investigación de los hechos, valorar decisiones o sentimientos.

Estas uniones son fundamentales para comprender la posibilidad de conocer enseñar, realizar, elegir y sentir el valor tanto artístico como propio moralizado.

En la enseñanza en general, cuando tenemos un fin, no solo realizamos una apreciación del valor, sino que también tomamos ese valor como una parte integral de nuestra propia vida y no reconocemos en las decisiones que tomamos. Para esto es importante la coherencia de los valores y sentimientos, porque así se muestra el distinto nivel de responsabilidad con nosotros y con los demás.

Las artes visuales al igual que otras disciplinas constituyen en cada caso el área cultural determinada que es el objetivo en la educación de los discentes, la educación artística forma parte del ámbito general de la educación. Es antes que nada, educación y, por lo tanto influye en el alumnado, en un proceso de maduración y aprendizaje que involucra el progreso de la inteligencia, la afectividad y la voluntad para su vida para la formación de ellos mismos e identificarse con otros compañeros en un espacio social, individual, social y cultural.

Las artes visuales tienen una finalidad educativa orientada a la utilidad y creación de la experiencia artística para realizarse uno mismo. Este es un ámbito cultural y general de la enseñanza, ya que ayuda al desarrollo de valores formativos generales y, como tal debe ser acordado, para desplegar competencias que involucran hábitos, habilidades, actitudes y conocimientos que favorezcan a los educadores a tomar decisiones en el aula.

La educación artística ocupa un lugar importante en la escuela para impulsar la realización del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se promueven valores como la tolerancia, la diversidad y la disciplina, el respeto, la autoestima, el mejorar y enfrentarse a retos cada vez más grandes, la creación de un ambiente afectivo de descubrimiento individual y

colectivo. Con todo esto se producen desarrollos de nuevas formas de producir conocimiento, de desarrollar capacidades de abstracción y de relacionar, de diferenciar y seleccionar. La educación es adecuada y contribuye a generar unas nuevas formas de pensamiento, y también permite avanzar en la formación de alumnado capaz de intervenir en su ambiente y de participar en sus actividades y resultados ya individualmente o colectivos.

La educación artística puede ocupar un parte imprescindible en la realización de un alumnado cultural y en la búsqueda de la democracia cultural.

Estamos ante un campo complejo que requiere de profesionales artísticos, que se impliquen, de lo contrario, los esfuerzos serán útiles pero corren el riesgo de no ser aprendizajes significativos, capaces de transformar la experiencia y los valores de los discentes.

La educación en valores debe implicar a todos los ámbitos posibles, pero sobre todo, dar ejemplo. Si las artes visuales han de avanzar en los sistemas educativos como un cambio que la escuela necesita, la formación de los docentes reclama mucho interés, no solo desde la perspectiva de los valores, ya que sin educadores de arte no hay oportunidad real de cambiar su integración personal en la civilización como ciudadanos culturales y sobre todo que les permitan vincular teoría y prácticas y convivir con los estudiantes multiculturales, como las que caracterizan a nuestras escuelas ahora a nuestros alumnos y alumnas.

## **2.5. Importancia del profesorado en Educación Artística**

La preparación y formación de los profesores o maestros, ha recorrido, muchos caminos, por ejemplo, modelos

técnicos, científicos y/o humanistas, entre otros. Aunque hoy día nos encontramos ante un paradigma novedoso que denominamos “reflexivo”, que se basa en una formación continua y dispuesta en la formación de los docentes.

En la enseñanza artística, esta formación de profesores, adoptan enfoques específicos según el nivel y el tema a impartir, todo eso es muy interesante, pues dan complejidad a la educación artística.

Sobre el docente en educación artística a veces nos planteamos muchas cuestiones: ¿debe ser necesariamente un artista?, ¿sería mejor educador por esta doble función de artista y discente?

“En las mejores circunstancias, los docentes (y administradores de centros educativos) deben ser sensibles a los valores y cualidades de los artistas y apreciar las artes. Asimismo, hay que inculcar en los docentes las competencias necesarias para que puedan colaborar con los artistas en contextos educativos a fin de materializar su potencial personal y utilizar las artes en la docencia. Además, hay que procurar que estos docentes posean ciertos conocimientos sobre cómo producir o representar obras de arte, sean capaces de analizarlas, interpretarlas y evaluarlas y puedan apreciar las obras de otros periodos o culturas” (Unesco, 2006, p.7).

A la hora de educar, hay que beneficiar el desarrollo de los valores personales sin intervenir el discente en estos. Cuando los estudiantes realizan una actividad artística son capaces de dar forma específica sus emociones, de entrar en contacto con el mundo que les rodea, esto es una forma educativa si se le pone ciertas pautas.

Las familias y los docentes tienen que respetar las creaciones artísticas del alumnado, porque las descalificaciones gratuitas pueden llegar a complicar el trabajo del alumnado. No

por esto hay que dejar de hacer, al discente la enseñanza artística se le ofrece como una herramienta de comunicación educativa en el aula con sus compañeros y el docente.

La práctica artística permite al alumnado obtener seguridad de sus habilidades acerca de su expresividad y, como forma expresiva, requiere el respeto de los docentes.

El aprendizaje temprano de las artes visuales, la referencia de modelos. Es en el dibujo donde aparecen los primeros inicios de creatividad y los libera de la homogeneidad de su grupo escolar.

Hay dos formas de afrontar la educación de las artes visuales:

-El maestro procura explicar al alumno una serie de “enseñanzas técnicas básicas”

-El educador procura que el alumnado se manifieste espontáneamente, no es luego una educación dada por el docente al estudiante, pero si el despertar sus cualidades q inquietudes en este área.

Hay que enseñar artes visuales a los estudiantes, pero siempre que lo artístico no se quede dentro de ellos sino que salga de ellos por medio de la creatividad espontanea aunque no solo es un medio de expresión, sino también:

-Las actividades artísticas pueden servir como medios de investigación como el test (Test de F.L.Goodenough o Test de Orestes Sneroll)

-En el psicoanálisis, el dibujo es un medio de contacto entre el paciente y el examinador. Tiene un valor funcional, reemplaza transitoriamente al lenguaje hablado.

-El “mundo artístico visual” de cada discente es propio y característico de el, y es integrante de su personalidad.

-Por cuestiones más que por lecciones, animado y no descalificando, respetando y no imponiendo, el docente actúa como confidente y ayudante técnico.

-El alumnado que realiza actividades artísticas se hace observador para poder crear y resolver las casuísticas que la creatividad plantea. El papel del docente actúa como confidente y ayudante técnico.

-El alumnado que realiza las actividades artísticas se hace observador para poder crear y resolver las casuísticas que la creatividad plantea. El papel del docente es fundamental, pues a el corresponde incitar a la imaginación de los estudiantes mediante sus preguntas y nociones.

Si solo nos concentráramos en la idea del profesor como artista, este solo apreciaría el arte, pero, por regla general, será un mal educador, pues ofuscado por la estética tratará de inculcarla a sus alumnos y alumnas. Debemos centrarnos en el que la educación artística es de dominio *pedagógico* y no sólo de lo estético. Lo importante del profesorado es su actuación y adaptarse al nivel de los discentes.

Las artes visuales es un área seria y lúdica, para los estudiantes un área complicada, pero también imaginativa, entretenida y plena. Hay que tener cuidado por no ser buenos educadores y que el alumnado vea parada su capacidad de imaginación ya que tenemos que llegar a obtener buenos resultados para poder calificarlos y así estimular su ego.

Pasando a otro tema q cabe la pena resaltar, también los docentes en educación artística en los últimos años han hecho diferentes esfuerzos en la comprensión de la interculturalidad, por

lo que esta ha llegado a ser parte fundamental para el docente debe ser interculturalmente competente, entendiendo la multiculturalidad, respetuosamente y abiertamente.

Tanto dentro y fuera de las clases el alumnado adquiere un papel activo, hay una comunicación oral con una forma de participación de los estudiantes de manera directa.

Podemos asegurar que la metodología tradicional ha cambiado, e incluso, la forma del trabajo también ha cambiado para fomentar el trabajo en grupo y la relaciones entre alumnos y alumnas. Todo esto mediante un enfoque intercultural donde el idioma es la principal vía para interactuar para la mejora de la comprensión de su aprendizaje y así poder realizar los trabajos artísticos correspondientes al área y así valorarlos adecuadamente. Se debe realizar una práctica docente por medio del respeto y la tolerancia a través de la interculturalidad aceptando así las diferencias entre los individuos.

También tiene que desarrollar un método crítico y promover la comprensión de las diferentes culturas para el mejor entendimiento entre el maestro-alumno o alumno-alumno, como argumenta Hernández (2010:97):

“Que el profesor sea un buen observador de la cultura de las pautas inconscientes, pues con esto asegura que estaremos más preparados para comprender a los demás y poder transmitir la cultura de forma consciente. Asimismo, plantea que los profesores deben ser promotores de actitudes positivas y de tolerancia hacia otros, deben desarrollar la observación y el análisis de las pautas implícitas en las distintas culturas, incluyendo la propia, fomentando la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad hacia otros”.

Desde un enfoque holístico, el papel del profesor es guiar a los alumnos como en aspectos afectivos y emocionales

como la actitud, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales, para ser más comprensivos culturalmente hablando.

Hay que conseguir que el alumnado que supere el etnocentrismo y reducir el impacto del choque cultural, actuar como un mediador, llegando a un enfoque de transmitir.

El docente interesado en desarrollar la competencia intercultural entre sus alumnos, debe promover las siguientes acciones:

- Crear un ambiente cómodo y seguro, con experiencias y emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje, donde exista la motivación, interés, curiosidad, empatía y autoestima.

- Estimular la observación y análisis del entorno social de la lengua meta en los contextos culturales.

- Ser un investigador tenaz de los aspectos culturales particulares de las comunidades o países de la lengua meta.

- Trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad o comunidades objetos de estudio.

- Establecer redes de colaboración con instituciones extranjeras donde se hable la lengua meta, pueden ser vínculos por el Internet o correo electrónico.

- Fomentar el trabajo en grupo, el debate, discusión y participación activa y reflexiva de todos los elementos en la clase.

-Emplear diferentes fuentes de información: textos originales, grabaciones de audio, cartas, fotografías, gráficos, dibujos, etcétera.

-Implicar al alumno en la búsqueda de materiales complementarios para la clase.

-Desarrollar destrezas para comunicar y procesar información de diferentes tipos visual, oral y escrita.

-Organizar adecuadamente las clases para emplear la dimensión intercultural dentro de la metodología.

-Adoptar una actitud crítica con los materiales curriculares, para verificar que éstos presenten visión realista y actualizada de la información de los países de la lengua meta.

El papel del docente no es nada fácil en el enfoque multicultural porque, ha de hacer múltiples tareas que van desde la investigación, la selección de materiales y, actividades, su aprendizaje y evaluación, sin olvidar que lo primordial es el desarrollo de una competencia y no solo los resultados finales. El papel del maestro o profesor en el aula es indispensable para fomentar la interculturalidad.

Volviendo a centrarnos en algunas cuestiones de los docentes de educación artística, un educador no debe decir a otro qué debe hacer, porque las experiencias, sus opiniones y procedimientos van por caminos distintos. Solo por medio de la experiencia propia, como discente, educador y artista, puedo acercarme al alumnado.

Sería indispensable comprender que cada uno tiene sus propios métodos, y se van desarrollando a lo largo de la

experiencia. Esto solo ocurre hasta que se realizan preguntas sobre tu propio trabajo.

Cabe la posibilidad de utilizar diversos medios. Un instrumento muy bueno es el cuaderno de notas, donde podemos apuntar el proceso de formación que vamos realizando junto al alumnado y tus métodos.

Las artes visuales son esenciales para mostrar las posibilidades creativas de los alumnos y alumnas en cuanto a cómo la perciben y contactan. El docente, más que el sabelotodo debe ser un buen conductor y orientador del grupo en el aula, que enseña a aprender; debe favorecer la colaboración de los discentes; hacerles sentir que se confía en estos y en sus habilidades, puesto que todos tienen algo que enseñar a los demás. Para todo esto el educador debe ser humano y comprensivo y tener cuidado de no imponer su personalidad al alumnado, porque no permitirá alcanzar la libertad de expresión que busca en sus estudiantes.

La función del docente es propiciar al alumnado y estimular su expresión. Al enseñar arte a los discentes un factor muy importante es el propio educador; ya que ha de contar también con conocimientos acerca del desarrollo evolutivo del alumnado y de su expresión, ampliamente estudiada en esta área.

El deber del educador en las artes visuales es:

- Beneficiar e incitar el desarrollo de la psicomotricidad del alumnado.

- Favorecer el desarrollo social y emocional de los discentes y propicia la aceptación de ellos mismos con sus habilidades y limitaciones.

-Trabajar la atención, la imaginación, la concentración, la memoria, la observación, la iniciativa y la autoconfianza y así poder formar una concepción positiva de su personalidad.

-Conjugar el trabajo individual y el colectivo en un continuo dar y recibir, compartir, cooperar y comprender las otras personalidades de los compañeros con sus diferencias y necesidades correspondientes.

-Trabajar y desarrollar los sentidos, originando así el desarrollo perceptivo.

Tiene que propiciar de forma constante el desarrollo creador del alumnado, motivándolo por medio de la flexibilidad, la fluidez, la creatividad, etc. La finalidad educativa es enseñar al alumnado a ser capaces de hacer cosas nuevas y originales, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones y también constituir mentes que puedan criticar y dar veracidad. El problema lo tenemos en las pocas horas que tenemos de esta materia en la Educación Primaria. En el caso de sexto de primaria son dos horas y media a la semana.

Como que en los colegios de primaria las asignaturas de Educación Artística no son impartidas por docentes especialistas en esta área. Porque si lo hubiese habría una mejora en el nivel de aprendizaje artístico.

El profesorado debería tener muy en cuenta, que hay alumnado que aprende con sencillez fuera del centro escolar promovido por su curiosidad por lo que necesite. Este alumnado también está desarrollando conocimientos en la escuela, la necesidad de conocer, su curiosidad, su cultura, su pertenencia social, su imaginación y creatividad están siempre presentes en la clase.

Desde este punto de vista, el docente de educación artística debe reconocer la complejidad del mundo de los discentes, de las herramientas y relaciones que lo componen, por lo tanto uno de sus principales propósitos es propiciar el desarrollo integro de estos.

Los docentes, basándose en las características de los programas educativos, pretenden formar estudiantes responsables, autocríticos y disciplinados, imaginativos, comprometidos en conocer y aprender del mundo en que viven y en cambiar las cosas, capaces de discrepar pero también de proponer nuevas ideas productivas para la vida en todas sus manifestaciones; arraigados a su comunidad y cultura, pero que no sólo aprecien y disfruten su patrimonio cultural, además que participen en su salvamento y conservación, que sean capaces de relacionarse y desarrollar una forma compañerismo con respeto hacia otras culturas.

Si pretendemos alcanzar lo anterior mente expuesto, el profesorado debe vincular el proceso educativo a la vida de la comunidad y a la realidad sociocultural de los discentes, mediante actividades renovadas y de reinención de su ambiente para que amplíen su visión de la sociedad que les rodea y estimulen su sensibilidad y creatividad. Por lo tanto el docente de las artes visuales tiene que hacer hincapié desde su sabiduría, en actividades de aprendizaje en la clase, que jueguen con parte de su vida diaria y así favorecer su percepción y comprensión de este mundo multidisciplinario.

Desafortunadamente los docentes de otras áreas e incluso algunos familiares del alumnado, creen que la labor de los educadores de Educación Artística no tiene ninguna validez de enseñanza y que sólo sirve para perder el tiempo, principalmente cuando hay dificultades de aprendizaje en otras áreas más “importantes”. Esta problemática se da por el hecho de que la sucesión y orden de los contenidos escolares se ve obstaculizada por las actividades artísticas, pues les cuesta

reconocer que no hay una sola manera que todo esto forma parte de un proceso escolar y que lo importante no es la secuencia como tal sino el logro de los objetivos.

EL profesorado responsable del área de artes plásticas tiene que tener en cuenta que la Educación Artística permite al maestro salir de esa rutina que provoca alumnos apáticos y muchas veces agresivos, ya que pone a trabajar la imaginación y la creatividad de los niños, aprovechando al máximo los medios materiales que la comunidad ofrece, permitiendo así la recuperación cultural.

También otros docentes piensan que el trabajo realizado en el área de la Educación Artística se ve perturbado también por otras causas como el horario de impartición, que es mínimo, y las continuas problemáticas ocasionadas por otro tipo de actividades tales como vacaciones, eventos especiales, etc., Todo esto conlleva a quitar interés al alumnado.

A partir de todas estas disyuntivas también se le puede sumar otras, como la falta de recursos materiales, lugares de visita en la comunidad, permisos de salida, etc. El docente mediante la Educación Artística puede verse como un consejero hacia una alternativa más, que conforta lo habitual en la medida en que permite que todos los estudiantes lleven adecuadamente su proceso de aprendizaje y hagan que sus aprendices se conviertan en constructores de lo nuevo, trascendente y propio.

La eficacia del docente de Educación Artística no se ve solamente realizando y renovando los programas, elevando el nivel de elaboración de los educadores, aligerando la estructura del centro escolar, etc. Alzar la eficacia de la enseñanza involucra, sobre todo, el ajuste del trabajo de la escuela a la realidad de los estudiantes para responder a sus necesidades y posibilidades de forma que se convierta a la enseñanza en aprendizajes con sentido en procesos donde los discentes sean los principales protagonistas.

A través de los docentes y gracias a las artes visuales, se sensibiliza y orienta a los discentes en la identificación de las temáticas que surjan a partir de sus intereses, se estudian las problemáticas en relación a los temas y se desarrollan las actividades que dan respuesta a las cuestiones planteadas.

La función del profesorado es fundamentalmente un acercamiento constructivista del conocimiento, donde intervienen objetos visuales que afectan a los discentes; en una noción constituida por el profesor hacia el alumnado, los cuales intercambian experiencias de sus aprendizajes hay, además, una relación pedagógica, que divisa la manera en que se vinculan los docentes y los discentes.

Desde un planteamiento docente, la forma de trabajo en Educación Artística favorece un abordaje integral junto con otras áreas de aprendizaje e interés. De manera que el trabajo sea habitual, es decir, que las metas, los propósitos, y los contenidos que conforman el currículum escolar, se vea beneficiado por el punto de vista artístico, entre otras materias, tratando lo cultural, social y, así, formando un conjunto interdisciplinar.

Analizando los anteriores conceptos, hay un enlace entre el docente, la cultura y la educación que parte del indicio que sostiene que la cultura esta de manera inquebrantable y permanente en todos los momentos de nuestra vida y que la enseñanza es algo más que la absorción de información. Todo esto da lugar al proceso enseñanza- aprendizaje al que llegan los distintos estudiantes, donde se pueden ver sus tradiciones, costumbres y formas personales de percibir el mundo.

A partir de todo esto aprovechan al máximo todo lo que aprenden en el aula a través de una dinámica de clase o de una técnica didáctica de tal manera que se convierte en una noción formativa íntegra.

Las aspiraciones del profesorado junto a la escuela han de conseguir el pleno potencial de sus discentes, ya sea de manera intelectual y sensitiva, con la finalidad de favorecer un desarrollo adecuado para su vida diaria. Por eso, en la escuela se ofrecen espacios de trabajo creador para estimular el esfuerzo creador de los discentes.

El profesorado tendría que elaborar también su personalidad y realización plena, para esto tiene que participar en los procesos de pensamiento originarios, esforzándose por descartar los métodos establecidos de pensamiento habitual y proceder con un juicio más eficaz de las distintas experiencias educativas, con sensibilidad y flexibilidad en sus propias tendencias y metodologías.

Desarrollando la enseñanza docente como hemos analizado, no sólo se rompe la idea del alumnado homogéneo, sino, además, reconoce que esto se da gracias a este tipo de aprendizaje y que es por medio de una enseñanza que los discentes se realicen a sí mismos y a la escuela. En cada centro escolar la enseñanza del profesorado se realiza y cumple con su obligación de educar y se apropia de su labor para propiciar el desarrollo completo de los alumnos y alumnas.

## **2.6. Actuación en Educación Artística e Interculturalidad**

Podríamos decir que hoy en día tanto la escuela como la sociedad está viviendo una época de cambios. El proceso de una serie de acontecimientos históricos en el ambiente escolar, tales como la escolarización del cien por cien del alumnado, la inmigración, así como la necesidad de establecer un desarrollo completo del alumnado por parte de la escuela como sustituto en muchos casos del ámbito social, familiar, necesita en muchos casos el avance de nuevas medidas que permitan una mejor unión de estas labores.

Con dicho estudio en el que nos encontramos, se trata de profundizar en un área que actualmente se encuentra poco desarrollada tanto en la escuela, como en la sociedad, ya que debido a su universalidad y versatilidad podría generar numerosas ventajas como táctica en una educación intercultural e inclusiva, estamos hablando de la educación artística como otra forma de inclusión social y escolar. Gruñeras (2000, p. 34) nos habla de las relaciones entre las diferentes culturas:

El sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje

La sociedad que estamos viviendo se caracteriza por una gran diversidad cultural en donde hay que marcarse nuevas perspectivas como la tolerancia y el respeto hacia los demás como base de una convivencia pacífica.

El entorno educativo debe ser el lugar donde adquiramos conciencia del concepto de multiculturalidad, ya que son muchas las culturas diferentes las que comparten un mismo espacio. Hay que acogerse a la diversidad para enriquecerse para así acabar con los prejuicios y estereotipos que se dan habitualmente en el mundo que nos rodea y esto es el resultado del desconocimiento y que son causa y efecto de discriminación algunos colectivos étnicos.

*¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Intercultural?*

No consta del aprendizaje puro y simple del alumnado perteneciente a grupos minoritarios culturales en relación con la igualdad de oportunidades, ni la presentación de las otras culturas como un todo acabado, atascado y homogéneo, ni la introducción en los currículos de elementos dosificados de las

culturas en minoría, ni la disposición de jornadas, semanas o fiestas, desligadas de la programación anual y de la vida ordinaria de los centros, ni la creación de aulas o instituciones especiales para escolarizar al alumnado de culturas minoritarias con la excusa de atender mejor a la pluralidad.

Podemos decir que iría de ayudar a todo el alumnado para vivir en sociedades interculturales, se cuestiona la selección cultural y representativa de los currículos escolares, resalta el intercambio y comunicación en los centros, más que fomentar las distinciones. Respeta todas las culturas, con ánimo de comprenderlas y criticarlas en su complejidad. Hay una lucha activa contra la discriminación racista y xenófoba de diversas formas en estructura, ideológica, actitud o cognitiva,

En la enseñanza artística el contexto en el que se realiza dicho aprendizaje es definitorio de la experiencia que tratamos de asumir. El alumno durante esta enseñanza debe estar convencido que la experiencia personal es muy valiosa, que está llena de significados y que da sentido al mundo, en este caso al mundo artístico. Deben reflexionar como sus historias individuales y sus referencias culturales, ayudan a construir su conocimiento.

Los contenidos interculturales no deberían ser integrados dentro del currículo como anécdotas, o como algo segmentado. Debería centrarse más en la manera que el arte refleja valores sociales, culturales e históricos.

Posible patrón para actuación:

-Estudiar la producción estética y la experiencia de las culturas.

-Enseñar significa intervenir cultural y socialmente.

-El que enseña debe utilizar los valores socioculturales y creencias de aquellas culturas que van a tener delante a la hora de realizar su currículo.

- Identificar y utilizar una pedagogía responsable, más democrática, que respete la diversidad cultural y étnica.

-Integrar a los grupos “minoritarios” y así sean asimilados en la cultura predominante.

-Ayudar a los estudiantes de diferentes culturas a construir conceptos de autoestima a través de su herencia cultural.

-Promocionar y apoyar una posición social activa relacionada con el racismo, sexismo y la desigualdad.

Es primordial a la hora de educar enseñar a pensar no en qué pensar. Nacemos con la capacidad de pensar, pero la capacidad crítica debe ser aprendida y alimentada en relación con la asunción de ideas, conceptos e información.

La educación intercultural a través del Arte consiste en contribuir a tener aprendizajes significativos. Muchas veces el arte puede ser caótico, porque está compuesto por procesos y esquemas que están siempre en constante cambio, en muchos casos evolucionando a la vez que la sociedad, y en otros valiéndose de la confusión que se establece en su concepto.

Cuando nos ponemos a hablar de la interculturalidad en educación artística debemos hacer hincapié antes en la concepción del arte, ya que ha sufrido a lo largo de los años una notable evolución, en el pasado no se consideraba que los artistas expresaran con el mismo sus necesidades espirituales o emocionales, simplemente se consideraba artista a aquellos que

poseían unas dotes artesanas cualificadas, a los cuales se les contrataba para un trabajo puntual, en muchas ocasiones se convertía en un negocio familiar.

Evidentemente el arte se ha convertido en un medio de expresión, a veces meramente estético, en otras alborotadoras, para producir en el espectador un efecto o una emoción.

Así que podemos establecer una serie de funciones que podrían estar relacionadas con el arte:

- Meditación acerca de la realidad.

- Prepara y entrena nuestra percepción de la realidad.

- Transfiere sensaciones con una intensidad y trascendencia, difícil de conseguir en la realidad.

- Medio para la comunicación e identificación con el otro.

- Su influencia política, económica y social.

Entre las relaciones existentes entre arte y cultura, ¿Podemos establecer una misma definición de arte para todas las culturas? Seguramente no, ya que el arte forma parte del patrimonio cultural de cada comunidad y este contiene una serie de criterios y valores diferentes en cada caso, sin embargo, podemos encontrar un vínculo de unión entre todos ellos, en algunos casos puede ser el valor estético, en otros el valor social, etc.

Sin embargo, es significativo conocer el contexto que abarca cada concepción artística para así entender mejor su significado.

Entonces ¿podemos pensar qué el Arte puede demoler las barreras que hay entre las culturas?

La XXX Conferencia General de la UNESCO propuso promover la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general del niño y del adolescente por considerar que la Educación Artística, contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo (García, 2012: 5).

-Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.

-Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos;

-Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc.

-Incidir en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.

-Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.

-Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural.

Por otro lado, Throsby (2003) afirma que la Educación artística mejora incluso aspectos económicos.

-La creatividad es el recurso clave en la emergencia del conocimiento económico.

-Desempeña un rol en la crítica social porque aporta la apreciación de muchos caminos en los que el arte es reflejo de nuestra sociedad.

-Beneficia a las futuras generaciones porque construye para el futuro.

-Genera valores culturales significativos y variados.

La acción intercultural hay que tomar medidas más frecuentes con respecto al conocimiento y contacto con las personas o grupos considerados culturalmente distintos al dominante en el aula. Estas actitudes sirven de fundamento ideológico para variados modelos de gestión de la diversidad cultural. Dependiendo de cuál sea la actitud del grupo se actuará de una forma u otra para la mejora de la convivencia multicultural.

Se debe pelear contra el etnocentrismo ya que fue actitud fundamental durante la época de la colonización y ha estado presente en los inicios de los estudios antropológicos. Significa que puede haber alumnado que mida y juzgue al resto de culturas en referencia a la suya, que considere como la mejor y más desarrollada. La cultura del alumnado se convierte en el modelo y referente principal para la valoración y el análisis del resto, lo que provoca que las consideren inferiores y subdesarrolladas.

Deberíamos de ir acercándonos a la creación de los recursos que los alumnos/as necesitan elaborar, todo esto es una herramienta fundamental a la hora de crear en los alumnos/as de nuestros centros y aulas la competencia cultural necesaria para crecer como ciudadanos libres y solidarios y para poder desenvolverse con el conocimiento necesario en nuestra sociedad multicultural, reconociéndola como una riqueza y una ventaja indiscutible.

A día de hoy, habría que pensar cómo abordar currículo artístico en las vigentes escuelas; uno de los raciocinios más frecuentes es el aprendizaje cotidiano, propiciado por los medios

de comunicación de masas, es aquella de la fascinación, la curiosidad por conocer algo que se nos ha expuesto de forma atractiva visualmente, agregado a una idea tanto de espectáculo como didáctica.

Una propuesta didáctica interesante sería aquella, en la cual a través de diferentes itinerarios, simulando viajes y recorridos turísticos, se puede ir efectuando diversas paradas importantes, narrando el fin para el que hayamos elegido dicho itinerario, por ejemplo en historia, si queremos explicar el periodo modernista acercarlo al alumnado, podemos hacer un recorrido visual por Melilla o Barcelona.

Si queremos explicar la geometría, podemos hablar sobre varios cuadros e inclusive puentes, acueductos o túneles que les resulte más fácil para su aprendizaje. Como docente es importante entender la interculturalidad en las aulas y, desde este punto de vista, poner de manifiesto las aportaciones de las culturas que nos rodean.

Nos parece una tarea a aportar al currículum, a las aulas y al profesorado en general. En las aulas en las que vivimos actualmente existe una diversidad cultural en la que el alumnado proveniente de otras culturas, debe sentirse integrado, participe del sistema educativo.

Obligatorio es para el profesorado, estar actualizado con materiales nuevos para trabajar nuevos conceptos: la interculturalidad es un fenómeno real que necesita materiales novedosos con principios pedagógicos especialmente programados. En la Educación Artística la creación/realización cobra todo sentido: trabajar la interculturalidad a través de las artes plásticas es un desafío de motivación indiscutible en el aula.

Para atender a otras cuestiones, la intervención del docente en clase, podemos establecer un desarrollo en espiral, el

cual vaya conectando unas experiencias con otras y a través de las cuales puedan abordarse el resto de disciplinas. Para establecer esta metodología es necesario tener en cuenta una serie cosas:

-Vincular persistentemente las diferentes clases a partir de un hilo conductor.

-Proponer el apoyo entre el grupo de alumnos al que van dirigido para hacer más cordial la convivencia en el aula:

-Elegir una obra que sirva de introducción para argumentar diversas disciplinas.

-Enlazar en algunos casos el diálogo entre códigos y más media

-Intentar que el colectivo de alumnos trabaje todo esto posteriormente.

Hay que intentar que el alumnado deje los estereotipos a un lado y las falsas morales.

No vale pensar que éstas son tragedias que vienen de otros mundos y de culturas o religiones ajenas a las nuestras. También aquí hay terrorismo y un movimiento migratorio que puede exacerbar las posiciones de rechazo y odio si no se acierta a conjurarlas a tiempo. Se podría llegar a pensar que hoy es más urgente el aprender a respetar a los diferentes y a través del diálogo y la democracia enseñar a conocer al otro u otra e instruir el pensamiento crítico. Evidentemente, la mejor forma de conocer al alumnado es la convivencia. El centro escolar es el mejor sitio para conocerse recíprocamente ya que los alumnos y alumnas se hallan en este momento en medio de costumbres distintas a las propias.

Desde el saber y el respeto a esa pluralidad es como se construyen enseñanzas significativas. No hay que hacer que asimilen nuestra cultura, no es una enseñanza sectaria sino se trata de educar en los valores democráticos y múltiples que ayudan a enriquecer una educación similar a la realidad. Esto es un círculo sin fin. No solo surge de presupuestos educativos. También es necesario que la sociedad opte por que las condiciones de vida sean dignas. El rol de la política juega un papel primordial y el contacto entre las escuelas y la sociedad es necesaria para evitar circunstancias de marginación y segregación, el respetar el punto de vista de los demás ayuda a tener más claras tus propias ideas, desde la Educación Artística y sus valores como área educativa ya que, es un vehículo que propicia la imaginación, la creatividad y la capacidad para el trabajo, proceso y solución.

El entorno en el que ocurren estas cosas, el aprendizaje es definitivo para experiencia que se ha de adquirir. En la Educación Artística el alumnado debe estar conforme de que la experiencia personal tiene gran valor, que está llena de significancias que dan sentido a esta área. También conviene que reflexionen con sus narrativas individuales y sus referencias culturales que así, ayudan a construir su conocimiento. Los contenidos sobre la interculturalidad no deben se integrados dentro del currículo como esporádico o como algo fraccionado. El enfoque debe estar el grado y la manera en la que el Arte refleja valores sociales, culturales e históricos en el alumnado.

# **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**

---

## **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Definición y contextualización del problema**

Esta investigación tiene lugar en España, más concretamente en el Norte de África en la Ciudad Autónoma de Melilla, una ciudad en la que conviven cuatro culturas diferentes entre ellas, la bereber, europea, judía, hindú, siendo la mayoritaria la bereber y la minoritaria la hindú. Esta dimensión multicultural nos ha llevado preguntarnos si existen diferencias entre el alumnado de diferentes etnias mayoritarias (origen europeo vs origen amazigh) en el campo de la Percepción Visual.

A través de esta investigación se intenta, por tanto, aportar nuevas formas y procedimientos al estudio de la interpretación y mejor comprensión de la expresión plástica entre profesores y alumnado de distintas etnias, e intentar solventar las posibles diferencias que pudieran existir dentro del área de Percepción Visual.

### **3.2. Objetivos de la investigación**

1. Concretar las aptitudes requeridas por el alumnado objeto de estudio para percibir rápidamente semejanzas y diferencias con patrones estimulantes parcialmente ordenados y contrastar posibles diferencias en función del sexo u origen cultural de la muestra.
2. Evaluar la autopercepción del alumnado objeto de estudio discriminando por sexo y origen cultural.

3. Determinar la competencia en percepción visual y control de la impulsividad del alumnado objeto de estudio diferenciando por sexo y origen cultural.
4. Establecer qué variables predictoras contempladas (atención y diferenciación; autoconcepto y control de la impulsividad) guardan mayor relación con la variable criterio competencia en percepción visual distinguiendo por origen cultural del alumnado objeto de estudio.
5. Determinar cuál de los predictores contemplados es capaz de predecir con mayor precisión la competencia en percepción visual distinguiendo por origen cultural del alumnado objeto de estudio.

### **3. 3. Diseño metodológico**

A priori, nuestra investigación puede considerarse como una investigación inscrita dentro de un diseño metodológico de naturaleza expresamente comparativo-causal. Como afirman diversos autores, entre otros, Albert (2006); Babbie, (2000); Cohen & Manion (2002) y Mc Millan & Schumacher (2005) este tipo de diseños el investigador-a pretender determinar si se dan o no diferencias estadísticamente entre dos o más niveles de una variable al ser cruzados con una o varias variables dependientes.

En este tipo de diseños la característica fundamental que los distingue es que la variable independiente no puede ser manipulada, sino acaso puede ser seleccionada. En nuestro caso, la variable tipo de etnia es la variable que con sus dos niveles: europeo *vs* amazigh será la que actúe como variable independiente. Pero, además, se ha incluido un estudio correlacional-predictivo en el que se ha tomado la variable de competencia de atención visual como criterio y diferentes variables, a saber, atención y diferenciación; autoconcepto y

control de la impulsividad como predictores, diferenciando en todo caso cuáles serían predictores más o menos precisos según, la etnia de procedencia.

### **3.3.1. Variables a considerar y definición operativa de las mismas.**

#### ***Variables independientes:***

- a. Tipo de procedencia de origen étnica del alumnado: europeos vs bereberes.
- b. El género del alumnado: masculino vs femenino.

#### ***Variables dependientes:***

a) Atención y diferenciación: *es la capacidad que tiene el individuo para entender las cosas o un objetivo, tenerlo en cuenta o en consideración, entendiéndolo como un proceso psicofisiológico que dispone al sujeto a la selección, diferenciación y focalización de determinados estímulos e informaciones de su campo perceptivo.* Nos ayudará a la capacidad de retener y seleccionar las diferencias y semejanzas gráficas en el test de “Las caras”, (Thurstone, 1973). Analizando si la atención con la que se parte a principios de este estudio influye en la expresión plástica. La nomenclatura es PEC en la investigación.

c) Autoconcepto: *es la imagen que tiene cada persona de sí misma de forma abstracta y general, así como la capacidad de auto-reconocerse.* Emplearemos la prueba estandarizada de Autoconcepto Tipo “A”, en la que intervienen cuatro escalas principales, la académica, social, emocional y familiar (Musitu, García y Gutiérrez ,1991). La nomenclatura es CON en la investigación.

d) Percepción visual: *Percepción es la impresión del mundo exterior obtenida exclusivamente por medio de los sentidos. La percepción es una interpretación significativa de las sensaciones.* . Nos ayudará a medir la percepción visual del alumnado el test de “Formas Idénticas”, (Thurstone, 2013). La nomenclatura en la investigación es VIS y deberemos tener en cuenta que

### **3.4. Recogida de información**

Para el desarrollo de este estudio se van a utilizar distintas técnicas y pruebas de recogida de información: test estandarizados y observación participante.

#### *Test de percepción de diferencias y atención (PEC):*

Nombre: Percepción de diferencias (“Caras”).

Prueba: Marcar la cara diferente Autor: L.L. Thurthone

Reelaboración y adaptación española: M. Yela

Duración: Tres minutos

Significación: Su uso será para la valoración de la aptitud para atender y percibir, rápida y correctamente, semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados.

Tipificación: Los baremos escolares y profesionales (varones y mujeres). Más información en el apartado.

Editorial: TEA ediciones. Madrid 1997. (8º edición).

Categorización para investigación. PEC.

Prueba Autoconcepto

Nombre: Autoconcepto Forma A

Prueba: Contestar a un cuestionario de 36 afirmaciones, con “siempre”, “algunas veces” o “nunca”.

Autores: Musitu; G., García, F. y Gutiérrez, M.

Duración: 20 minutos aproximadamente, el tiempo no delimita la prueba.

Significación: Su uso será para ver el grado de auto aceptación (*a nivel afectivo, social, emocional y familiar*) e inserción social de los alumnos y alumnas con respecto a sí mismos y a sus compañeros

Categorización para investigación: CON

Tipificación: Baremos escolares y profesionales (varones y mujeres). Más información en el apartado III.5 criterios de fiabilidad y validez.

Editorial: TEA ediciones. Madrid 1997 (3º edición)

Test de percepción de Formas Idénticas (VIS):

Nombre: Formas Idénticas-R

Prueba: Marcar la imagen igual

Autor: L.L. Thurstone

Reelaboración y adaptación española: Agustín Cordero, Nicolás Seisdedos, Marina González y M.<sup>a</sup> Victoria de la Cruz (Dpto. de I+D+I de TEA Ediciones).

Duración: 4 minutos

Significación: Evaluación de las aptitudes perceptivas y atencionales y del nivel de control de la impulsividad.

Tipificación: Los baremos escolares y profesionales (varones y mujeres). Más información en el apartado. III.5. criterios de fiabilidad y validez.

Editorial: TEA ediciones. Madrid 2013

Categorización para investigación. VIS.

### **3.5. Proceso de muestreo y características de la muestra**

El tamaño muestral del alumnado objeto de investigación asciende a una  $N= 120$ . En cuanto al tipo de muestreo empleado ha sido el probabilístico de conglomerados de tipo polietápico con dos etapas: primaria y secundaria. Para la etapa primaria se seleccionaron al azar dos colegios de Melilla, uno de mayoría amazigh y otro de mayoría europea. Para la segunda etapa de seleccionaron también por medios aleatorios dos clases de cada uno de los colegios. Las características del alumnado a partir de la etnia y género de los mismos queda reflejada en los siguientes gráficos:

Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.

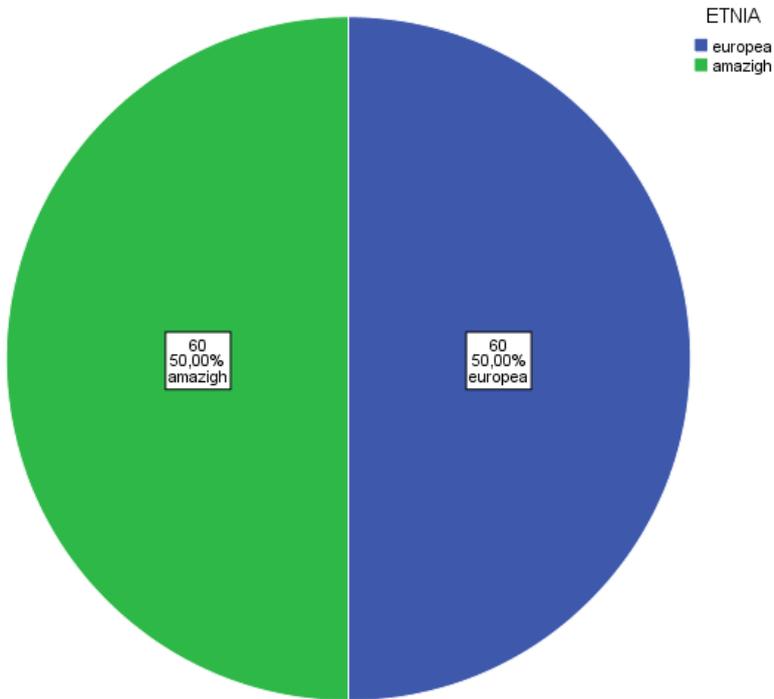


Gráfico 1. Distribución muestral por etnia de procedencia.

Como puede apreciarse la muestra que conforman los estudiantes objeto de estudio pertenecen por igual (50%) a la etnia de procedencia, es decir, del total de 120, 60 son de origen europeo y los otros 60 lo son de origen bereber.

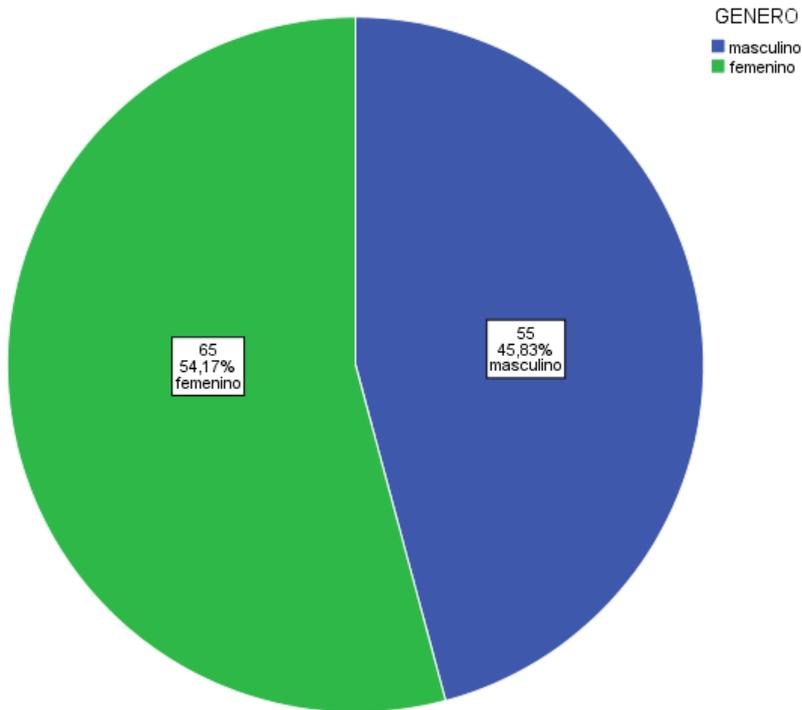


Gráfico 2. Distribución muestral por género de pertenencia.

En este gráfico podemos apreciar como los participantes que forman la muestra, atendiendo al género, es ligeramente superior en número en el género femenino, con un 54,17%, 65 participantes y un 45,83%, 55 participantes, correspondiente al género masculino. Un total de 10 participantes más dentro del género femenino.

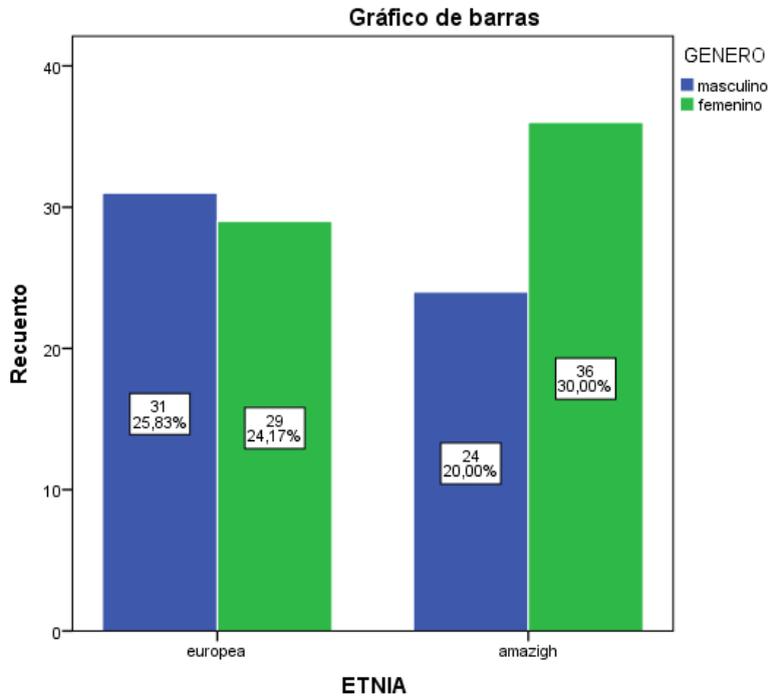


Gráfico3. Distribución muestral combinando etnia por género

A partir de este gráfico podemos apreciar, según el género de los participantes, que en la muestra europea, el número de participantes masculinos es superior al femenino, 31 (25,83%) por 29 (24,17%), mientras que en la muestra amazigh es al contrario, el número de participantes masculinos es inferior al femenino, siendo 24 (20%) por 36 (30%). La diferencia entre géneros en el grupo europeo es casi insignificante mientras que en el amazigh si podemos apreciar una mayor diferencia en el número de participantes

### **3.6. Criterios de Calidad de los Instrumentos de recogida de Datos**

Habida cuenta que sólo hemos administrado instrumentos de recogida de información estandarizados obviaremos los parámetros de validez, debidamente explicitados en los cuadernos de administración de dichos instrumentos. Por tanto, hemos calculado los coeficientes de fiabilidad como consistencia interna, sólo de aquellos instrumentos susceptibles de cálculo, ya que, sólo tenemos una sola administración de dichos instrumentos.

Para este fin, hemos calculado el coeficiente de alfa de Cronbach. Los resultados de dicho coeficiente en sendos instrumentos son los siguientes:

- Prueba PEC: Test de diferencias caras un alfa de Cronbach de .86.

-Prueba CON: Autoconcepto Forma A: .89. Por dimensiones, además se han obtenido los siguientes valores de alfa de Cronbach:

*Dimensión Académica un alfa de Cronbach de .68.*

*Dimensión Social un alfa de Cronbach de .62.*

*Dimensión Emocional un alfa de Cronbach de .58.*

*Dimensión Familiar un alfa de Cronbach de .72.*

-Prueba VIS: Test de formas idénticas un alfa de Cronbach de .86

Como puede apreciarse, se han conseguido coeficientes de fiabilidad moderadamente altos, que denotan que la consistencia y coherencia interna de las puntuaciones logradas en ambas pruebas, si bien es verdad que en la prueba de autoconcepto, forma A por dimensiones se han obtenido valores del coeficiente alfa de Cronbach cercanas o más bajas de .60.

# **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS**

---

## CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

Para el análisis de datos hemos utilizado el programa de estadístico SPSS v. 22. Se han desarrollado los análisis de naturaleza descriptiva, inferencial y multivariante necesarios para responder a los objetivos de investigación planteados.

**PARA RESPONDER AL OBJETIVO 1: Concretar las aptitudes requeridas por el alumnado objeto de estudio para percibir rápidamente semejanzas y diferencias con patrones estimulantes parcialmente ordenados y contrastar posibles diferencias en función del sexo u origen cultural de la muestra.**

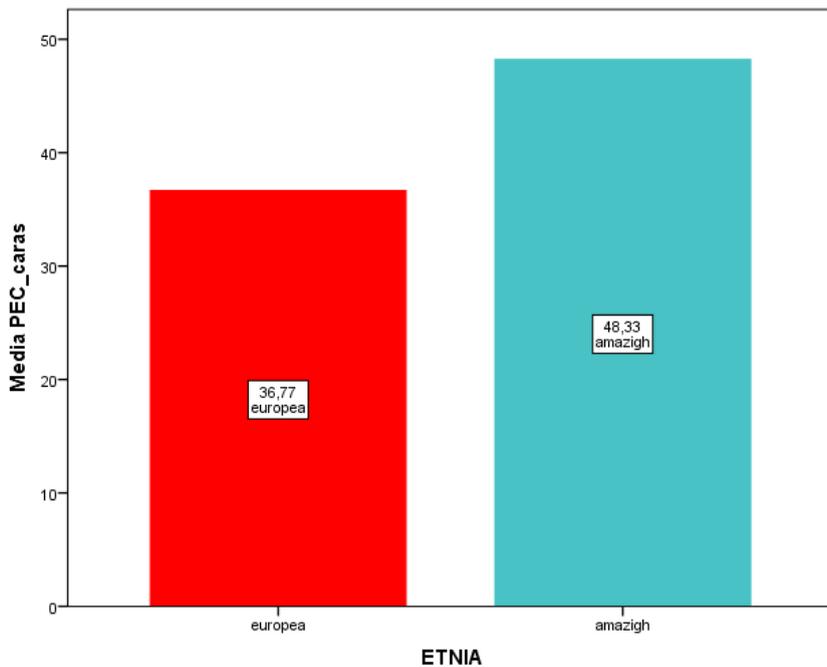


Gráfico 4. Medias del Test de percepción de diferencias y atención (PEC) por etnia.

Como se desprende de la observación del gráfico anterior las medias obtenidas por el alumnado de origen europeo y amazigh en el Test de percepción de diferencias y atención (PEC) por etnia son bien diferentes. De esta forma podemos apreciar como el grupo amazigh obteniendo un valor bastante superior al grupo de participantes europeos, siendo la muestra europea de 36, 77 por 48, 33 del grupo amazigh.

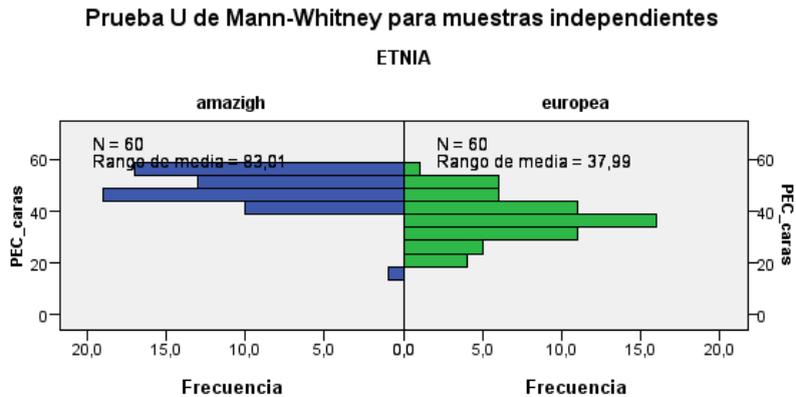
Dado que, las diferencias en el Test de percepción de diferencias y atención (PEC) por etnia son casi de 12 puntos hemos implementado una prueba de significación para denotar si, efectivamente, la pertenencia a una u otra etnia genera o no diferencias en el constructo de atención y diferenciación.

Para ello hemos implementado la prueba de tipo no paramétrico para dos muestras independientes de U de Mann-Whitney al no garantizarse complemente los supuestos paramétricos de homoscedasticidad, independencia y normalidad. Los resultados de dicha prueba se muestran a continuación.

<b>Resumen de contrastes de hipótesis</b>				
	<b>Hipótesis nula</b>	<b>Prueba</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
<b>1</b>	La distribución de PEC_caras es la misma entre las categorías de ETNIA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$				

Tabla 1. Resumen de contrastes de hipótesis resultantes de cruzar la variable etnia con la prueba PEC.

Como era de esperar, la prueba de U Mann-Whitney muestra la presencia de diferencias estadísticamente significativas. Se ha obtenido un valor de U Mann-Whitney de 3150 asociado a una puntuación estandarizada  $z = 7.09$  y a una probabilidad estadística  $p < .05$ , como también puede apreciarse en la figura de abajo.



<b>N total</b>	120
<b>U de Mann-Whitney</b>	3.150,500
<b>W de Wilcoxon</b>	4.980,500
<b>Estadístico de contraste</b>	3.150,500
<b>Error estándar</b>	190,277
<b>Estadístico de contraste estandarizado</b>	7,098
<b>Significación asintótica (prueba bilateral)</b>	,000

Figura 1. Principales resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar las variables etnia con la prueba PEC.

Ello quiere decir que en el constructo atención y diferenciación el alumnado amazigh ha mostrado una mayor competencia y que esta superioridad, además, no se debe al azar, sino a la condición étnica.

En cuanto a los resultados obtenidos en la prueba PEC por sexo o género podemos apreciar como es el alumnado de género femenino el que obtiene mayor puntuación en esta prueba, con 45,6 frente a 38,95 de los participantes masculinos.

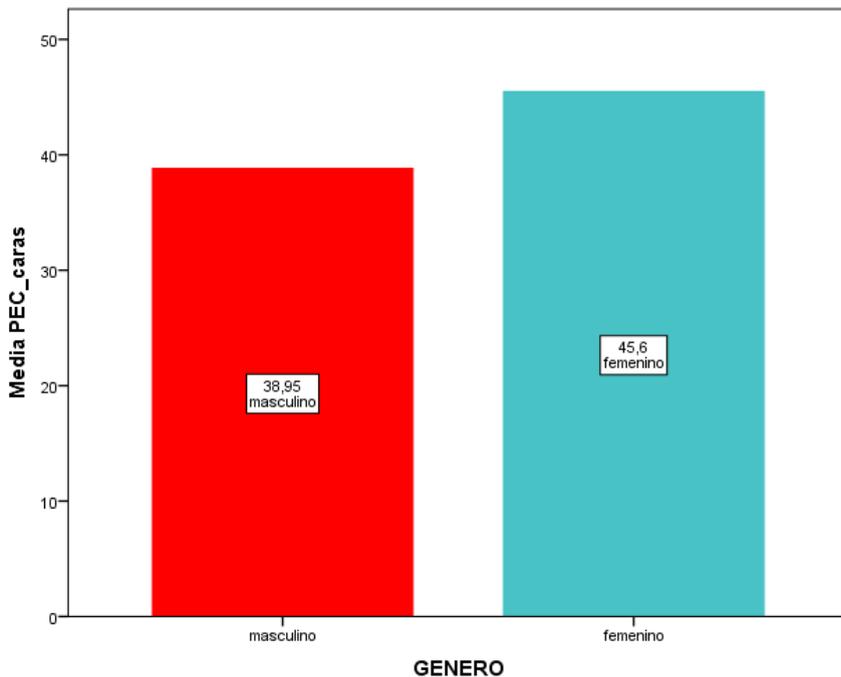


Gráfico 5. Medias del Test de percepción de diferencias y atención (PEC) por sexo

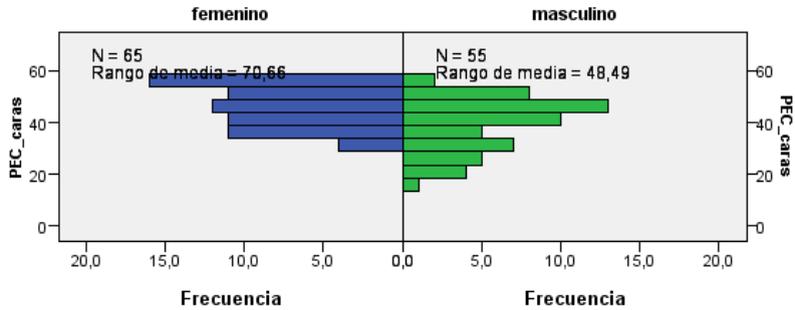
Por tanto, como hemos hecho con anterioridad también hemos calculado la prueba de U Mann-Whitney para verificar si en la prueba de atención y diferenciación las diferencias encontradas entre el alumnado de género masculino con el femenino son estadísticamente significativas o no. Los resultados de dicha prueba son los siguientes.

<b>Resumen de contrastes de hipótesis</b>				
	<b>Hipótesis nula</b>	<b>Prueba</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
<b>1</b>	La distribución de PEC_caras es la misma entre las categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$				

Tabla 2. Resumen de contrastes de hipótesis resultantes de cruzar la variable sexo con la prueba PEC.

**Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes**

**GENERO**



<b>N total</b>	120
<b>U de Mann-Whitney</b>	2.448,000
<b>W de Wilcoxon</b>	4.593,000
<b>Estadístico de contraste</b>	2.448,000
<b>Error estándar</b>	189,615
<b>Estadístico de contraste estandarizado</b>	3,483
<b>Significación asintótica (prueba bilateral)</b>	,000

Figura 2. Principales resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar las variables sexo con la prueba PEC.

Como ha ocurrido con anterioridad, efectivamente, se han producido diferencias estadísticamente significativas al comparar las medias de niños vs niñas en la prueba de atención y diferenciación. Con mayor detalle se ha obtenido un valor de U de Mann-Whitney de 2448 asociado a una puntuación estandarizada de  $z= 3.84$  y a una probabilidad  $p<.05$ .

En conclusión, podemos afirmar que en el constructo atención y diferenciación el alumnado de género femenino ha mostrado una mayor competencia y que esta superioridad, además, no se debe al azar, sino a la condición de pertenencia de género.

**PARA RESPONDER AL OBJETIVO 2: Evaluar la autopercepción del alumnado objeto de estudio discriminando por sexo y origen cultural**

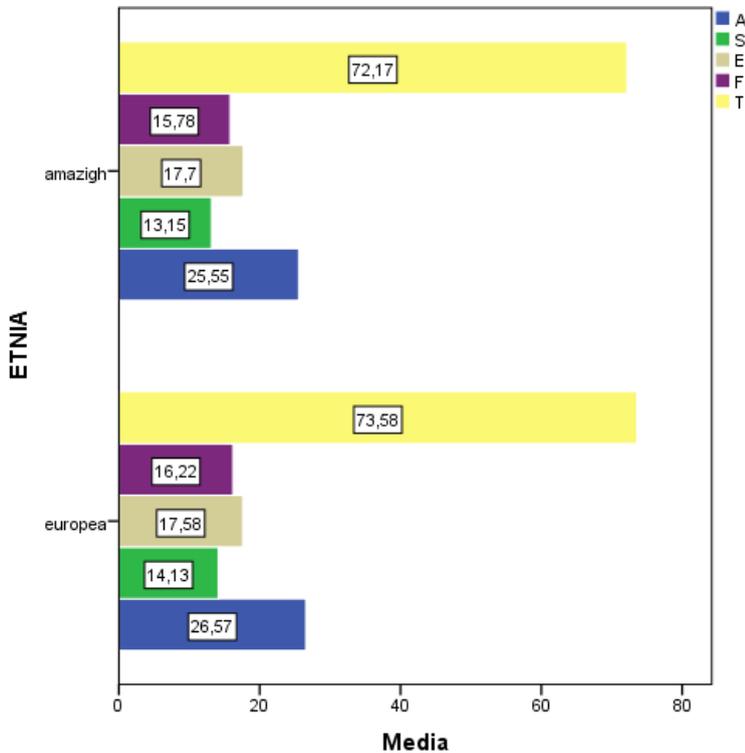


Gráfico 6. Medias de la prueba de Autoconcepto desglosada en dimensiones diferenciando por etnia.

Como se puede apreciar en el gráfico 6, no existen diferencias significativas, en función de la etnia, en los valores obtenidos por los alumnos objeto de este estudio en la prueba CON. En las diferentes áreas que componen el constructo de la prueba, la puntuación de los alumnos de origen europeo es ligeramente superiores, como apreciamos en el valor total de las puntuaciones (73,58 y 72,28). Aunque es en la dimensión social donde aparecen diferencias significativas.

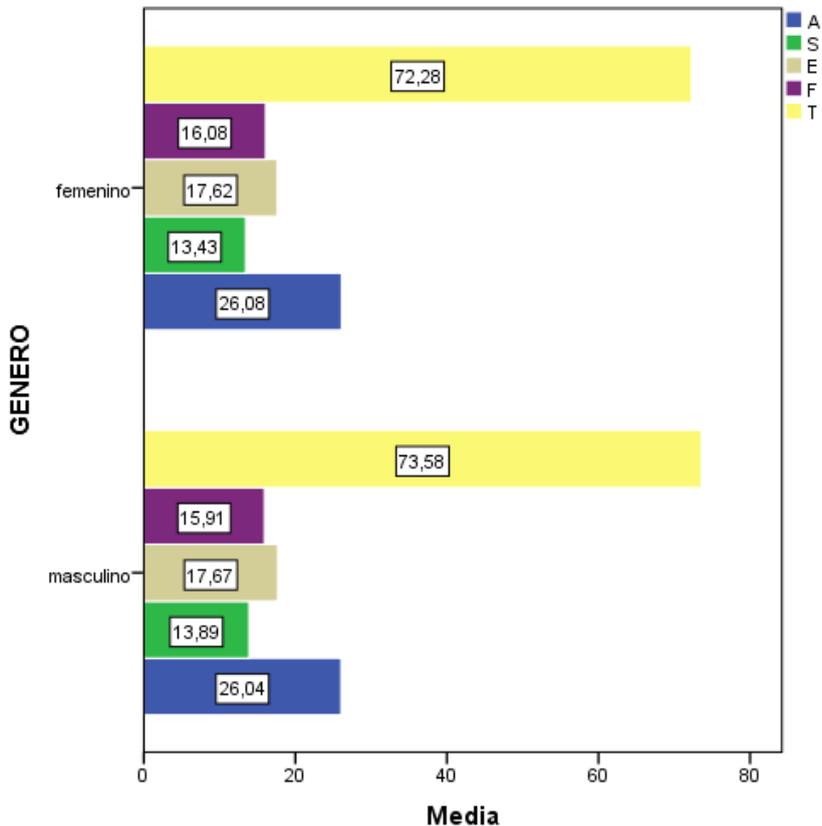


Gráfico 7. Medias de la prueba de Autoconcepto desglosada en dimensiones diferenciando por género.

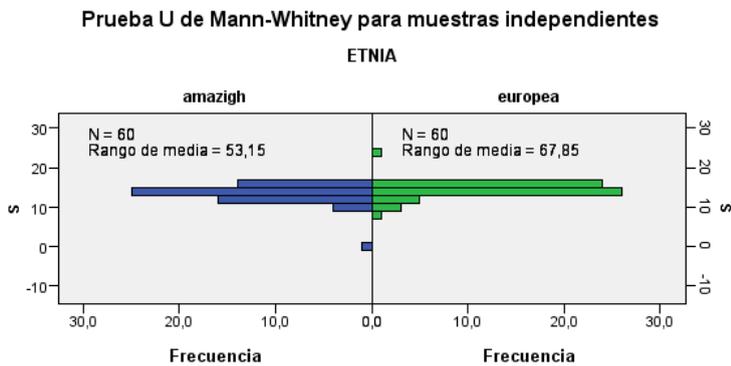
Como indica la gráfica 7, en la prueba de autoconcepto desglosada en dimensiones diferenciando por género, los valores obtenidos por el alumnado objeto de esta estudio, no se aprecian diferencias significativas.

También como hemos hecho en el objetivo 1, para el objetivo 2 hemos implementado diversos contrastes de hipótesis mediante la prueba de U Mann-Whitney. El objetivo es verificar si la condición étnica y la de género generan, o no, diferencias estadísticamente significativas en la prueba de autoconcepto desglosada en diferentes dimensiones. Los resultados obtenidos a este respecto son los siguientes.

<b>Resumen de contrastes de hipótesis</b>				
	<b>Hipótesis nula</b>	<b>Prueba</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
<b>1</b>	La distribución de A es la misma entre las categorías de ETNIA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.087	Conserve la hipótesis nula.
<b>2</b>	La distribución de S es la misma entre las categorías de ETNIA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.018*	Rechace la hipótesis nula.
<b>3</b>	La distribución de E es la misma entre las categorías de ETNIA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.855	Conserve la hipótesis nula.
<b>4</b>	La distribución de F es la misma entre las categorías de ETNIA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.151	Conserve la hipótesis nula.

<b>5</b>	La distribución de T es la misma entre las categorías de ETNIA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.077	Conserve la hipótesis nula.
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$				

Tabla 3. Resumen de contrastes de hipótesis resultantes de cruzar la variable etnia con la prueba de autoconcepto desglosada en dimensiones.



<b>N total</b>	120
<b>U de Mann-Whitney</b>	1.359,000
<b>W de Wilcoxon</b>	3.189,000
<b>Estadístico de contraste</b>	1.359,000
<b>Error estándar</b>	187,041
<b>Estadístico de contraste estandarizado</b>	-2,358
<b>Significación asintótica (prueba bilateral)</b>	,018

Figura 3. Principales resultados de la prueba de U Mann-Whitney al cruzar las variables etnia con la prueba de autoconcepto (dimensión social-S-).

Como puede apreciarse de todos los contrastes desarrollados, sólo uno ha mostrado la presencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ). Exactamente, la condición étnica del alumnado ha generado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión social de autoconcepto. En este sentido, ha sido el alumnado de origen europeo el que ha obtenido una media más alta que el de origen amazigh en la consideración de autoconcepto (dimensión social).

En cuanto a la condición de género, como podemos apreciar a continuación no se han generado diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) alguna al cruzar la variable sexo con las diferentes dimensiones de la prueba autoconcepto. Por tanto, podemos afirmar que la variable género no influye en la forma en que el alumnado objeto de estudio se auto percibe.

<b>Resumen de contrastes de hipótesis</b>				
	<b>Hipótesis nula</b>	<b>Prueba</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
1	La distribución de A es la misma entre las categorías de GENERO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.838	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de S es la misma entre las categorías de GENERO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.060	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de E es la misma entre las categorías de GENERO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.801	Conserve la hipótesis nula.
4	La distribución de F es la misma entre las categorías de GENERO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.900	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de T es la misma entre las categorías de GENERO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.340	Conserve la hipótesis nula.
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$				

Tabla 4. Resumen de contrastes de hipótesis resultantes de cruzar la variable sexo con la prueba de autoconcepto desglosada en dimensiones.

**PARA RESPONDER AL OBJETIVO 3: Determinar la competencia en percepción visual y control de la impulsividad del alumnado objeto de estudio diferenciando por sexo y origen cultural.**

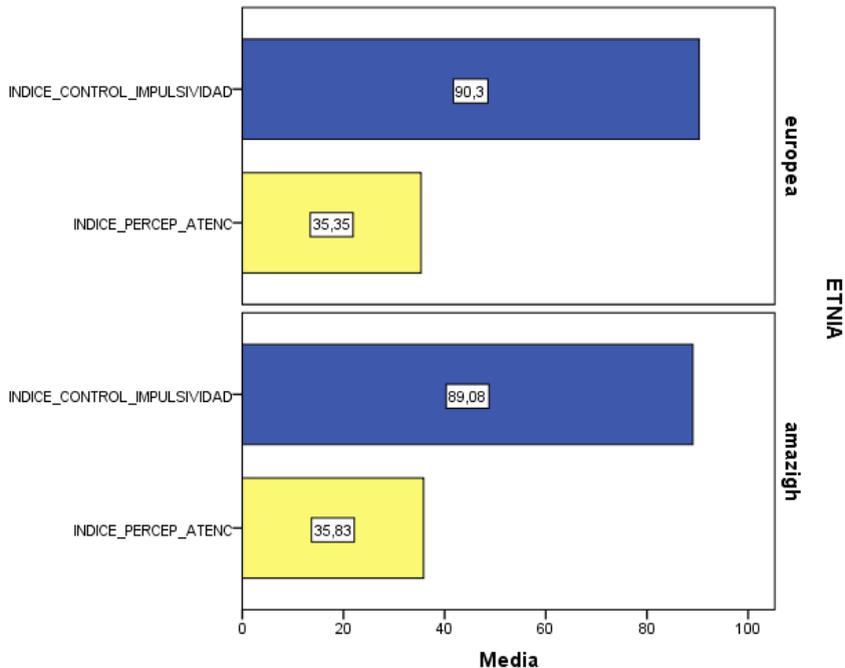


Gráfico 8. Medias de la prueba de Percepción-atención desglosada en dimensiones diferenciando por etnia.

En esta gráfica, podemos apreciar las medias de la prueba de Percepción-atención (VIS) desglosada en dimensiones diferenciando por etnia. Los valores obtenidos son casi idénticos, atendiendo al índice de control de la impulsividad, el grupo europeo obtiene una puntuación de 90,3. Mientras que el grupo amasijo muestra un valor ligeramente inferior, 89,08. Por otro lado los valores obtenidos en el índice de percepción-atención, la puntuación obtenidas por los dos

grupos es bastante similar. Siendo de 33,35 para el grupo europeo y de 35,83 para el grupo amazigh.

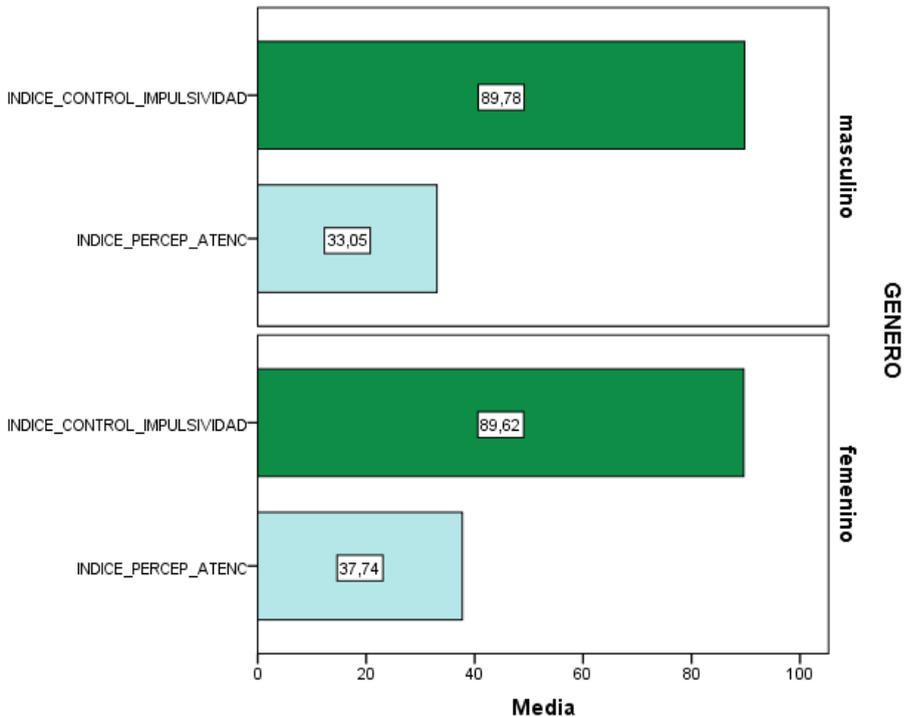


Gráfico 9. Medias de la prueba de Percepción-atención desglosada en dimensiones diferenciando por género.

En esta gráfica, podemos apreciar las medias de la prueba de Percepción-atención (VIS) desglosada en dimensiones diferenciando por género. Las puntuaciones obtenidas son casi idénticas, atendiendo al índice de control de la impulsividad, el sector masculino obtiene una puntuación de 89,78. Mientras que el sector femenino muestra un valor ligeramente inferior, 89,62. Por otro lado, los valores obtenidos en el índice de percepción-atención, las puntuaciones obtenidas

por los dos géneros son bastantes similares, siendo de 33,05 para los participantes masculinos y de 37,74 para el sector femenino.

También como hemos hecho en los objetivos 1 y 2 hemos implementado diversos contrastes de hipótesis mediante la prueba de U Mann-Whitney. El objetivo es verificar si la condición étnica y la de género generan, o no, diferencias estadísticamente significativas en la prueba de percepción visual (VIS) desglosada en dos grandes dimensiones, a saber: Percepción-atención, así como el control de impulsividad. Los resultados obtenidos a este respecto son los siguientes.

Como se puede apreciar en las siguientes tablas no se han producido diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) al cruzar las variables procedencia étnica y género con las dos dimensiones que conforman la prueba VIS, es decir, la competencia en percepción visual y control de la impulsividad del alumnado objeto de estudio, excepto en el caso de la percepción visual con el género.

En este caso concreto, la prueba de U Mann-Whitney asociada a una puntuación estandarizada de  $z = 5.89$  y a una  $p < .05$  ha revelado la presencia de medias aritméticas estadísticamente diferentes. En este sentido, podemos apreciar como es el alumnado femenino el que ha obtenido una media aritmética más alta que el alumnado masculino en la dimensión de percepción visual.

<b>Resumen de contrastes de hipótesis</b>				
	<b>Hipótesis nula</b>	<b>Prueba</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
1	La distribución de INDICE_PERCEP_ATENC es la misma entre las categorías de ETNIA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,691	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de INDICE_CONTROL_IMPULSIVIDAD es la misma entre las categorías de ETNIA.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,661	Conserve la hipótesis nula.
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$				

Tabla 5. Resumen de contrastes de hipótesis resultantes de cruzar la variable procedencia étnica con la prueba VIS desglosada en dimensiones.

<b>Resumen de contrastes de hipótesis</b>				
	<b>Hipótesis nula</b>	<b>Prueba</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
1	La distribución de INDICE_PERCEP_ATENC es la misma entre las categorías de GENERO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.002**	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de INDICE_CONTROL_IMPULSIVIDAD es la misma entre las categorías de GENERO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.892	Conserve la hipótesis nula.
* $p < .05$ ; ** $p < .01$ ; *** $p < .001$				

Tabla 6. Resumen de contrastes de hipótesis resultantes de cruzar la variable sexo con la prueba VIS desglosada en dimensiones.

**PARA RESPONDER AL OBJETIVO 4: Establecer qué variables predictoras contempladas (atención y diferenciación; autoconcepto y control de la impulsividad) guardan mayor relación con la variable criterio competencia en percepción visual distinguiendo por origen cultural.**

Para el cumplimiento de este objetivo hemos calculado una matriz de correlaciones de la variable considerada criterio o dependiente: competencia en percepción visual distinguiendo por origen cultural con las variables consideradas predictores o independientes, es decir, atención y diferenciación (PEC), control de la impulsividad, así como el autoconcepto mediante el coeficiente de correlación momento-producto de Pearson. Los resultados a este respecto son los siguientes

Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.

ETNIA		Percepción y atención	PEC	Control impulsividad	Autoconcepto	
europea	Percepción y atención	Correlación de Pearson	1	-,004	,442**	,130
		Sig. (bilateral)		,975	,000	,324
		N	60	60	60	60
	PEC	Correlación de Pearson	-,004	1	-,046	-,007
		Sig. (bilateral)	,975		,726	,958
		N	60	60	60	60
	Control impulsividad	Correlación de Pearson	,442**	-,046	1	,510**
		Sig. (bilateral)	,000	,726		,000
		N	60	60	60	60
	Autoconcepto	Correlación de Pearson	,130	-,007	,510**	1
		Sig. (bilateral)	,324	,958	,000	
		N	60	60	60	60
amazigh	Percepción y atención	Correlación de Pearson	1	,362**	,484**	,394**
		Sig. (bilateral)		,004	,000	,002
		N	60	60	60	60
	PEC	Correlación de Pearson	,362**	1	,196	,192
		Sig. (bilateral)	,004		,133	,142
		N	60	60	60	60
	Control impulsividad	Correlación de Pearson	,484**	,196	1	,624**
		Sig. (bilateral)	,000	,133		,000
		N	60	60	60	60
	Autoconcepto	Correlación de Pearson	,394**	,192	,624**	1
		Sig. (bilateral)	,002	,142	,000	
		N	60	60	60	60
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).						

Tabla 7. Matriz de correlaciones, amazigh vs europea.

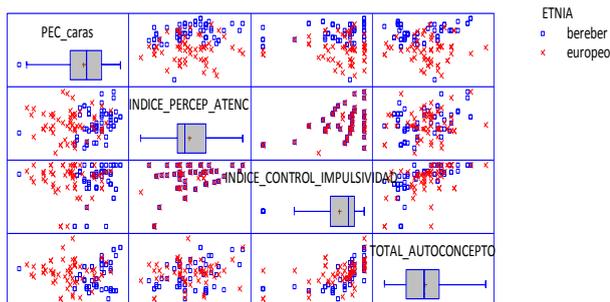


Gráfico Matriz 1. de gráficos de dispersión de las variables contempladas en el análisis correlacional propuesto.

Obviando los coeficientes de correlación obtenidos que no son relevantes para la presente investigación, así como sus significaciones estadísticas asociadas (aquellas que no están remarcadas en la matriz de correlaciones) podemos apreciar como primera ideal fundamental que la correlación que guarda la variable percepción y atención con el resto de variables consideradas predictores es más intensa en el caso de los niños de etnia amazigh que en el caso de los niños de etnia europea.

De hecho, podemos apreciar como en la matriz de correlaciones (tanto en el recurso tabla, como gráfico) correspondiente al alumno europeo el único coeficiente importante, positivo y estadísticamente significativo ( $p < .01$ ) obtenido ha sido el correspondiente a la correlación de percepción y atención con el control de la impulsividad.

Por el contrario, en la matriz de correlaciones correspondiente al alumnado amazigh la variable percepción y atención visual ha obtenido correlaciones positivas y

estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) con los tres predictores, es decir, con percepción de diferenciación y atención, control de la impulsividad y el autoconcepto.

En ambos casos, al tratarse de coeficientes de correlación positivos podemos afirmar que por tipo de alumnado de procedencia étnica tendríamos las siguientes covariaciones:

- a) En el caso del alumnado europeo cuánto más control de la impulsividad ejercen a la hora de cumplimentar el instrumento VIS, mayor competencia de percepción y atención visual obtienen.
- b) En el caso del alumnado bereber cuánto más percepción de diferenciación y atención, más control de la impulsividad a la hora de cumplimentar el instrumento VIS y mejor autoconcepto, también mayor es la competencia de percepción y atención visual que obtienen.

Tomando estos resultados como argumento hemos, finalmente, implementado un estudio predictivo tomando como hemos explicitado anteriormente tres predictores y una variable criterio. Servirá como desarrollo del objetivo nº5.

**PARA RESPONDER AL OBJETIVO 5: Determinar cuál de los predictores contemplados es capaz de predecir con mayor precisión la competencia en percepción visual distinguiendo por origen cultural del alumnado objeto de estudio.**

Para el cumplimiento de este objetivo hemos implementado dos análisis de regresión lineal múltiple (uno para cada etnia) en los que hemos tomado como variable criterio la competencia en percepción visual y como predictores la atención y diferenciación, el control de la impulsividad, así como el autoconcepto.

Las características de dichos análisis de regresión quedan reflejadas en la primera tabla de resultados que hemos obtenido:

- A) Método utilizado: por pasos (stepwise).
- B) (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar  $\leq .050$ ,  
Probabilidad-de-F-para-eliminar  $\geq .100$ ).

## 5.1. Principales resultados

### 5.1.1. Variables introducidas y eliminadas en los dos modelos de regresión implementados

<b>ETNIA</b>	<b>Modelo</b>	<b>Variables introducidas</b>	<b>Variables eliminadas</b>	<b>Método</b>
européa	1º	Control de impulsividad	Atención y diferenciación; Autoconcepto	Por pasos (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar $\leq$ ,050, Probabilidad-de-F-para-eliminar $\geq$ ,100).
amazigh	1º	Control de impulsividad	Atención y diferenciación; Autoconcepto	Por pasos (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar $\leq$ ,050, Probabilidad-de-F-para-eliminar $\geq$ ,100).
	2º	Atención y diferenciación	Autoconcepto.	Por pasos (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar $\leq$ ,050, Probabilidad-de-F-para-eliminar $\geq$ ,100).

Tabla 8. Variables introducidas y eliminadas en cada modelo del proceso de regresión lineal múltiple, diferenciando por tipo de etnia.

Como puede apreciarse en la tabla inmediatamente anterior, en el modelo de regresión correspondiente al alumnado europeo sólo se ha inferido un solo paso. En dicho paso se ha introducido un solo predictor (control de impulsividad) siendo eliminadas, por tanto, los dos predictores restantes.

En cuanto al modelo de regresión correspondiente al alumnado *amazigh* se han inferido dos pasos. En el primero se ha introducido el predictor de control de impulsividad y en el segundo el de atención y diferenciación. Por tanto, ha quedado fuera en el segundo paso o modelo definitivo, sólo el predictor correspondiente a autoconcepto.

### 5.1.2. Resumen de los modelos y coeficientes de las ecuaciones de regresión

ETNIA	Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
europea	1	,442 <sup>a</sup>	,195	,181	7,638
amazigh	1	,484 <sup>a</sup>	,234	,221	7,637
	2	,555 <sup>c</sup>	,308	,284	7,320

Tabla 9. Resumen de los modelos de regresión lineal múltiple calculados (uno para cada etnia).

- a. Predictores: (Constante), control de impulsividad.
- b. Variable dependiente: percepción visual.
- c. Predictores: (Constante), control de impulsividad; atención y diferenciación.

En primer lugar, se puede apreciar en la tabla inmediatamente anterior el resumen de los modelos de regresión

lineal múltiple calculados (uno para cada etnia). Mientras que el modelo de etnia europea sólo tiene un paso, el correspondiente a la etnia *amazigh* posee dos pasos, tomándose como definitivo el segundo.

En el primer modelo (etnia europea) se ha logrado un coeficiente de correlación de Pearson múltiple de  $r = 0.442$  asociado a un coeficiente de determinación de 0.195 (casi un 20% de varianza explicada) y a un error estándar de estimación de  $See = 7.638$ . Para el segundo modelo, segundo paso definitivo, se ha obtenido un coeficiente de correlación múltiple de Pearson de  $r = 0.555$  asociado a un coeficiente de determinación de 0.308 (casi un 31% de varianza explicada) y a un error estándar de estimación de  $See = 7.320$ .

Con estos primeros datos podemos afirmar que el modelo de pronóstico de la competencia visual correspondiente a la etnia *amazigh* está mucho mejor ajustado y tendrá por ende predicciones con residuales más bajos que el correspondiente a la etnia europea.

En cuanto a los coeficientes de las rectas de regresión obtenidos ( $a$  o constante o intercepto y  $b$  o tangente o pendiente), así como estadísticos complementarios se han obtenido los siguientes resultados.

ETNIA	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	
		B	Error estándar	Beta			
europea	1	(Constante)	2,096	,235	,815	,235	,815
		Control de impulsividad	,368	3,749	,000	3,749	,000***
amazigh	1	(Constante)	3,258	,418	,678	,418	,678
		Control de impulsividad	,366	4,210	,000	4,210	,000***
	2	(Constante)	-10,553	-1,131	,263	-1,131	,263
		Control de impulsividad	,324	3,822	,000	3,822	,000***
		Atención y diferenciación	,362	2,475	,016	2,475	,016**

Tabla 10. Coeficientes de las rectas de regresión obtenidos y estadísticos complementarios.

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

Con estos resultados podemos afirmar, en primer lugar, que todos los coeficientes de las rectas de regresión están asociados a puntuaciones “ $t$ ”  $> 2.58$  y, por consiguiente, con probabilidades  $p < .05$ . En cuanto a las rectas de regresión en notación estadística han quedado dispuestas de la siguiente forma:

### Para la etnia europea

$$Y_{\text{percepción visual}} = a + b * \text{control de impulsividad} \pm 7.63$$

$$Y_{\text{percepción visual}} = 2.09 + 0.36 * \text{control de impulsividad} \pm \text{See}$$

## Para la etnia amazigh

$$Y_{\text{percepción visual}} = -10.55 + 0.32 * \text{control de impulsividad} + 0.36 * \text{atención y diferenciación} \pm 7.3$$

### 5.1.3. Valoración del ajuste de los modelos inferidos

Para la valoración del ajuste de los modelos inferidos hemos utilizado dos estrategias básicas:

- Análisis de la varianza para discernir lo que los modelos son capaces de explicar (regresión) de lo que no son capaces de predecir (residuos).
- Diagramas de dispersión para la detección de casos atípicos.

En primer lugar, presentamos los análisis de la varianza calculado. Los resultados, a este respecto han sido los siguientes.

ETNIA	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
europea	1	Regresión	819,997	1	819,997	14,056	,000*** <sup>b</sup>
		Residuo	3383,653	58	58,339		
		Total	4203,650	59			
amazigh	2	Regresión	1361,859	2	680,929	12,707	,000*** <sup>c</sup>
		Residuo	3054,474	57	53,587		
		Total	4416,333	59			

Tabla 11. ANOVA<sup>a</sup> de los modelos de regresión lineal múltiple calculados.

a. Variable dependiente: percepción visual.

b. Predictores: (Constante), control de impulsividad.

c. Predictores: (Constante), control de impulsividad y atención y diferenciación.

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

En segundo lugar presentamos los diagramas de dispersión anteriormente mencionados.

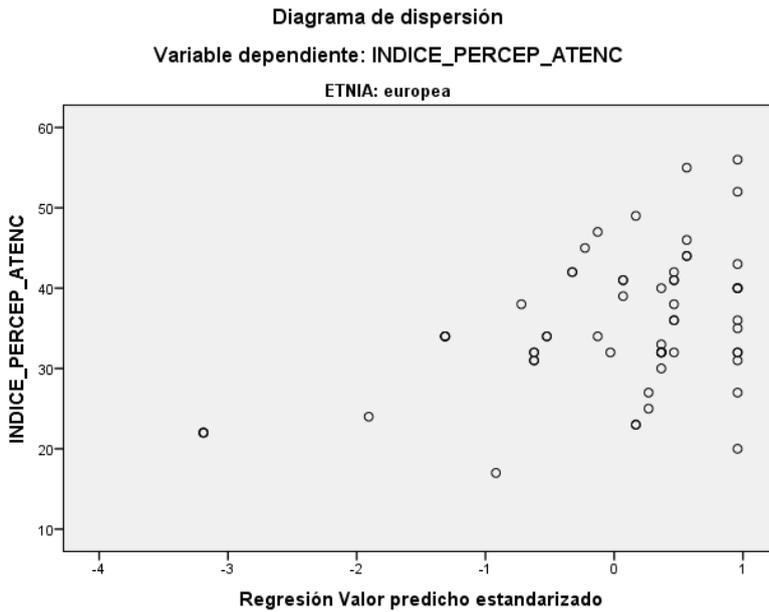


Gráfico 10. Diagrama de dispersión para la detección de casos atípicos en el modelo de etnia europea.

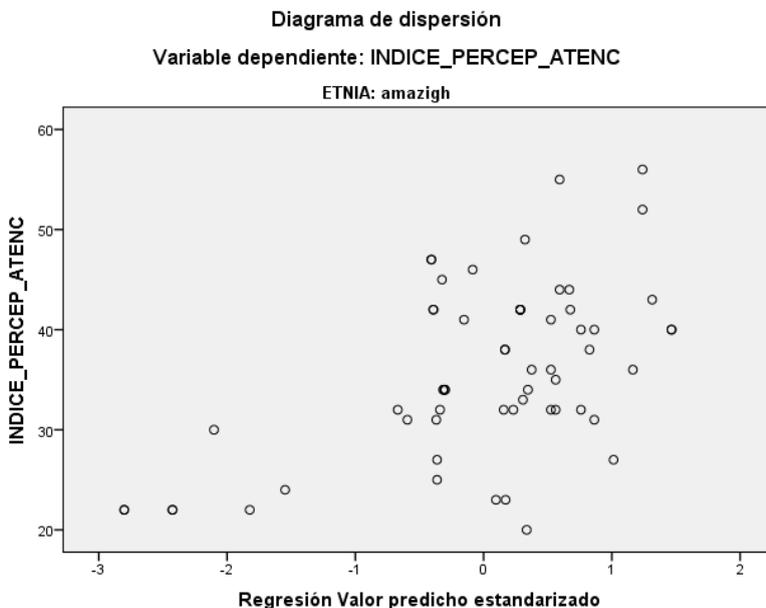


Gráfico 11. Diagrama de dispersión para la detección de casos atípicos en el modelo de etnia amazigh.

En virtud de los resultados obtenidos en ambos casos, ANOVAs y diagramas de dispersión, podemos concluir que los dos modelos poseen un ajuste mínimamente fundamentado, mejor en el caso de la etnia bereber que, en el caso de la etnia europea. Ello es así, porque como muestran los ANOVAs calculados se han obtenido probabilidades  $p < .05$  es decir, que lo que explican los modelos es estadísticamente más importante que lo que no explican en los dos casos, si bien es verdad, que el modelo de la etnia amazigh ha resultado más ajustado y, por tanto, tiene un mayor poder predictivo.

Por otra parte, también en los gráficos de dispersión puede apreciarse como son muy pocos los participantes, tanto europeos, pero sobre todo amazigh, que están fuera de los límites de tolerancia de la región estándar de predicción (entre las puntuaciones estandarizadas  $z$  de -3 y 3).

# **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES**

---

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos y guardando la misma estructura empleada en el análisis y discusión de datos podemos inferir los siguientes hallazgos.

### **En referencia al objetivo de investigación nº1:**

- En relación con la variable etnia del alumnado objeto de este estudio, para percibir rápidamente semejanzas y diferencias con patrones estimulantes parcialmente ordenados y contrastar posibles diferencias en función del origen cultural de la muestra, podemos apreciar como el grupo *amazigh* ha obtenido un valor significativamente superior al grupo de participantes europeos. En este sentido, podemos afirmar que en el constructo de atención y diferenciación el alumnado *amazigh* ha mostrado una mayor competencia y que esta superioridad, además, no se debe al azar, sino a la condición étnica, habiéndose consignado diferencias estadísticamente significativas.
- Atendiendo a la variable género del alumnado objeto de este estudio para percibir rápidamente semejanzas y diferencias con patrones estimulantes parcialmente ordenados y contrastar posibles diferencias en función del sexo de la muestra, observamos como el grupo de niñas ha mostrado una mayor competencia, tras el análisis de las muestras obtenidas que el correspondiente a los niños. En conclusión, podemos afirmar, por tanto, que en el constructo atención y diferenciación el alumnado de género femenino ha mostrado una mayor competencia que el masculino y que esta superioridad, además, no se debe al azar, sino a la condición de pertenencia de género.

**En referencia al objetivo de investigación nº2: Evaluar la autopercepción del alumnado objeto de estudio discriminando por sexo y origen cultural**

- En función de la evaluación para la autopercepción del alumnado que participa en nuestra investigación discriminando por sexo, los resultados obtenidos afirman que no se han evidenciado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones que conforman el constructo autopercepción. Podemos afirmar, por consiguiente que la variable género posee nula influencia en la evaluación de la autopercepción del alumnado objeto de investigación.
- Por su parte, en la evaluación para la autopercepción del alumnado objeto de estudio discriminando por etnia, en las diferentes dimensiones tampoco se han detectado diferencias estadísticamente significativas, exceptuando el caso particular de la dimensión social de la prueba, en el que los alumnos de origen europeo obtienen unas puntuaciones superiores a los de origen *amazigh*.

**En referencia al objetivo de investigación nº3: Determinar la competencia en percepción visual y control de la impulsividad del alumnado objeto de estudio diferenciando por sexo y origen cultural.**

- Sobre cómo determinar la competencia en percepción visual y control de la impulsividad del alumnado objeto de este estudio diferenciando por origen cultural del alumnado objeto de investigación, podemos apreciar que las puntuaciones obtenidas en la prueba de Percepción-atención, tanto en la subdimensión de percepción visual, como en la de control de la impulsividad no existen diferencias estadísticamente significativas. Este aspecto no es extraño, habida cuenta de que las medias aritméticas entre el alumnado de procedencia *amazigh* y europeo son prácticamente las mismas.
- Como ha ocurrido en el caso de la procedencia étnica, tampoco se han producido diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) al cruzar la variable género con las dos dimensiones que conforman la prueba VIS, es decir, la competencia en percepción visual y control de la impulsividad del alumnado objeto de estudio, excepto en el caso de la percepción visual con el género. En este caso concreto, la prueba de significación está asociada una  $p < .05$ . En este sentido, podemos apreciar como es el alumnado femenino el que ha obtenido una media aritmética más alta que el alumnado masculino en la dimensión de percepción visual.

**En referencia al objetivo de investigación nº4: Establecer qué variables predictoras contempladas (atención y diferenciación; autoconcepto y control de la impulsividad) guardan mayor relación con la variable criterio competencia en percepción visual distinguiendo por origen cultural.**

- En la correlación que guarda la variable competencia en percepción visual desglosada por origen cultural de alumnado objeto de estudio, con los tres predictores contemplados, es decir, atención y diferenciación, autoconcepto y control de la impulsividad hemos constatado que el alumnado de origen europeo ha logrado coeficientes de correlación menos importantes que los logrados en la etnia bereber o *amazigh*, pero en cualquier caso todos de signo positivo, es decir, con una covariación directamente proporcional. Por ende, podemos destacar, además, dos importantes hallazgos en este sentido:
  - a) En el caso del alumnado europeo cuánto más control de la impulsividad ejercen a la hora de cumplimentar el instrumento VIS, mayor competencia de percepción y atención visual obtienen.
  - b) En el caso del alumnado bereber cuánto más percepción de diferenciación y atención, más control de la impulsividad a la hora de cumplimentar el instrumento VIS y mejor autoconcepto, también mayor es la competencia de percepción y atención visual que obtienen.

A partir de este estudio correlacional hemos implementado un estudio predictivo que lo complemente tomando, como hemos explicitado anteriormente, tres predictores y una variable criterio. Los principales

hallazgos se muestran en el apartado inmediatamente posterior.

**En referencia al objetivo de investigación nº5: Determinar cuál de los predictores contemplados es capaz de predecir con mayor precisión la competencia en percepción visual distinguiendo por origen cultural del alumnado objeto de estudio.**

- El primer hallazgo importante de este último apartado ha sido comprobar cómo los dos modelos de regresión lineal múltiple implementados han logrado coeficientes de correlación múltiple estadísticamente significativos ( $p < .05$ ). No obstante a lo señalado, debemos destacar que en el caso de la etnia *amazigh* el modelo definitivo está mejor ajustado, lo que significa que su poder predictivo es más preciso que en el caso del alumnado europeo. Otras conclusiones no menos importantes ha sido constatar que el poder predictivo de la variable autoconcepto, tanto en la etnia *amazigh*, como en la europea es nulo, dado que ha sido eliminada de ambas ecuaciones de regresión lineal múltiple inferidas. Por su parte, en el caso de la etnia europea, la ecuación de regresión, finalmente, inferida ha considerado como único predictor el control de la impulsividad, mientras que en el caso de la etnia bereber la ecuación de regresión inferida ha contemplado dos predictores: control de la impulsividad y la competencia exhibida en los constructos de atención y percepción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2006). *El lenguaje Visual*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Agirre, I. (2005). *Teoría y Prácticas en Educación Artística*. Navarra: Ediciones Octaedro/eub.

Aguado, J., Portal, M. (1992). *Identidad, ideología y ritual*, México. Universidad Autónoma Metropolitana

Albert Gómez, M.J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid. Mc Graw-Hill.

Allport, F. H. (1974). *El problema de la percepción: su lugar en la metodología de la ciencia*. Madrid. Ferdydurke

Arnheim, R.(1962) *Arte y percepción visual: psicología de la visión creadora*. Buenos Aires: Eudeba.

Arnheim, R.(1986). *El pensamiento visual*. Barcelona. Paidós.

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social*. México. International Thompson Editores.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

Boring, E. (1992). *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas.

Brannen, J. (Ed.) (1992). *Mixing methods: qualitative and quantitative approaches*. Aldershot: Avebury.

Bruce, Vicki. (1994). *Percepción visual: manual de fisiología, psicología y ecología de la visión*. Barcelona. Paidós.

Castañón, M y Valles, M. (2001). *Educación artística y reconstrucción social: retos para la formación del profesorado*. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia. COLBAA: Jaén.

Cea D'Ancona, M<sup>a</sup> A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

Cohen, L. y Manion, L (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

Cook, T. D. Y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. UNED. Madrid.

Del Rincón, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson.

Ferrater Mora, J. (1983). *Diccionario de filosofía de bolsillo*. Madrid: Alianza editorial.

García, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Investigación Cualitativa y Evaluativa*. Madrid: UNED.

García, J.L., Galán, M.A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la Investigación en Educación*. Madrid. UNED.

García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (2005). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial. Madrid.

Guillaume, P. (1964). *Psicología de la forma*. Buenos Aires: Psique.

Gondra, J. M. (1996). *La psicología moderna*. Bilbao: Desclée Brouwer.

Hernández, M. y otros. (2005). *Arte Infantil y Cultura Visual*. Madrid: Ediciones Eneida.

Katz, D. (1967). *Psicología de la forma*. Madrid: Espasa Calpe

Kolher, W. (1996). *Psicología de la forma*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lara, E., Ballesteros, B. (2007). *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid. UNED.

López, Cao, M y otros. (2006). *Arte terapia: Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Ediciones Tutor.

Martínez Migueles, M. (2005). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Sevilla: Editorial Trillas.

Mathews, J. (2002). *El arte de la infancia y de la adolescencia: la construcción del significado*. Barcelona: Ediciones Paidós.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Morse, JM. (1991). *Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation*. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*, 40(1), 23-45.

Ortega, M. (2008). *Interculturalidad y comunicación*. Melilla. UNESCO.

Pendlebury, S. y otros. (1998). *Razón y relato en la buena práctica docente: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social: introducción a los métodos y su diversidad*. Siglo del Hombre. Bogotá.

Rodríguez, G. y otros. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sánchez, S. y Mesa, M<sup>o</sup> C. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*. Málaga: Aljibe

Santervas, J. (2009). *Una propuesta didáctica de investigación: La Historia del Arte y la Educación Plástica de tercer ciclo e Primaria*. Madrid: UCM.

Vargas, L. (1994). *Sobre el Concepto de Percepción*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. UNESCO: Lisboa.

## Artículos electrónicos

Cordero Ruiz, Juan. (2000). *Percepción Visual*. 16 de enero de 2014. Recuperado de <http://personal.us.es/jcordero/PERCEPCION/Cap01.htm>

Leonardo Oviedo, G.(2004). *La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt*. 23 de enero de 2014. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2004000200010&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2004000200010&script=sci_arttext&tlng=en)

Hernández, E., Valdez, S., (2010) *El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas*. Recuperado de <http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art14-6.pdf>

Ortega, M., Ortega, A., Ortega, I. (2015). *Valores, Educación y Arte: Análisis Intercultural Hispano-Marroquí* Recuperado de <http://revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista%2012/Conecta2-Agosto2015.pdf>

Vargas, Luz M. (1994). *Alteridades*. 5 de marzo de 2014. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

# ANEXOS

---

## V.1. PRUEBAS

### V.1.1. Prueba de atención(PEC)

N.º 21

PD	
PC	
PT	
GN	

# CARAS

## TEST DE PERCEPCIÓN DE DIFERENCIAS

Apellidos y nombre: ..... Edad: ..... Sexo: .....  
V o M

Empresa: ..... Categoría: .....

Centro de enseñanza: ..... Curso: .....

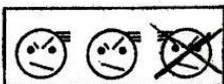
### INSTRUCCIONES

Observe la siguiente fila de caras. Una de las caras es distinta a las otras. La cara que es distinta está marcada.



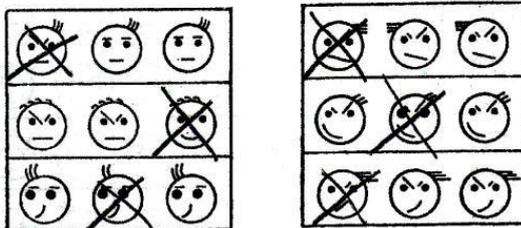
¿Ve Ud. el motivo por el cual la cara del medio está marcada? La boca es la parte distinta.

A continuación hay otra fila de caras. Mírelas y marque la que es diferente de las otras.



Deberá haber marcado la última cara.

A continuación encontrará otros dibujos parecidos para practicar. En cada fila de tres figuras, marque la cara que es distinta de las otras.



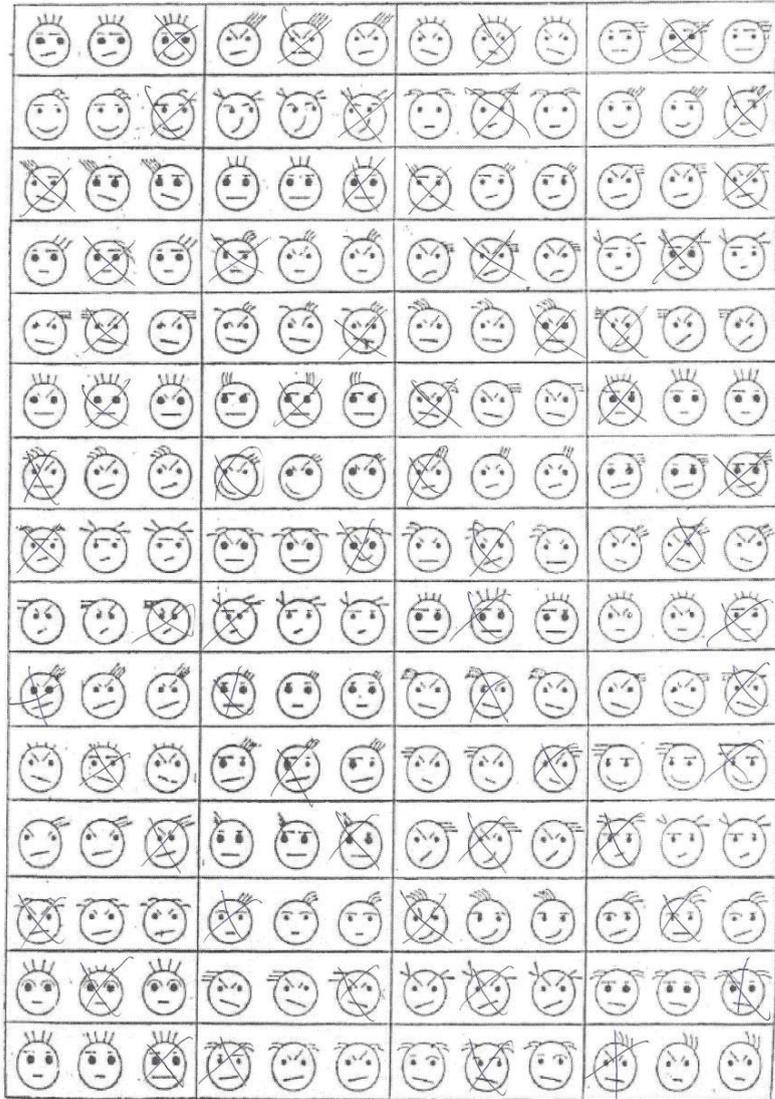
Cuando se le indique, vuelva la hoja y marque las restantes caras en la misma forma. Trabaje rápidamente, pero trate de no cometer equivocaciones.

ESPERE LA SEÑAL DE COMIENZO



Copyright © 1973 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si se presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Campaño; Daganzo, 15 dpdo.; 28002 MADRID - Depósito legal: M - 23437 - 1973.

Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación  
Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.



## V.1.2. Prueba de autoconcepto (CON)

Nº 200

**A F A**

Autoconcepto Forma A

Apellidos y nombre .....

Colegio .....

Edad ..... Curso ..... Clase .....

En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas, NO ES UN EXAMEN. Tan sólo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que leas las preguntas detenidamente antes de contestar.

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y señala con un aspa la contestación que tú creas más apropiada.

1. Significa que sucede **SIEMPRE**.
2. Significa que sucede **ALGUNAS VECES**.
3. Significa que **NUNCA** sucede.

**Ejemplo:**

En la pregunta:	Si marcas:	Tu contestas:
Soy simpático	X 2 3	Siempre soy simpático.
	1 X 3	Algunas veces soy simpático.
	1 2 X	Nunca soy simpático.



Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.

	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1.- Es difícil para mí mantener los amigos(as).....	1	<del>2</del>	3
2.- Me pongo nervioso(a) cuando me llama algún profesor(a).....	1	<del>2</del>	3
3.- Digo la verdad aunque me perjudique.....	<del>1</del>	2	3
4.- Tengo buenas ideas.....	1	<del>2</del>	3
5.- Mi familia me considera alguien importante.....	1	<del>2</del>	3
6.- Cuando me porto mal en clase, me siento disgustado(a).....	<del>1</del>	2	3
7.- Me desanimo cuando algo me sale mal.....	<del>1</del>	2	3
8.- Hago bien los trabajos escolares.....	1	<del>2</del>	3
9.- Me avergüenzo de muchas cosas que hago.....	<del>1</del>	2	3
10.- Puedo dibujar bien.....	1	<del>2</del>	3
11.- Soy lento(a) en terminar los trabajos escolares.....	1	2	<del>3</del>
12.- Soy nervioso(a).....	<del>1</del>	2	3
13.- Me pongo nervioso(a) cuando hablo en clase.....	1	<del>2</del>	3
14.- Hago cosas a mano muy bien.....	1	<del>2</del>	3
15.- Me preocupo mucho por todo.....	<del>1</del>	2	3
16.- Me gusta mi forma de ser.....	1	<del>2</del>	3
17.- Con frecuencia soy voluntario(a) en la escuela.....	1	2	3
18.- Duermo bien por la noche.....	1	<del>2</del>	3
19.- Detesto la escuela.....	1	2	<del>3</del>
20.- Mis profesores me consideran inteligente y trabajador(a).....	1	<del>2</del>	3
21.- Tengo muchos amigos(as).....	1	<del>2</del>	3
22.- Soy un(a) chico(a) alegre.....	<del>1</del>	2	3
23.- Soy torpe en muchas cosas.....	1	<del>2</del>	3
24.- Me gustan las peleas y las riñas.....	1	2	<del>3</del>
25.- La gente me tiene manía.....	1	2	<del>3</del>
26.- Mi familia está decepcionada de mí.....	1	<del>2</del>	3
27.- Soy criticado(a) en casa.....	1	<del>2</del>	3
28.- Olvido pronto lo que aprendo.....	1	2	<del>3</del>
29.- Consigo fácilmente amigos(as).....	1	2	<del>3</del>
30.- Pierdo mi paciencia fácilmente.....	1	<del>2</del>	3
31.- Trabajo mucho en clase.....	<del>1</del>	2	3
32.- Juego con mis compañeros/as.....	1	<del>2</del>	3
33.- Tengo miedo de algunas cosas.....	1	<del>2</del>	3
34.- Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo.....	1	2	<del>3</del>
35.- Soy violento(a) con mis amigos(as) y familiares.....	1	2	<del>3</del>
36.- Soy honrado(a) con los demás y conmigo mismo(a).....	1	<del>2</del>	3

Por favor, no escriba nada en este cuadro

	PD	PC
A	24	
S	11	
E	12	
F	15	
T	62	

### V.1.3. Prueba percepción visual (VIS)

N.º 22

## FORMAS IDENTICAS

Apellidos: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Naturaleza: \_\_\_\_\_  
años y meses V o M pueblo o ciudad Provi. ia

Títulos académicos o estudios: \_\_\_\_\_ Profesión: \_\_\_\_\_

### Instrucciones

- No pase la hoja ni escriba nada hasta que se le indique. Espere las instrucciones del examinador.
- En esta prueba encontrará Vd. filas de figuras como las que hay más abajo.
- Observe la primera figura, la que está dentro de la casilla; es el modelo. Entre las figuras siguientes, señaladas con las letras a, b, c, d y e, hay una que es igual al modelo; compruebe cuál es, fíjese en la letra que lleva encima y marque la contestación en la forma que ahora se le indicará.

	a	b	c	d	e	
1						
2						
3						
4						
5						

Cuando se le indique, vuelva la hoja y conteste a los restantes problemas en la misma forma.  
 Trabaje rápidamente y con exactitud para que todas sus respuestas sean correctas.

**No vuelva la hoja hasta que se le indique.**

Copyright © 1975 by TEA Ediciones, S. A. - Edita: TEA Ediciones, S. A. c./ Fray Bernardino de Sahagún, 24. - Madrid-16. - Prohibida la reproducción total o parcial. - Imprime: Aguirre Campano. - Daganzo, 15 dupdo. - Madrid-2 - Depósito Legal: M. 23.445 - 1975.

Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.

		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	
41							
42							
43							
44							
45							
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52							
53							
54							
55							
56							
57							
58							
59							
60							

Si ha terminado, repase sus contestaciones

## V.2. Tablas y baremos

### V.2.2. Puntuaciones totales grupo amazigh

	PEC	CON					VIS		SEXO
		A	S	E	F	T	A-E	ICI	
1	39	25	12	13	16	66	22	58	F
2	55	28	14	23	21	86	52	100	F
3	48	23	16	15	17	71	33	94	F
4	52	29	15	18	16	78	27	100	M
5	48	24	12	16	15	67	23	92	F
6	41	23	13	23	14	73	46	96	F
7	50	26	14	22	16	78	55	96	M
8	40	24	14	16	17	71	25	93	M
9	44	24	10	17	15	66	22	58	M
10	45	25	12	16	14	67	31	84	F
11	54	29	12	15	19	75	36	100	F
12	46	27	13	15	15	70	32	94	F
13	50	28	10	14	18	71	49	92	M
14	53	18	13	16	14	61	34	89	M
15	56	31	13	21	18	83	43	100	M
16	16	26	12	23	15	76	30	94	M
17	52	24	12	14	16	66	22	58	M
18	50	26	12	23	15	76	40	100	F
19	51	29	11	19	15	74	44	96	F
20	54	25	11	23	17	76	40	94	M
21	39	25	12	13	16	66	22	58	F
22	55	28	14	23	21	86	56	100	F
23	48	23	16	15	17	71	36	95	F
24	52	29	15	18	16	78	42	95	M
25	48	24	12	16	15	67	31	84	F
26	41	23	13	23	14	73	41	95	F
27	50	26	14	22	16	78	32	95	M
28	40	24	14	16	17	71	27	93	M
29	44	24	10	17	15	66	22	58	M
30	45	25	12	16	14	67	45	88	F

Tabla 12. Grupo amazigh 1

Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.

	PEC	CON					VIS		SEXO
		A	S	E	F	T	A-E	ICI	
1	39	25	12	13	16	66	22	58	F
2	55	28	14	23	21	86	52	100	F
3	48	23	16	15	17	71	33	94	F
4	52	29	15	18	16	78	27	100	M
5	48	24	12	16	15	67	23	92	F
6	41	23	13	23	14	73	46	96	F
7	50	26	14	22	16	78	55	96	M
8	40	24	14	16	17	71	25	93	M
9	44	24	10	17	15	66	22	58	M
10	45	25	12	16	14	67	31	84	F
11	54	29	12	15	19	75	36	100	F
12	46	27	13	15	15	70	32	94	F
13	50	28	10	14	18	71	49	92	M
14	53	18	13	16	14	61	34	89	M
15	56	31	13	21	18	83	43	100	M
16	16	26	12	23	15	76	30	94	M
17	52	24	12	14	16	66	22	58	M
18	50	26	12	23	15	76	40	100	F
19	51	29	11	19	15	74	44	96	F
20	54	25	11	23	17	76	40	94	M
21	39	25	12	13	16	66	22	58	F
22	55	28	14	23	21	86	56	100	F
23	48	23	16	15	17	71	36	95	F
24	52	29	15	18	16	78	42	95	M
25	48	24	12	16	15	67	31	84	F
26	41	23	13	23	14	73	41	95	F
27	50	26	14	22	16	78	32	95	M
28	40	24	14	16	17	71	27	93	M
29	44	24	10	17	15	66	22	58	M
30	45	25	12	16	14	67	45	88	F

Tabla 13. Grupo amazigh 2

### V.2.1. Puntuaciones totales grupo europeo

	PEC	CON					VIS		
		A	S	E	F	T	A-E	ICI	SEXO
1	33	26	13	16	16	51	22	58	F
2	50	29	16	22	15	82	31	84	F
3	26	28	14	18	14	74	42	95	M
4	30	25	14	18	17	74	30	94	M
5	37	25	16	15	19	75	40	100	F
6	39	23	14	17	15	69	42	87	F
7	38	24	13	19	15	71	23	92	F
8	22	24	16	18	19	77	27	100	M
9	37	21	14	19	14	68	36	95	F
10	46	32	13	15	15	75	49	92	M
11	35	26	16	14	16	72	25	93	M
12	34	30	16	19	16	81	36	100	F
13	49	28	9	19	15	71	27	93	M
14	37	24	16	15	18	73	32	94	F
15	41	28	16	18	15	77	43	100	M
16	38	22	8	15	18	63	41	95	F
17	42	25	16	15	15	71	33	94	F
18	27	26	16	19	14	75	34	89	M
19	47	25	12	19	14	70	39	91	M
20	22	27	14	14	17	72	45	88	F
21	37	29	16	15	17	77	44	96	M
22	38	19	13	16	14	62	41	91	M
23	38	25	14	24	18	81	52	100	F
24	19	28	15	20	15	78	46	96	F
25	36	22	13	16	15	66	55	96	M
26	34	31	15	22	19	87	56	100	F
27	33	26	13	16	16	51	22	58	F
28	50	29	16	22	15	82	31	84	F
29	26	28	14	18	14	74	32	95	M
30	30	25	14	18	17	74	40	94	M

Tabla 14. Grupo europeo 1

Estudio comparativo de la Percepción Visual en alumnado de Educación Primaria de diferentes culturas en situaciones escolares.

	PEC	CON					VIS		
		A	S	E	F	T	A-E	ICI	SEXO
1	39	30	14	17	17	78	20	100	M
2	50	24	14	19	16	73	32	94	F
3	39	33	13	16	19	81	40	100	F
4	29	28	16	19	17	80	32	100	M
5	26	28	16	16	17	77	32	94	M
6	52	29	16	16	18	79	36	95	F
7	21	28	12	21	12	73	41	91	M
8	30	26	13	14	16	69	34	85	M
9	32	25	11	18	19	73	38	83	M
10	40	25	14	16	18	66	34	77	F
11	46	23	13	14	16	63	34	77	F
12	31	24	10	15	13	78	17	81	M
13	54	29	10	22	17	71	44	96	F
14	36	25	14	16	16	69	34	85	F
15	47	25	13	16	15	82	40	100	F
16	36	27	16	21	18	68	22	58	M
17	47	23	12	15	18	77	32	94	M
18	30	27	15	18	17	69	42	87	F
19	29	22	11	17	19	81	41	95	F
20	44	28	16	20	17	69	24	71	M
21	39	28	15	20	14	78	32	84	M
22	39	28	15	20	14	78	32	84	M
23	37	32	13	13	16	76	38	95	F
24	41	22	15	15	14	57	34	77	F
25	38	32	23	23	17	88	35	100	M
26	39	30	14	17	17	78	23	92	M
27	50	24	14	19	16	73	47	89	F
28	39	33	13	16	19	81	31	100	F
29	29	28	16	19	17	80	32	100	M
30	26	28	16	16	17	77	32	90	M

Tabla 15. Grupo europeo 2

### V.2.3. Abreviaturas

<b>PEC</b>	<b>CON</b>					<b>VIS</b>		
	A	S	E	F	T	A-E	ICI	<b>SEXO</b>

PEC: puntuación directa test de diferencias y semejanzas (atención percepción)

CON: puntuación prueba autoconcepto

Escalas: A: académica

S: social

E: emocional

F: familiar

T: total

VIS: puntuación directa test de formas idénticas (percepción visual)

Escalas: A-E: Índice de percepción atención

ICI: Índice de control de impulsividad

SEXO: Diferencia sexual del alumnado

### V.2.4. Plantilla de corrección prueba de atención

