

# LAS RELACIONES PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VITORIA/GASTEIZ Y CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES DE LOS ADOLESCENTES EN LA EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR AUDIOVISUAL Y ARTÍSTICA

**PABLO LEKUE**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL  
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE VITORIA / GASTEIZ

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

pablo.lekue@ehu.es

## RESUMEN

Este proyecto de investigación pretende estudiar las relaciones públicas que los departamentos educativos de las instituciones culturales de Vitoria/Gasteiz (Ayuntamiento, Centro Cultural Montehermoso, museo Artium y Escuela de Artes y Oficios) mantienen con jóvenes participantes de los programas de educación audiovisual y artística que dichas organizaciones desarrollan anualmente en el contexto de la Carta de Ciudades Educadoras, la cual pretende implicar a los poderes municipales en la formación de los ciudadanos complementariamente a la educación académica. Al mismo tiempo, el presente proyecto persigue analizar la percepción de estas organizaciones que tienen los jóvenes en relación a ciertas características motivacionales (orientación a metas, compromiso con las tareas artísticas, actitudes hacia la educación artística) que, según la investigación precedente, guían las actuaciones de los aprendices en los contextos de aprendizaje, en concreto, en lo referido a la educación audiovisual y artística extraescolar.

**Palabras clave:** educación artística, relaciones públicas, motivación.

## ABSTRACT

This research project aims to study the public relationships that the education departments of the cultural institutions of Vitoria / Gasteiz (Hall, Cultural Center Montehermoso, Artium Museum and School of Arts and Crafts) have with young participants in audiovisual and artistic educational programs that these organizations develop annually in the context of the Charter of Educating Cities, which seeks to involve local authorities in the formation of citizens together with the formal education. At the same time, this project seeks to analyze the perception of these organizations of the young people in relation to certain motivational characteristics (goal orientation, engagement to artistic tasks, attitudes toward art education) that according to previous research, guide the performances of learners in learning contexts, in particular with regard to formal audiovisual and artistic education.

**Key words:** art education, public relationships, motivation.

## 1. INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD Y EDUCACIÓN AUDIOVISUAL Y ARTÍSTICA

El interés de los poderes públicos municipales en la formación de sus ciudadanos (Carta de Ciudades Educadoras, 2004) ha originado la implicación en la educación no formal y extraescolar de los departamentos de educación de los ayuntamientos asociados mediante la organización de programas educativos que abarcan un amplio espectro de disciplinas pero que inciden en áreas de conocimiento menores, ya que las actividades programadas pretenden complementar las horas de escolarización formal y están orientadas, principalmente, a la ocupación lúdica del tiempo libre.

Los museos de arte, como instituciones culturales y educativas, cumplen en la actualidad con las funciones de conservación, estudio y enseñanza (Herrera, 1980). En este último apartado formativo el museo disputa parcelas del ámbito educativo a la propia escuela por su capacidad para disponer de obras originales y el poder presentarlas en espacios adecuados para su contemplación. Se establecen distintos tipos de museos de arte según la orientación y la metodología empleada: museos estéticos, instructores, activos, constructivistas y reconструкторes (Padró, 2005).

Son variadas las experiencias compartidas por museo y escuela (Fernández, 2002; Tamariz, 2002) y los métodos utilizados han venido siendo principalmente tres: teórico-normativo, práctico-espon-táneo o integrador-experimental (Lidón, López y Rodrigo, 2003), desarrollando, en la mayoría de estas acciones, análisis formales y destrezas manuales a partir de obras de arte canonizadas por la institución museo (Eckhoff, 2008; Trimis y Savva, 2004).

Otras experiencias implementan actividades dialógicas con los visitantes basadas en las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS, 2001), que pretenden conducir al espectador a través de la obra contemplada para desentrañar significados ocultos, lo que ha sido cuestionado desde planteamientos críticos con el papel de los museos en el mantenimiento de determinadas relaciones de poder entre instituciones y ciudadanía (Wexler, 2007), así como por aquellos que propugnan actuaciones comprensivas y contextualizadas (López y Kivatinetz, 2006).

Los nuevos planteamientos respecto a la función educativa de los museos pretenden favorecer el análisis crítico de la realidad, estimular la práctica creativa a través de la apropiación y desarrollar la identidad cultural (Lidón, 2005), mediante propuestas concretas de actuación e instrumentos de trabajo para lograr una educación artística comprensiva en relación con el arte y los museos (Bernardo y Franz, 2008; Franz, 2002), cuestionando las concepciones del alumnado sobre lo que es arte, facilitando la construcción de historias a partir de los constructos estéticos que posteriormente puedan ser compartidas y, en definitiva, convirtiendo el museo o la galería de arte en nexos sinérgicos y expansivos que invitan a los visitantes a dotar a los objetos artísticos de significados culturales y a resituarlos en el mundo real (Jeffers, 2003).

## 2. LAS RELACIONES PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES CULTURALES Y EDUCATIVAS

Las relaciones públicas son la gestión de los intercambios entre las organizaciones y los usuarios y la percepción que tienen éstos de la institución, siendo definidas dichas relaciones públicas en base a tres dimensiones, a saber, las relaciones personales, que son la percepción por el usuario de que la institución se ocupa de ciertos intereses privados del ciudadano; las relaciones profesionales, por las que el usuario percibe en la institución el deseo de ésta de desarrollar una relación interesada y formativa con los usuarios y, en tercer lugar, las relaciones comunitarias, por las que los usuarios perciben la implicación de la organización en el tejido social en que se inscribe ésta (Bruning y Ledingham, 1999).

Se han realizado estudios sobre las relaciones públicas en museos de Arte que han señalado la adecuación del constructo y de sus dimensiones a los contextos artísticos (Banning y Schoen, 2007).

### **3. LAS CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES Y LAS TAREAS ARTÍSTICAS EXTRAESCOLARES**

Las creencias, los conocimientos, los afectos y los valores de los jóvenes tienen una importancia fundamental en la determinación del rendimiento académico (Steinmayr y Spinath 2009) y por eso se plantean nuevos modelos de aprendizaje que subrayan los aspectos sociales (aula, familia, entorno sociocultural) y afectivos de las creencias y conocimientos de los aprendices (Pintrich y Schunk, 2006).

Los componentes motivacionales, conforme a recientes planteamientos sobre rendimiento en contextos educativos (Urda y Schoenfelder, 2006), influyen decisivamente sobre la orientación del aprendiz hacia los desempeños, por más que resulta compleja su identificación por lo poliédrico del concepto y por el sinfín de factores que intervienen en su definición. A continuación se exponen para estudio algunos de estos factores que han sido recientemente estudiados, si bien en relación al rendimiento académico en la escuela y entendido dicho rendimiento como calificación en la asignatura y como comprensión artística (Lekue, 2011).

#### **3.1. ORIENTACIÓN A METAS**

Por orientación a metas se entienden los objetivos que los estudiantes se fijan a la hora de enfrentar los retos académicos y que se concretan en comportamientos adaptativos o desadaptativos ante las tareas escolares (Pintrich, 2000). Se pretende, en ocasiones, el dominio de un campo concreto sin importar ni las dificultades ni los desempeños en el entorno inmediato, son las conocidas como metas de aprendizaje u orientadas a la tarea. En otros casos, las ejecuciones en la clase vienen determinadas por aquello que hacen los compañeros buscando superarlos, son las metas de rendimiento o las centradas en el “yo” (Nicholls, 1984). Ambas tendencias pueden generar conductas inhibitorias cuando los sujetos que actúan en base a uno u otro patrón evitan realizar las tareas, por miedo a no obtener la pretendida maestría en el primer caso y por miedo a aparecer incompetentes ante el resto, en el segundo.

Una vez superada la interpretación de las distintas metas como mutuamente excluyentes (Barron y Harackiewicz, 2001), hoy se asume que los aprendices adoptan simultáneamente distintos tipos de metas, según sus características personales, el tipo de tarea y otros factores situacionales o contextuales (Valle, Rodríguez, Cabanach, Nuñez, González-Pienda y Rosario, 2009).

Se han establecido relaciones de la orientación a metas de rendimiento con una serie de características internas del alumnado como estrategias de estudio, actitudes, elección de tareas y atribuciones causales (Ames y Archer, 1988), estrategias cognitivas (Lyke y Young, 2006), motivación intrínseca (Durik y Harackiewicz, 2003), creencias epistemológicas (Braten y Strømsø, 2004), valoraciones cognitivas, emociones relativas al logro, y el propio logro (Daniels et al., 2008) o bienestar subjetivo (Tuominen-Soini, Salmela-Aro y Niemivirta, 2008), así como en función de las características del aula, cuyas metas generales mediatizan las metas de cada alumno y sus resultados académicos (Lau y Nie, 2008; Murayama y Elliot, 2009) o bien relacionando dichas características ambientales (influencia del profesor y de los compañeros, clima en el aula) con la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Urda y Schoenfelder, 2006).

### 3.2. COMPROMISO CON LAS TAREAS ARTÍSTICAS

El compromiso con la tarea artística es otro de los factores que permite identificar la motivación en el área de Educación Plástica y Visual. Se entiende por compromiso con la tarea académica el grado de adhesión del alumnado a las tareas académicas y se define a partir de las estrategias de autorregulación, es decir, la planificación y administración del conocimiento, y a partir de las interacciones relativas a la tarea, esto es, el compartir ideas sobre una materia y su explicación a los compañeros (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007).

El denominado compromiso cognitivo con las tareas académicas se define como el conjunto de estrategias empleadas por el estudiante en el procesamiento del conocimiento, pudiendo ser dicho compromiso bien superficial o bien significativo. El primero de éstos no establece relaciones de la nueva información con el conocimiento existente, mientras que el compromiso significativo elabora la nueva información incorporándola a las estructuras cognitivas (Walker, Greene y Mansell, 2006). Ambos tipos de compromiso se relacionan con las metas de logro académico, el compromiso significativo con las metas de aprendizaje y el compromiso superficial con las metas de rendimiento (Greene y Miller, 1996).

En el estudio de modelos psicosociales para explicar la actuación en el aula se propone esta variable como mediadora entre las creencias motivacionales (metas de maestría y eficacia académica y social) y el logro académico (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007) o bien como predictora de éste (Ladd y Dinella, 2009) aunque también se presenta relacionada con el optimismo disposicional hacia una tarea mediatizada por la priorización de metas (Geers, Wellman y Lassiter, 2009).

Se ha estudiado también a partir de las estrategias de logro de los estudiantes para determinar el compromiso con el trabajo tras los estudios y se define en base a tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Salmela-Aro, Tolvanen, y Nurmi, 2009).

### 3.3. ACTITUDES HACIA LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

La actitud podríamos identificarla como predisposición aprendida a la acción y como entramado estable de creencias y cogniciones dotado de carga afectiva en favor o en contra de cada objeto concreto, formando parte del dominio afectivo del individuo junto a otra serie de características como sentimientos, intereses y valores (Morales, 2006).

Existen escalas para medir actitudes más o menos generales hacia la escuela o hacia determinadas materias según distintas dimensiones: afectividad negativa, desinterés escolar, aspiraciones de estudios futuros, ansiedad escolar y escuela como lugar de distracción (Bennacer, 2008; Jones, 1988); interés frente a aburrimiento, nivel de dificultad y éxito frente a fracaso (West, Hailes y Sammons, 1997) o diversión, facilidad de uso y utilidad (Todman y Dick, 1993). En todas ellas aparecen actitudes positivas asociadas a sentimientos positivos (éxito, diversión) y actitudes negativas asociadas a sentimientos negativos (fracaso, aburrimiento).

En el caso de actitudes del alumnado hacia determinadas materias, se consideran las siguientes dimensiones respecto a la enseñanza de las ciencias naturales (Caleon y Subramaniam, 2008): disfrute con la ciencia, preferencia por carreras científicas y apreciación de las implicaciones sociales de la ciencia. Se han establecido también relaciones de las actitudes hacia las matemáticas, motivación académica y cociente intelectual con el rendimiento académico (Moenikia y Zahed-Babelan, 2010).

Investigaciones recientes sobre actitudes en educación las contemplan como predictoras del logro académico (Chiesi y Primi, 2009) junto a hábitos de estudio y destrezas (Crede y Kuncel, 2008) y, dentro de modelos motivacionales, se estudia la relación entre actitudes de los padres hacia el logro académico con el autoconcepto académico de los alumnos y sus orientaciones motivacionales (Peixoto y Carvalho, 2009).

El estudio de las actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela cuenta con algún antecedente donde se definen cuatro dimensiones para explicar la actitud del alumnado de educación primaria hacia la enseñanza del arte en el aula: disfrute, confianza, utilidad y necesidad de ayuda (Pavlou y Kambouri, 2007).

En el ámbito de los museos de arte, existe algún trabajo sobre las actitudes de los escolares hacia las actividades en el museo de Arte donde, sin embargo, no se relacionan dichas actitudes con otras características personales y ambientales de los jóvenes aprendices (Lekue, 2008).

## **4. MÉTODO**

El interés inicial por el tema proviene de la colaboración estable y continuada entre la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria / Gasteiz y los departamentos educativos de las instituciones culturales de la ciudad, mediante la formación de los responsables de los programas de educación audiovisual y artística de dichas instituciones en la planificación y diseño de las programaciones didácticas. A partir de esta relación surgen las siguientes preguntas de la investigación. ¿Cómo perciben los jóvenes las relaciones de las organizaciones educativas con ellos? ¿Resulta relevante en las actuaciones artísticas en los museos la percepción que los jóvenes poseen de dichas organizaciones? ¿Más allá del desempeño mecánico reproductivo, cuáles son los factores motivacionales que impulsan y guían el conocimiento artístico de los adolescentes fuera del aula?

### **4.1. OBJETIVOS**

**4.1.1.** Analizar las relaciones públicas de las instituciones educativas de la ciudad (museos, centros culturales, departamentos municipales de educación) con los jóvenes y la percepción que éstos tienen de dichas instituciones y de sus programas de educación artística y audiovisual.

**4.1.2.** Estudiar las relaciones públicas de las instituciones educativas de la ciudad respecto de las características motivacionales de los jóvenes participantes en los programas extraescolares sobre Educación artística y audiovisual.

### **4.2. HIPÓTESIS**

**4.2.1.** En la primera hipótesis, se plantea que los jóvenes aprendices perciben las instituciones artísticas de la ciudad ocupadas principalmente de sus intereses más inmediatos y buscando, sobre todo, el desarrollo personal y el disfrute de los adolescentes en los programas de educación extraescolar artística y audiovisual. Se espera que aspectos de dichos programas educativos de carácter formativo o de interés comunitario para los museos, no sean percibidos tan positivamente por los jóvenes ya que estas dos esferas, la educativa y la comunitaria, resultan relegadas debido al interés de los adolescentes por su propia realidad más íntima.

**4.2.2.** La segunda hipótesis plantea que las características motivacionales de los adolescentes son factores que tienen que ver con una percepción positiva por parte de los jóvenes de la propia

institución museística. Cuanto mejor sea la percepción que los jóvenes tienen de las relaciones que los museos mantienen con ellos, más complejos deben ser los objetivos establecidos para el logro artístico, mayor debe ser la adhesión a las tareas artísticas en el museo y mejores deben ser las actitudes hacia la educación artística y audiovisual extraescolar.

**4.2.3.** La tercera hipótesis presupone que la educación artística y audiovisual fuera de las aulas favorece la adopción por los estudiantes de metas académicas tendentes al aprendizaje, mediante las que los aprendices buscan la expertización en el ámbito artístico y audiovisual. Los programas educativos de los museos de arte y de los centros culturales hacen que los adolescentes desarrollen capacidades interpretativas y manipulativas que promueven el conocimiento artístico ajeno al rendimiento académico, a la estratificación intelectual y a la competitividad que establece el currículo escolar.

### 4.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

**4.3.1. RELACIONES PÚBLICAS ENTRE LAS ORGANIZACIONES Y EL PÚBLICO.** Se emplea la traducción del inglés al euskara y al castellano de la escala de relaciones públicas entre organizaciones y público: “organization-public relationship scale” (Bruning, y Ledingham, 1999). Mide las relaciones públicas entre organizaciones y usuarios en base a tres dimensiones, a saber, las relaciones personales, las relaciones profesionales y las relaciones comunitarias.

**4.3.2. ORIENTACIÓN A METAS.** Para la evaluación de las metas académicas se emplea la traducción al español y al euskara de la “Goal Orientation Scale” de Skaalvik (1997) que permite establecer la diferenciación entre tendencias de aproximación y tendencias de evitación dentro de las metas centradas en las tareas y dentro de las metas vinculadas al yo o a la propia imagen.

**4.3.3. COMPROMISO CON LAS TAREAS ARTÍSTICAS.** Se ha utilizado la traducción al español y al euskara del Cuestionario de Compromiso con las Tareas Artísticas, adaptado de Patrick, Ryan, y Kaplan (2007) y que mide dicho compromiso a partir de dos escalas. La primera de las escalas evalúa la manera que tienen los estudiantes de planificar y regular su conocimiento y la segunda evalúa el hecho de que el alumnado responde cuestiones, explica contenidos, y comparte ideas sobre la materia con sus compañeros de clase.

**4.3.4. ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MUSEO.** Evaluada mediante la adaptación y posterior traducción de la Attitude Scale for Art Experienced in School (Pavlou, y Kambouri, 2007). Mide las actitudes del alumnado de primaria hacia la enseñanza del arte en el museo a partir de 4 dimensiones: goce (9 ítems), confianza (8 ítems), utilidad (10 ítems) y necesidad de apoyo (7 ítems), en relación a la enseñanza artística.

### 4.4. PARTICIPANTES

En una primera fase de la investigación han participado 306 alumnos y alumnas de distintos centros públicos y concertados de Navarra, Araba, Bizkaia y Gipuzkoa, participantes del programa “A tú medida” que desarrolla anualmente el museo Artium con las escuelas de su entorno y siempre a partir de un tema de interés para el alumnado.

En la segunda fase de la investigación se pretende hacer extensivo el estudio al resto de jóvenes participantes en los talleres organizados por el departamento de Educación del ayuntamiento de Vitoria/Gasteiz, por la Escuela de Artes y Oficios, por Krea Arte Contemporáneo y por el centro cultural Montehermoso.

#### 4.5. PROCEDIMIENTO

Tras una sesión preparatoria en cada escuela, el grupo se traslada al museo donde un educador muestra una serie de obras a partir de las cuales se entabla un diálogo con los estudiantes para relacionar dichos trabajos del museo con experiencias cercanas para los jóvenes en torno al tema a desarrollar. En la segunda parte de la visita al museo se proponen una serie de actividades en los talleres del museo para seguir desarrollando el tema principal.

A continuación, los participantes han completado el cuestionario sobre “Actitud hacia la educación artística en el Museo” que ha proporcionado los primeros datos en relación a las características motivacionales en entornos no académicos y en relación a la educación artística.

En la segunda fase de la investigación, se precisa la inclusión de los cuestionarios con las nuevas variables objeto de estudio, es decir, las relaciones públicas organización-individuos y las variables motivacionales orientación a metas y compromiso con las tareas artísticas.

#### 5. CONCLUSIONES

Tras las jornadas sobre los jóvenes como productores de Cultura Visual y tomando como referencia las cuestiones planteadas desde la mesa de debate, es posible establecer una serie de conclusiones, síntesis de lo que se planteaba al comienzo de este estudio y de aquello que ha surgido en el encuentro pamplonés.

Los jóvenes participantes en los programas educativos de las instituciones culturales de Vitoria/Gasteiz (Ayuntamiento, Centro Cultural Montehermoso, museo Artium y Escuela de Artes y Oficios) no parecen tener conciencia de ser productores de Cultura Visual, ni como fabricantes de artefactos ni como generadores de sentidos en aquello que producen, y se aplican, de forma lúdica, a las tareas artísticas en los casos en que existe interés o motivación positiva hacia los quehaceres audiovisuales y artísticos fuera del aula, o por el contrario, estos mismos estudiantes, muestran rechazo, desidia o desapego hacia las labores artísticas en contextos extraescolares, en aquellos casos en que no existe interés o motivación favorables, siendo la adhesión en general a las actuaciones en museos y centros culturales incondicional y entusiasta en los más pequeños, descendiendo a medida que aumenta la edad de los participantes.

Una pregunta que surge en este contexto de educación audiovisual y artística extraescolar es si se trasciende la concepción manipulativa e irreflexiva de esas actividades, debido en parte a la propia inercia de las disciplinas artísticas, centradas en la producción de objetos de culto, y también debido a la consideración accesoria de este tipo de educación extraescolar, desarrollada en breves períodos de tiempo y sin continuidad en la vida académica de los jóvenes.

Respecto al posicionamiento ante la producción de Cultura Visual de los jóvenes, se perciben inquietantes conexiones entre la liquidación de la esfera pública, a nivel institucional pero sobre todo simbólico y la cuestión identitaria inscrita en el centro de los debates contemporáneos sobre la educación artística.

El acotamiento creciente y sistemático de lo público, llevado a cabo por los poderes políticos y económicos, empuja a la ciudadanía en general y a los jóvenes en particular, a un ensimismamiento lúdico, consumista e individualista que resulta estéril desde planteamientos transformadores de la realidad.

En aquellas ocasiones en que se plantean, desde ciertos ámbitos educativos, políticas de resistencia, éstas se articulan en torno al propio cuerpo como reducto de libertad y se cuestionan, desde

ese punto de vista, el modelo binario de sexo-género y el modelo de familia patriarcal, sancionados como hegemónicos por la escuela tradicional, si bien se evitan referencias a las causas últimas del asalto a lo público del capitalismo neoliberal en busca del máximo beneficio también en la esfera educativa, y tampoco se cuestiona la propia institución escuela como herramienta ideológica de control social, portadora y difusora de valores como la jerarquía, la obediencia y la disciplina, necesarios para el mantenimiento de las actuales relaciones de poder.

El interés recurrente por la identidad inserto en la Cultura Visual, deriva en políticas corporales, por y para el cuerpo, de carácter auto-referencial que a su vez desembocan en prácticas artísticas con ecos de tardovanguardia, autoexpresivas, exhibicionistas y autocomplacientes, que resultan inocuas y fácilmente asimilables por el poder político y económico.

La reivindicación de lo público en todos los ámbitos de la vida, pero especialmente en los contextos educativos, debe incorporarse a los debates sobre Cultura Visual mediante el desvelamiento de las causas últimas de la guerra abierta por el control de lo público. Trascender eso que algunos llaman la conciencia, para insertar las actuaciones en Educación Visual, dentro y fuera del aula, en un contexto general de resistencia frente al poder, cuestionando las propias relaciones de dominación que los productos de la Cultura Visual obscenamente difunden.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 3(80), 260-267.
- BENNACER, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 75-87.
- BANNING, S. y SCHOEN, M. (2007). Maximizing public relations with the organization-public relationship scale: measuring a public's perception of an art museum. *Public Relations Review* 33, 437-439.
- BERNARDO, V. y FRANZ, T. (2009). Un instrumento de mediación para una comprensión crítica del Arte: Guernika (re)visitada. *Invisibilidades*, 0, 73-85.
- BRATEN, I. y STRØMSØ, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371-388.
- BRUNING, S. y LEDINGHAM, J. (1999). Relationships between organizations and publics: Development of a multi-dimensional organization-public relationship scale. *Public Relations Review*, 25(2), 157-170.
- CALEON, I. y SUBRAMANIAM, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore. *Journal of Research in Science Teaching*. 45(8), 940-954.
- CHIESI, F. y PRIMI, C. (2009). A model of psychology students' achievement in quantitative disciplines. *Giornale Italiano di Psicologia*. 36(1), 161-181.
- CREDE, M. y KUNCEL, N. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- DANIELS, L., HAYNES, T., STUPNISKY, R., PERRY, R., NEWALL, N. y PEKRUN, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- ECKHOFF, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: the exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences, *Early-Childhood-Education-Journal*, 35(5), 463-472.
- FERNÁNDEZ, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 437-440.
- FRANZ, T. (2002). Educación para la comprensión crítica del Arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 27-47.
- GEERS, A., WELLMAN, J. y LASSITER, D. (2009). Dispositional optimism and engagement: the moderating influence of goal prioritization. *Journal of Personality & Social Psychology*, 96(4), 913-932.
- GREENE, B. y MILLER, R. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- HERRERA, M. (1980). El museo en la educación. Su origen, evolución e importancia en la cultura moderna. Madrid: Ministerio de Cultura.
- JEFFERS, C. (2003). Gallery as Nexus. *Art Education*, 56(1), 19-25.
- JONES, B. (1988). A scale to measure the attitudes of school pupils towards their lessons in physical education. *Educational Studies*, 14(1), 51-63.
- LADD, G. y DINELLA, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- LAU, S. y NIE, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: a multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15-29.
- LEKUE, P. (2008) Actitudes del alumnado preadolescente hacia la enseñanza artística en el museo. *Ikastorratza*, 5, 1-7.

- LEKUE, P. (2011). *La educación artística en la edad escolar*. Saarbrücken, Alemania: LAP LAMBERT.
- LIDÓN, C., LÓPEZ, Z. y RODRIGO, J. (2003). Departamentos didácticos de centros de arte: educación artística en ámbitos alternativos. *Educación Artística: revista de investigación*, 1, 165-176.
- LIDÓN, C. (2005). Educación artística y formación estética en museos, centros de arte y patrimonio. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística*. (351-372). Granada: Universidad.
- LÓPEZ, E. y KIVATINETZ, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-240.
- LYKE, J. y YOUNG, A. (2006). Cognition in context: students perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education*, 47(4), 477-490.
- MOENIKIA, M. y ZAHED-BABELAN, A. (2010). A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1537-1542.
- MORALES, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MURAYAMA, K. y ELLIOT, A. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447.
- NICHOLLS, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: vol. 1. Student motivation* (39-73). New York: Academic Press.
- PADRÓ, C. (2005). Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de conflicto. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística*. (495-508). Granada: Universidad.
- PATRICK, H., RYAN, A. y KAPLAN, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- PAVLOU, V. (2006). Pre-adolescents' perceptions of competence, motivation and engagement in art activities. *Journal of Art and Design Education*, 25(2), 194-204.
- PAVLOU, V. y KAMBOURI, M. (2007). Pupils' attitudes towards art teaching in primary school: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 282-301.
- PEIXOTO, F. y CARVALHO, R. (2009). Students' perceptions of parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. En M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides y P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: from global to local perspectives* (279-297). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- PINTRICH, P. (2000). An achievement goal theory on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- PINTRICH, P. y SCHUNK, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- SALMELA-ARO, K., TOLVANEN, A. y NURMI, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162-172.
- SKAALVIK, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- STEINMAYR, R. y SPINATH, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- TAMARIZ, M. (2002). Aprendiendo a ver. Acercamiento al lenguaje artístico y el arte contemporáneo para alumnos de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 335-344.
- TODMAN, J. y DICK, G. (1993). Primary children and teachers' attitudes to computers. *Computer Education*, 29(2), 199-203.
- TRIMIS, E. y SAVVA, A. (2004). The in-depth studio approach: incorporating an art museum program into a pre-primary classroom. *Art Education*, 57(5), 20-24.
- TUOMINEN-SOINI, H., SALMELA-ARO, K. y NIEMIVIRTA, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: a person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.

- URDAN, T. y SCHOENFELDER, E. (2006). Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.
- VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., CABANACH, R., NUÑEZ, J., GONZÁLEZ-PIENDA, J. y ROSARIO, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1696-2095.
- WALKER, C., GREENE, B., y MANSELL, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*, 1-12.
- WEST, A., HAILES, J. y SAMMONS, P. (1997). Children's attitudes to the National Curriculum at key stage 1. *British Educational Research Journal, 23*(5), 597-613.
- WEXLER, A. (2007). Museum culture and the inequities of display and representation. *Visual Arts Research, 64*, 33(1), 25-33.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

- CIUDADES EDUCADORAS. (1990). Recuperado el 5 de octubre de 2011 desde [http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_charter.html](http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html)
- VTS. (2001). Recuperado el 20 de Febrero de 2012 desde <http://www.vtshome.org/>