

López-Ruiz, D. & Bernal-Caballero, M. (2023). Percepciones del autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a través de la mediación artística. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 195-209.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.560861>

Percepciones del autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a través de la mediación artística

David López-Ruiz, María Bernal Caballero

Universidad de Murcia

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivos reflexionar sobre cómo se puede desarrollar el autoconcepto de los estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria a través de la mediación artística. Es un tema que aparece transversalmente en el currículo pero que quizás no llega a desarrollarse lo suficiente en las aulas. Para ello, se realiza una breve investigación sobre las principales propuestas de diferentes autores que fundamentan la importancia de la expresión artística como medio para que el adolescente llegue a un desarrollo integral positivo.

Para poder alcanzar todo ello se han desarrollado dos cuestionarios. Uno inicial antes de realizar la actividad y otro al final de esta. Posteriormente se ha diseñado y ejecutado una propuesta didáctica aplicada en dos Centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia con una muestra de 86 estudiantes. Dicha propuesta abarca las cinco dimensiones del autoconcepto en donde los estudiantes trabajan a través de la práctica artística lo que ha permitido conocer cómo ha influido en los adolescentes. La propuesta didáctica diseñada asegura que, a mayor autoconfianza del estudiante, mejores son los resultados.

Palabras clave

Autoconcepto; mediación artística; desarrollo integral; educación secundaria.

Contacto:

David López Ruiz, dlr@um.es, Facultad de Educación, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Campus de Espinardo, 30.100, Murcia.

Vinculado con el proyecto de investigación: PGC2018-094351-B-C42 EL BARRIO COMO ESCENARIO DE PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y ARTE COLABORATIVO

Perceptions of self-concept in Obligatory Secondary Education students through artistic mediation

Abstract

The main objective of this Project is to reflect on how the self-concept of students of First year Secondary Education can be developed through artistic mediation. It is a subject that appears transversally in the curriculum but that perhaps it does not get developed enough in the classrooms. To do this, a brief investigation is carried out on the main proposals of experts in the field that support the importance of artistic expression as a way for adolescent to reach a positive integral development. In order to achieve all this, two questionnaires have been developed. One initial before carrying out the activity and another at the end of it. Later a didactic proposal applied in two Secondary Education Centre of the Region of Murcia was designed and executed with a sample of 86 students. This proposal covers the five dimensions of self-concept where students work through artistic practice, which has allowed to know how it has influenced adolescents. The didactic proposal designed to ensure that greater self-confidence of the students are the best results of it.

Key words

Self-concept; artistic mediation; integral development; high school.

Introducción

La mediación artística como estrategia de inclusión del autoconcepto positivo en los estudiantes puede llegar a convertirlos en sujetos activos de su propia práctica diaria. Por ello, el diseño y práctica de determinadas actividades basadas en el arte permiten al adolescente desarrollar los contenidos transversales que aparecen el currículo de la etapa educativa formal de la Educación Secundaria Obligatoria, relacionados con el desarrollo integral del individuo (Díez, 2004).

Es por todo ello por lo que, “la educación artística ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva no como un tema escolar, no como un oficio que ha de dominarse” (Gardner, 1994, p.68). Para ello, es necesario que la sociedad vea la educación artística como una asignatura que favorece el desarrollo de la expresión del individuo y su creatividad ya que esta materia no intenta formar o generar artistas sino formar adolescentes tanto cognitiva como personalmente (López y Martínez, 2006).

La mediación artística está influenciada por el arte, la psicología y la pedagogía (González-García, 2020), aspectos determinantes en la asignatura de Educación plástica visual y audiovisual. Estas materias, a su vez dan lugar a la arteterapia, la educación social y la educación artística. La vinculación de estas tres últimas materias hace posible parte de la génesis de la mediación artística. En este sentido, la educación artística se nutre del estudio de la mente, de los conocimientos socioeducativos y del arte como espacio de libertad para el propio estudiante.

La mediación artística a su vez engloba diversas disciplinas totalmente necesarias en los centros de educación secundaria con la capacidad suficiente como para ayudar a los adolescentes a aprender a convivir y a expresarse. En este aspecto, Barco (2006), plantea

que “mediante la Educación Artística, se puede aprender a vivir momentos y circunstancias de manera artística. Naturalmente, estos sistemas de actividad deberán ser ajustados en función de sus niveles de desarrollo y aprendizaje” (p.76). Con esto se quiere plantear que no se busca que los estudiantes se formen como artistas, sino que esta educación contribuya al desarrollo integral del alumnado. Además, la mediación artística ayuda a las relaciones con los demás compañeros, lo que les permite desarrollar sus habilidades sociales. La práctica artística genera grandes beneficios, entre ellos el fomento de la creatividad y el conocimiento de la cultura o la autoestima, que a su vez facilita los procesos de socialización e integración haciendo que sean más fáciles las relaciones personales (Mundet et. al, 2015).

Las actividades artísticas abren un campo muy amplio de elementos con los que trabajar. Por ello, como docentes, se debe de ir más allá de los contenidos obligatorios marcados en el currículo para ofrecer una educación que ayude a formarse personalmente de manera que posibilite:

Seguir reivindicando la importancia de la experiencia artística como ámbito importante para el desarrollo individual y social en la línea que señalaba Gardner (...) esa peculiaridad que aporta la simbolización artística, que nos devuelve en las actividades de creación o apreciación, el valor del juego simbólico, y el placer de reconocernos y reconocer a otros como iguales o como diferentes (Barragán & Moreno, 2004, p. 29).

El hecho de que el alumnado reconozca su propia identidad y la de sus iguales le permite reflexionar acerca de los cambios que sufre en esa etapa e identificar cómo gestionarlos. Además, también permite una relación con sus compañeros observándolos como iguales y no como superiores. Por todo ello, es necesario que se trabaje en los centros educativos desde este punto de vista proactivo que evite problemas individuales de autoconcepto y casos de acoso puesto que esto es una de las grandes luchas de muchos centros educativos.

Por otro lado, es necesario que se reconozcan a ellos mismos y a su alrededor para que relacionen sus experiencias previas y presentes de tal forma que vayan construyendo sus propios significados. No se trata de que olviden todo lo que han podido vivir, sino que las nuevas experiencias les aporten beneficios en el proceso de maduración cognitiva y emocional. En este sentido, Barragán y Moreno (2004) afirman que “la comprensión implica también entender que los alumnados pueden, aprovechando las experiencias anteriores, producir imágenes que construyen significados relevantes para la construcción de su identidad individual o social” (p.28). Por ello, es necesario fortalecer la hipótesis de que las prácticas artísticas favorecen que los estudiantes sean creadores activos de sus propias imágenes a través de un medio de expresión.

Es preciso adecuar las actividades a las clases y al tipo de alumnado y sus necesidades. Tener en cuenta las limitaciones que se pueden dar y saber cómo trabajar con ellas. En muchas aulas existen medios variados y materiales, pero en la gran mayoría de los casos el problema está en cómo utilizarlos para que sea un beneficio y no un obstáculo. Para ello es preciso conocer bien al grupo con el que se trabaja (Luna y Molero, 2013).

En conclusión, la mediación artística ofrece beneficios y modos de actuación como pueden ser:

- Fomenta el acceso a la cultura.
- Proporciona una mirada no estigmatizada.
- En un espacio potencial y de experimentación segura.

- Desarrollo de la resiliencia.
- Promueve el empoderamiento.
- Posibilita los procesos de simbolización.
- Es una forma de mediación en resolución de conflictos (Moreno, p.49).

Todos estos factores hacen que la mediación posibilite el crecimiento y el desarrollo integral del individuo aportándole nuevos medios con los que poder expresarse a la vez que genera y descubre su propio lenguaje personal.

En otro sentido, no podemos olvidarnos que, a lo largo de la historia, muchos teóricos han escrito diferentes visiones sobre el autoconcepto como Marx y Wynne (1978) y Coopersmith (1967) que entienden el autoconcepto como una dimensión única compuesta por algunos componentes más globales. O también Fitts (1965), uno de los primeros autores que definió el autoconcepto como un constructo multidimensional al que atribuía tres componentes internos (identidad, conducta y autosatisfacción) y cinco externos (familiar, social, personal, moral y físico).

Otros de los teóricos que entienden el autoconcepto como un elemento de carácter multidimensional y que finalmente se ha tomado como referencia para la creación de los cuestionarios y el cuaderno son García y Musitu (2014), cuyos autores parten de la teoría anteriormente citada de Shavelson et al. (1976) y que están plenamente de acuerdo en que el autoconcepto es un constructo multidimensional y jerárquico.

Tanto es así que Gracia y Musitu (2014), afirman que el autoconcepto está compuesto por cinco dimensiones, añadiendo una más a la propuesta anteriormente vista por Shavelson et al. (1976) y que son los siguientes:

- Autoconcepto académico/ laboral: esta dimensión hace referencia a cómo el adolescente desempeña su rol de estudiante o trabajador, en este caso se refiere únicamente al de estudiante. Esta dimensión se ha enfocado en la actividad desde dos puntos diferentes: por un lado, la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo académicamente y por otro lado la que los profesores/as tienen del alumno.
- Autoconcepto social: esta dimensión del autoconcepto se refiere al desempeño e imagen de sí misma que tiene el alumno/a en torno a las relaciones sociales. Esta dimensión engloba dos puntos diferentes del ámbito social, por un lado, las habilidades que tiene el adolescente en relacionarse con los demás y, en segundo lugar, las cualidades interpersonales que tiene el alumno/a. Además, este es uno de los factores del autoconcepto que más se trabaja en las actividades que componen el cuaderno, ya que mucho de los problemas en el aula parte de un autoconcepto social negativo.
- Autoconcepto emocional: en este aspecto se trabaja la percepción que tiene el alumno/a en cuanto a su estado emocional y personal en ciertos aspectos de su vida. Los dos puntos que trabaja esta dimensión son que por un lado engloba al autoconcepto general en cuanto a las emociones por las que pasa el alumno/a y por otro lado también se centra en aspectos emocionales más específicos que pueden suceder en casa, en el instituto, etc.
- Autoconcepto familiar: esta dimensión ha sido una nueva aportación que han hecho García y Musitu (2014) en relación a la teoría de Shavelson et al. (1976). Este aspecto se refiere a la participación e integración que tiene el alumno/a en el ámbito familiar, este está enfocado desde dos puntos: por un lado, la relación con los padres en cuanto al respeto y el cariño que tienen y el segundo engloba al hogar en general como un núcleo y dentro de él se tienen en cuenta todos los aspectos.

· Autoconcepto físico: Este aspecto del autoconcepto está enfocado en la percepción física que tiene el alumno/a de sí mismo, integrando desde el aspecto hasta la condición física. En la actividad este aspecto se menciona desde dos ejes diferentes, por un lado, la imagen física que tiene de sí mismo y por otro la cualidad o habilidad desde el punto de vista deportivo.

Teniendo en cuenta el objetivo de trabajar el autoconcepto de los estudiantes a través de la práctica artística, el autoconcepto artístico debería de ser un factor considerable a tener en cuenta que influye directamente en las actividades implicadas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se debe de tener en cuenta que, cuando el alumnado está realizando una tarea artística, la persona tiene un juicio propio sobre su habilidad a la hora de expresarse a través del arte fortaleciendo sus niveles de confianza y seguridad (Manrique, et al. 2016).

Uno de los primeros autores que mencionó el autoconcepto artístico fue Vispoel (1995), que toma como referencia la teoría de Shavelson et al. (1976) pero sugiere que la jerarquía es débil y no está claramente definida. El propósito de Vispoel (1995) fue “determinar formas de integrar las autopercepciones de la danza, el arte dramático, el arte visual y las habilidades musicales en el modelo de Shavelson y evaluar la relación entre las facetas artísticas y otras del autoconcepto” (p.135). El hecho de que se integraran las facetas artísticas ya era un paso más para poder valorar y estudiar el autoconcepto artístico, que hasta ahora no se había tenido en cuenta. Situó el autoconcepto artístico en el segundo orden planteando los siguientes cinco puntos:

En el primer orden se representan las facetas específicas del autoconcepto académico, no académico y artístico que se definen y correlacionan entre sí. El autoconcepto no académico a su vez está formado por el autoconcepto físico, social, moral y emocional. Aquí ya aparece por primera vez el autoconcepto artístico en la jerarquía del autoconcepto y en un lugar de relevancia.

Por otro lado, se sitúa un factor del autoconcepto artístico en el segundo orden para relacionarlo con el primer orden. Estas serían el baile, arte dramático, facetas musicales y arte visual que es donde se enmarca el presente trabajo. Es interesante que se vinculen diferentes facetas del autoconcepto y no una en particular porque cada persona puede desarrollar una o varias.

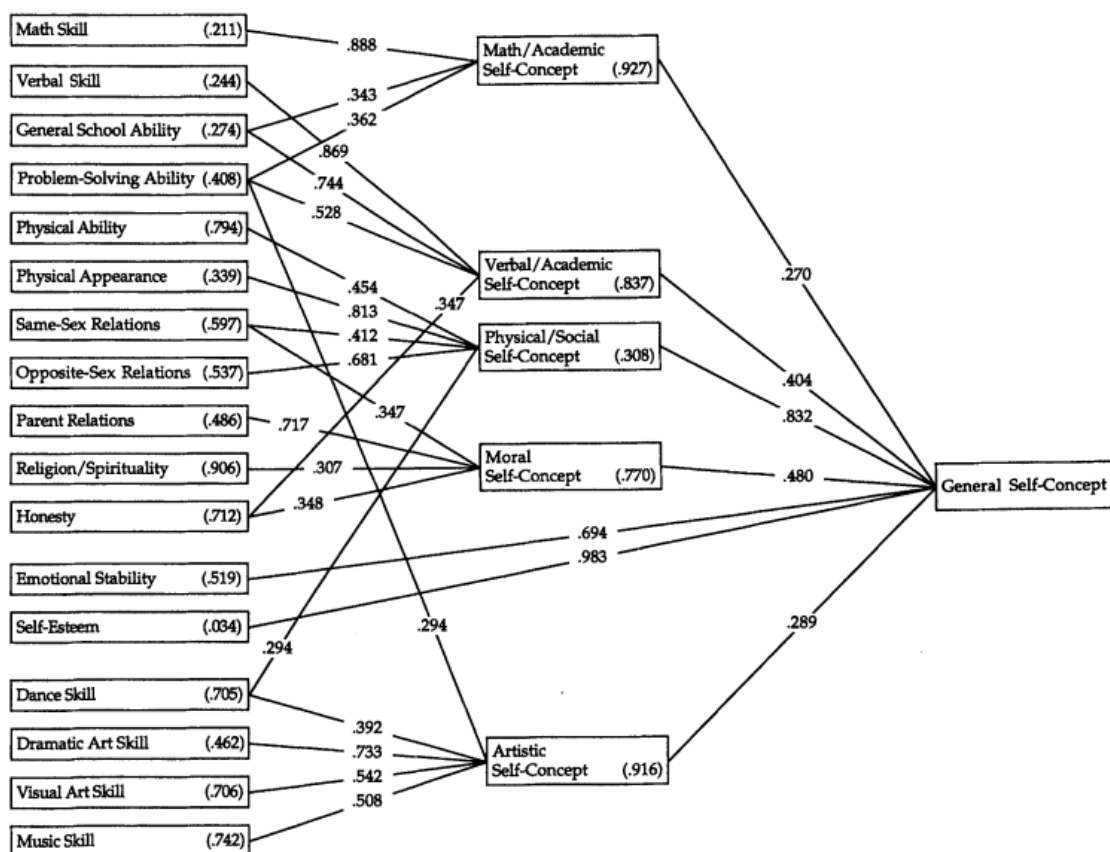
En cuanto a la jerarquía académica de segundo orden ésta requiere estar relacionada con factores matemáticos y verbales que relacionan el primer orden con el segundo. Los factores físicos, sociales y académicos no estarían claramente definidos en la jerarquía, pero se encuentran en el segundo orden y están directamente conectadas con el autoconcepto general.

Y, por último, el autoconcepto general de tercer orden estaría vinculado a factores relacionados con la autoestima y las facetas físicas, sociales y emocionales del autoconcepto, además de lo académico, moral y artístico. Ellas serían las dimensiones principales que componen el autoconcepto y las que se deberían tener en cuenta en el aula (Vispoel, 1995).

En términos generales todo ello queda estructurado de la siguiente manera:

Figura 1.

Jerárquica del autoconcepto II. Vispoel (1995).



De esa forma, sitúa el autoconcepto artístico en la misma posición que el social, el físico o el emocional, lo que significa que es importante en cuanto a la imagen que tiene el alumnado de sí mismo. Por tanto, no es algo que tengan solo algunas personas, sino que es un factor universal que hay que tener en cuenta y debe trabajarse.

Con todo ello, se sintetiza el hecho de que trabajar el autoconcepto artístico en las aulas posibilita habilidades que son necesarias para todos los adolescentes y no únicamente a los que quieren dedicarse al mundo de las artes.

Todo ello, nos ha llevado a plantearnos los siguientes objetivos:

- Desarrollar el autoconcepto de los estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria a través de la mediación artística y la creación plástica.
- Realizar una evaluación a través de dos pruebas para ver cómo ha repercutido la actividad artística en el alumnado.

Metodología

Diseño de la investigación

Con el fin de alcanzar los objetivos marcados en este estudio, se lleva a cabo un diseño de investigación no experimental de tipo descriptivo a través de un método de corte cuantitativo según McMillan y Schumacher, (2005). Todo ello, con la pretensión de

conseguir investigar determinados fenómenos, hechos o sucesos desde el punto de vista de lo que piensan y las experiencias de los sujetos, ahondando en la manera de pensar, sentir y su vivencia en relación a determinados factores (Guerrero-Bejarano, 2016).

Contexto y participantes

La población objeto de esta investigación es el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. El total de participantes asciende a N= 86 estudiantes. Divididos por edad: hay un total de N=44 estudiantes que tienen 12 años, N=39 estudiantes que tienen 13 años y N=3 estudiantes que tienen 14 años (M = 12,5; DT = .568). Divididos por género hay un total de N=47 varones y N=39 mujeres, lo que indica que hay un número superior de varones que mujeres en la muestra escogida.

Instrumentos

Se ha utilizado una adaptación del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF-5) creado por García y Musitu (2014). Este cuestionario se ha dividido en dos partes, inicio y fin. Para el análisis de datos se ha utilizado el Software IBM SPSS versión 24, que ha permitido hacer una comparativa entre las diferentes variables propuestas (edad, género, centro educativo y variables determinadas). Además, en este estudio se ha incorporado una prueba diseñada *ad hoc* denominada *Cuaderno de bitácora* compuesta por diferentes ejercicios para analizar las destrezas requeridas sobre creatividad en la muestra seleccionada.

Procedimiento

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio y, tras tener una visión general de las necesidades demandadas por el grupo de estudio, se procedió a la elaboración del Cuaderno de bitácora con ejercicios estrechamente relacionados con la creación artística y las destrezas que ésta puede desarrollar en el contexto académico en el que nos situamos. Se trabajó con el grupo en cuestión, seleccionado por conveniencia, durante un periodo de dos meses. Cuando finalmente se pudo recabar toda la información necesaria, tanto por la parte práctica como por el cuestionario indicado, se procedió a la transcripción de los datos recogidos y a su gestión para el posterior análisis.

Resultados

Para analizar los resultados, se han seguido los objetivos marcados en relación con las seis dimensiones del autoconcepto mencionadas, en una versión pretest y posttest. A continuación, se expone el análisis y discusión de las diferencias más destacables y significativas encontradas.

En cuanto al autoconcepto académico relacionado con la imagen que tiene el estudiante de sí mismo académicamente o, cómo sus profesores le ven, la mayoría de los datos son poco destacables ya que gran parte del alumnado se mantiene entre *A menudo* (3) y *Muy a menudo* (4). El ítem más destacado lo podemos ver en la tabla 2:

Tabla 1.
Hago bien los trabajos escolares

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PRE. Hago bien los trabajos escolares.	86	2	4	3,21	,721

Se puede ver que los estudiantes hacen bien los trabajos en clase *a menudo* y *muy a menudo*. Esto refleja que la gran mayoría tiene un autoconcepto académico positivo.

A continuación, se aprecia cómo varían estos datos según los factores de género y centro educativo de procedencia. En cuanto al género los resultados son los siguientes:

Tabla 2.
Hago bien los trabajos escolares atendiendo a la diferencia de género

					N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Hombre	PRE.	Hago bien los trabajos escolares.			47	2	4	3,09	,717
Mujer	PRE.	Hago bien los trabajos escolares.			39	2	4	3,36	,707

En esta Tabla 2 se puede ver la comparativa de género la cual muestra que son más las mujeres que se consideran buenas estudiantes con respecto a los chicos. No hay gran dispersión en la respuesta, pero hay un mayor número de mujeres que *muy a menudo* hace bien los trabajos escolares. En cuanto a los centros educativos:

Tabla 3.
Hago bien los trabajos escolares diferencia en institutos

					N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Centro 1	PRE.	Hago bien los trabajos escolares.			31	2	4	3,26	,631
Centro 2	PRE.	Hago bien los trabajos escolares.			55	2	4	3,18	,772

En la Tabla 3 queda reflejado que en el IES 1 los estudiantes tienen un autoconcepto académico un poco mayor al IES 2 aunque no son datos muy significativos ya que la media se lleva 0,08 de diferencia. Por tanto, se podría decir que están igualados. En el post test no hay datos significativos con lo cual el autoconcepto académico se ha mantenido estable.

Autoconcepto Social

En cuanto al grado de autoconcepto social éste está en relación con las habilidades sociales que consideran que tienen los estudiantes y la imagen que exteriorizan ante los demás. En esta dimensión sí que se han podido percibir resultados diferentes entre un cuestionario y otro.

Mientras que en el pretest los datos han rondado entre *A veces* (2) y *A menudo* (3) como se puede ver en uno de los ítems que muestra la Tabla 5. Ello muestra que se encontraban en un punto medio. Por otro lado, en el post test los estudiantes se decantan por *A menudo* (3) y *Muy a menudo* (4). Esto se aclara a continuación en la Tabla 6 con el ítem que más ha destacado.

Tabla 4.
Hago fácilmente amigos

					N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PRE.	Hago fácilmente amigos.				86	1	4	3,13	,905

Tabla 5.
Tengo muchos amigos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
--	---	--------	--------	-------	------------

						estándar
POST.	Tengo	86	1	4	3,58	,680
muchos amigos.						

En la Tabla 5 se puede ver cómo la media de este ítem es de un 3,58 lo cual muestra que la mayoría de los alumnos consideran que tienen muchos amigos muy a menudo. A continuación, se aprecia cómo los datos varían según el género e instituto. En cuanto a género:

Tabla 6.
Tengo muchos amigos diferencias en género.

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Varón	POST. Tengo muchos amigos.	46	2	4	3,72	,502
Mujer	POST. Tengo muchos amigos.	38	1	4	3,42	,826

Aquí hay una variación significativa de 0,30 en la media entre los hombres y las mujeres lo que refleja que los varones consideran que *muy a menudo* tienen muchos amigos a diferencia de las chicas que su 3,42 se acerca más al *a menudo*. Esto refleja que los chicos tienen un autoconcepto social mayor al de las chicas. En cuanto al caso de los institutos, varían de esta manera:

Tabla 7.
Tengo muchos amigos diferencias en institutos.

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Centro 1	POST. Tengo muchos amigos.	30	1	4	3,67	,711
Centro 2	POST. Tengo muchos amigos.	54	2	4	3,54	,665

En este caso no hay una variación muy amplia entre los dos institutos puesto que solo hay una diferencia de 0,13 de media con lo cual en ambos casos los estudiantes consideran que *muy a menudo* tienen muchos amigos.

A través de estos datos se ha podido ver cómo ha habido un aumento del autoconcepto social después de la actividad realizada.

Autoconcepto Emocional

Esta dimensión del autoconcepto está relacionada con cómo se encuentra el adolescente a nivel emocional y personal. Los resultados muestran que la actividad les ha beneficiado puesto que hay un cambio significativo de 0,46 de media entre los dos cuestionarios. En el cuestionario inicial los estudiantes han respondido entre los valores *a veces* (2) y *a menudo* (3) que se puede ver en la Tabla 9 mientras que en el cuestionario final los resultados muestran que los estudiantes han marcado los valores *nunca* (1) y *a veces* (2), y que pueden verse en la Tabla 8.

Tabla 8.
Tengo miedo a algunas cosas

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PRE.	Tengo miedo de algunas cosas.	86	1	4	2,22	,832

Tabla 9.
Me asusto con facilidad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
POST. Me asusto con facilidad.	85	1	4	1,76	,630

A continuación, se pueden apreciar las variaciones en torno a género e institutos en el ítem del post test: *Me asusto con facilidad*. Este ha tenido los datos más significativos. En cuanto a las variaciones de género se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 10.
Me asusto con facilidad diferencias de género.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Varón POST. Me asusto con facilidad.	46	1	4	1,74	,612
Mujer POST. Me asusto con facilidad.	39	1	4	1,79	,656

En la Tabla 10 podemos ver que el cambio entre hombres y mujeres no es muy relevante. Solo varía 0,05 de media, lo que refleja que ambos géneros están en el mismo punto y destaca que *nunca* o a veces se asustan con facilidad. En cuanto a la diferencia entre los institutos se puede ver en la tabla que aparece a continuación:

Tabla 11.
Me asusto con facilidad diferencias entre institutos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Centro 1 POST. Me asusto con facilidad.	30	1	4	1,87	,819
Centro 2 POST. Me asusto con facilidad.	55	1	3	1,71	,497

En la Tabla 11 se aprecia que hay 0,16 de diferencia entre los dos institutos. Estos datos reflejan que en el Diego Tortosa los estudiantes se asustan con más facilidad que en el Reina Sofía, pero con poca diferencia significativa.

Los resultados muestran que han evolucionado en el post test, con lo cual la actividad les ha beneficiado en torno al autoconcepto emocional.

Autoconcepto Familiar

Esta dimensión del autoconcepto está relacionada con el ámbito familiar, la relación que tiene el adolescente con su familia y la imagen que cree que tienen de él. Los datos en este aspecto del autoconcepto han tenido una variación importante entre el cuestionario inicial y el cuestionario final. Ya que ha variado 0,27 de uno a otro. Ambos cuestionarios se encuentran entre el *a menudo* (3) y *muy a menudo* (4) pero en el post los alumnos se han decantado más por el valor de *muy a menudo* (4), cuyos datos podemos ver en la Tabla 14. A continuación vamos a ver los resultados del pretest:

Tabla 12.
Me siento feliz en casa

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PRE. Me siento feliz en casa.	86	1	4	3,44	,849

Tabla 13.*Me siento querido por mis padres*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
POST. Me siento querido por mis padres.	84	1	4	3,71	,721

A continuación, se pueden ver las variaciones que se han dado en torno al género e institutos en el ítem de: me siento querido por mis padres. Este ítem ha sido el más destacado de los dos. En la siguiente tabla se observa la variación en cuanto al género:

Tabla 14.*Me siento querido por mis padres diferencias de género*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Varón POST. Me siento querido por mis padres.	46	1	4	3,80	,654
Mujer POST. Me siento querido por mis padres.	38	1	4	3,61	,790

En este caso hay una diferencia considerable ya que hay una diferencia de 0,19 en la media. Esto refleja que los niños muy a menudo se sienten queridos por los padres mientras que las niñas un poco menos. A continuación, la diferencia entre ambos centros:

Tabla 15.*Me siento querido por mis padres diferencia entre institutos*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Centro 1 POST. Me siento querido por mis padres.	30	1	4	3,70	,794
Centro 2 POST. Me siento querido por mis padres.	54	1	4	3,72	,685

En los resultados de la Tabla 15 se puede ver que no hay diferencias entre los dos institutos y que en ambos la gran mayoría de los estudiantes consideran que muy a menudo se sienten querido por los padres. Los datos en esta dimensión son positivos. El autoconcepto familiar del alumnado ha evolucionado respecto al cuestionario inicial, con lo cual se puede destacar que la actividad ha propiciado este hecho.

Autoconcepto Físico

En cuanto al autoconcepto físico relacionado con la imagen tiene el alumno/a de sí mismo físicamente o como cree que le ven los demás en torno a este aspecto, la mayoría de los datos son poco destacables ya que gran parte de los alumnos se mantienen entre el *A veces* (2) y *A menudo* (3) tanto en el cuestionario inicial como en el final. El ítem más destacado lo podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 16.*Me cuido físicamente*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PRE. Me cuido físicamente.	85	2	4	3,19	,764

Aquí se puede ver que los estudiantes se cuidan físicamente *a menudo* y *muy a menudo*. Esto refleja que la gran mayoría tiene un autoconcepto físico positivo. A continuación, se puede observar cómo varían estos datos según los factores de género e instituto de procedencia. En cuanto al género:

Tabla 17.
Me cuido físicamente según la diferencia de género

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Varón	PRE. Me cuido físicamente.	47	2	4	3,11	,729
Mujer	PRE. Me cuido físicamente.	38	2	4	3,29	,802

En esta Tabla se puede ver la comparativa de género la cual muestra que son más las mujeres que se cuidan físicamente con respecto a los chicos. No hay gran dispersión en la respuesta, pero hay un mayor número de mujeres que *muy a menudo* se cuida físicamente.

Tabla 18.
Me cuido físicamente diferencia en institutos

			N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Centro 1	PRE. Me cuido físicamente.	Me cuido físicamente.	17	2	4	3,35	,786
Centro 2	PRE. Me cuido físicamente.	Me cuido físicamente.	14	3	4	3,64	,497

En la Tabla 18 podemos ver reflejado que en el Centro 2 los alumnos tienen un autoconcepto físico un poco mayor al del Centro 1. La diferencia es de 0,29 de media con lo cual sí que es un dato relevante. En el postest no hay datos significativos con lo cual el autoconcepto físico se ha mantenido como estaba.

Autoconcepto artístico

Este tipo de autoconcepto está relacionado con la imagen que tienen de sí mismo los adolescentes respecto a sus habilidades artísticas y los juicios que creen que realizan las personas ante ellos. Esta dimensión solo ha sido incorporada en el post test para tener en cuenta qué tipo de autoconcepto tenían una vez hecha la actividad. Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes tienen un autoconcepto positivo puesto que los valores están entre *nunca* (1) y *a veces* (2) se sienten juzgados/as cuando se expresan a través del arte. Estos datos se muestran a continuación con el ítem más destacable:

Tabla 19.
Me siento juzgado/a cuando me expreso a través del arte

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
POST. Me siento juzgado/a cuando me expreso a través del arte.	83	1	4	1,35	,671

En cuanto a las diferencias de género y centros educativos se pueden ver en las siguientes tablas.

Tabla 20.*Me siento juzgado/a cuando me expreso a través del arte diferencia de género*

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Varón	POST. Me siento juzgado/a cuando me expreso a través del arte.	46	1	4	1,35	,706
Mujer	POST. Me siento juzgado/a cuando me expreso a través del arte.	37	1	3	1,35	,633

Como se puede ver en la Tabla 20 no se aprecia ninguna diferencia entre varones y mujeres ya que ambos tienen la misma media. A continuación, vamos a ver la diferencia entre los centros:

Tabla 21.*Me siento juzgado/a cuando me expreso a través del arte diferencia entre institutos*

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Centro 1	POST. Me siento juzgado/a cuando me expreso a través del arte.	29	1	3	1,28	,591
Centro 2	POST. Me siento juzgado/a cuando me expreso a través del arte.	54	1	4	1,39	,712

En este sí que hay diferencia entre los dos centros de una media de 0,11, con lo cual los estudiantes del Centro 1 se sienten menos juzgados que los del Centro 2 cuando se expresan a través del arte.

Discusión y conclusiones

La repuesta del alumnado ante la propuesta planteada hace que todo lo visto teóricamente tenga un sentido lo suficientemente importante como para que se desarrolle en el aula de forma ordinaria y no puntualmente. Así, desarrollar el autoconcepto de los estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria a través de la mediación artística ha posibilitado actuar como medio de creación de diferentes actividades que llevan inmersas tareas sobre las distintas dimensiones del autoconcepto realizadas a través de la práctica artística del alumnado. Estas actividades han permitido que se planteen qué imagen tiene de sí mismos y poder exteriorizar de manera positiva o negativa su propio autoconocimiento, algo realmente básico para el desarrollo integral del adolescente que es clave en la etapa educativa y personal en la que se encuentra (López et al., 2014).

En cuanto al cuaderno de bitácora ha habido participantes que se han involucrado bastante en la actividad. En él se puede ver plasmado perfectamente las diferentes dimensiones del autoconcepto y cómo se sienten los alumnos en cada una de ellas. Se aprecia un clima óptimo en el que han sido capaces de aumentar su zona de confianza y poder dibujar de forma libre sus gustos, sentimientos o preocupaciones, siendo para algunos, una forma de sacar lo que con las palabras no eran capaces de expresar. Por el contrario, también ha habido un pequeño grupo de estudiantes que han intervenido de forma no significativa sin mostrar interés por la propuesta. Estos hechos también son significativos ya que son estudiantes poco involucrados en el proceso de aprendizaje, por ello estos resultados

también son relevantes para que el presente trabajo evolucione y descubra la forma en que este grupo de estudiantes también encuentren en esta propuesta de intervenciones el modo de expresarse sin pensar que están inmersos en el contexto del centro educativo.

Los resultados recopilados por los cuestionarios han permitido saber que la actividad ha funcionado y que ha habido una variación significativa en el segundo cuestionario sobre el autoconcepto social, emocional y familiar frente al primero. Estos resultados muestran que el cuaderno práctico es un medio eficaz para que los estudiantes tomen conciencia de sí mismos y del mundo que les rodea. Además, el autoconcepto artístico ha tenido un resultado positivo en el alumnado en general y este es un dato alentador para la educación artística debido a que el alumno se siente cómodo expresándose a través de la actividad plástica y le ayuda intrapersonal e interpersonalmente según hemos podido comprobar.

Por otro lado, los datos representan que el autoconcepto académico y familiar se ha mantenido en los mismos valores en las dos pruebas realizadas. Esto significa que estas dos dimensiones del autoconcepto deben ser más trabajadas por los estudiantes. Este resultado no tan bueno, indica que es un aspecto a tener en cuenta para que el trabajo siga evolucionando y desarrollándose en el aula intentando propiciar un resultado positivo tanto para el alumnado como para los docentes (García et al., 2021).

También hay que destacar algunas limitaciones siendo conscientes de que este estudio se ha tomado como el inicio de una investigación más amplia con el objetivo de realizar una investigación más amplia intentando contrarrestar las limitaciones de sesgo de población que se han tenido. Por ello, esta muestra ha sido relevante para que en el futuro se pueda abarcar una muestra mayor, con la intención de seguir trabajando el autoconcepto en el aula por medio de la práctica artística. Por supuesto el cuaderno de bitácora tiene ciertas carencias de las que se ha aprendido llevándolo a la práctica, estas carencias serán mejoradas y puestas en práctica hasta conseguir un cuaderno que se convierta en el “diario” del estudiante, y que tanto el sistema educativo como los propios centros educativos vean estas herramientas como un potencial y un acierto para su puesta en práctica en el aula.

En definitiva, el empoderamiento del autoconcepto de los estudiantes a través de la práctica artística y la mediación se ha podido comprobar que resulta verdaderamente necesaria y beneficia al alumnado en todos los sentidos. Este trabajo sirve como base para remarcar la necesidad de los elementos no transversales en las aulas y la implicación necesaria de todo el sistema educativo para que la educación sea de calidad y busque el desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado.

Referencias

- Barco, J. M. (2006). Vigostky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis pedagógica*, 6(7), 70-77.
- Barragán Rodríguez, J. M., & Moreno González, A. (2004). Experiencia artística y producción cultura, ámbitos para la intervención socieducativa. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 2004, num. 28, p. 19-40.
- Fitts, W. H. (1972). *The self concept and behavior: Overview and supplement (Vol. 7)*. Nashville: Dede Wallace Center.
- García Barrera, A., Monge López, C. & Gómez Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia

- previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251.
- García, F & Musitu, G. (2014). *AF-5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- González-García, R. (2020). La A/R/Tografía como perspectiva metodológica inicial en programas de mediación artística basados en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 57-65.
- Guerrero-Bejarano, M^a. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- López, M., & Martínez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Tutor Psicología.
- López, I., San Pedro, J. y González, C. (2014). La motivación en el área de expresión plástica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (2), 199-213.
- Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10).
- Manrique, I. L., de Mesa, C. G. G., Veledo, B. S. P., & Veledo, J. C. S. P. (2016). Del autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Magister*, 28(1), 42-49.
- Marx, R. W., y Wynne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Mundet Bolós, A., Beltrán Hernández, A. M. y Moreno González, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- Díez, J. P. (2004). El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructural. *Studium: Revista de humanidades*, (10), 135-154.
- Shavelson, R. J., Huebner, J. J., y Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational research*, 407-441.
- Vispoel, W. P (1995). Autoconcepto en dominios artísticos: una extensión del modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). *Revista de psicología de la educación*, 87 (1), 134-153.