

Familiaridad y evaluación de estímulos estéticos en función de la educación artística

Gisèle Marty, Enric Munar y Marcos Nadal
Universidad de las Islas Baleares

Uno de los objetivos de la Psicología del Arte ha sido la identificación de medidas objetivas que puedan utilizarse para complementar los juicios estéticos verbales. En este estudio se explora la relación entre el reconocimiento y la evaluación estética de estímulos artísticos y decorativos por parte de participantes con educación artística y sin ella. Los participantes con educación artística tienden a otorgar puntuaciones mayores a los estímulos artísticos que los participantes sin esta educación en 4 escalas de valoración estética, tendencia que se invierte en los estímulos decorativos. Además, los participantes con educación se familiarizan mejor con los estímulos artísticos que los participantes sin educación, mientras que con los estímulos decorativos desaparece esta diferencia. Finalmente, los resultados respaldan, de manera general, la hipótesis de que los estímulos que han dejado una huella mnemónica mayor son los que reciben una mayor valoración estética.

Aesthetic judgment, familiarity and art education. One of Psychology of Art's aims is to identify objective measures that can be used to complement verbal aesthetic judgments. In this study we explored the relationship between the recognition and aesthetic evaluation of artistic and decorative stimuli by participants with and without art education. Participants with art education tend to score artistic stimuli higher than do participants without this education on 4 aesthetic assessment scales. This tendency reverses with decorative stimuli. Moreover, participants with education familiarize themselves better with artistic stimuli than do participants without education. This tendency disappears with decorative stimuli. Finally, overall results lend support to the hypothesis that stimuli that have left a strong mnemonic trace receive greater aesthetic value scores than stimuli that have not left a mnemonic trace.

En todos los ámbitos de la Psicología se busca un equilibrio entre la necesidad de estudiar fenómenos psicológicos complejos y de hacerlo mediante medidas sencillas y claras. En Psicología del Arte éste es un problema de fondo que viene dificultando en cierta medida los estudios experimentales de las experiencias estética y artística. Por un lado, cualquier estudio diseñado para investigar la percepción o producción estéticas tiene que tomar en consideración variables lo más limitadas y simples posibles. Por otro, no se puede ignorar que la complejidad de los procesos mentales implicados en la apreciación y generación del arte es enorme. Uno de los mayores retos en el diseño de experimentos en Psicología del Arte es compatibilizar estas dos exigencias. Los métodos utilizados para investigar la experiencia estética se pueden incluir en dos grupos, atendiendo a la clase de variables dependientes registradas. Los métodos conocidos como *subjetivos* requieren respuestas declarativas por parte de los participantes, normalmente en forma de juicio semántico, acerca del objeto estético. Los métodos llamados *objetivos* implican la observación y medición de índices

comportamentales o psicofisiológicos (Dumaurier, González y Molnar, 1979). Está claro que disponer de buenos métodos objetivos representa, por la mayor fiabilidad que ofrecen, una valiosa adición a las medidas subjetivas. Sin embargo, la inmensa mayoría de estudios realizados desde la Psicología del Arte se basa en estas últimas, utilizando los juicios semánticos en los que los sujetos manifiestan sus preferencias.

El presente estudio se enmarca en una amplia investigación en Psicología del Arte cuyo propósito general es la identificación de medidas objetivas que puedan utilizarse para complementar o contrastar los juicios estéticos subjetivos emitidos por distintos grupos de participantes. Dentro de esa línea, algunos trabajos empíricos previos han abordado el estudio de la presencia de esquemas en el reconocimiento de estímulos estéticos (Marty, 2002; Cela-Conde, Marty, Munar, Nadal y Burges, 2002) y la dimensión factorial de la experiencia estética (Marty, Cela-Conde, Munar, Rosselló, Roca y Escudero, 2003). Para ello hemos utilizado conocimientos procedentes de estudios sobre distintos procesos mentales. Si bien en este caso nos hemos centrado en el proceso de memoria, algunas revisiones sobre otros mecanismos psíquicos, como por ejemplo la atención (Rosselló y Munar, 2004), nos abren las puertas al planteamiento de nuevos métodos objetivos para examinar la experiencia estética desde una Psicología del Arte. No obstante, el objetivo principal del actual estudio es analizar la relación entre el reconocimiento y la evaluación estética de estímulos visuales

complejos y variados por parte de participantes con y sin enseñanza en Historia del Arte. Para ello se utiliza la técnica del diferencial semántico en combinación con tareas de reconocimiento. Un segundo objetivo es la contrastación de la huella de memoria de un estímulo estético como elemento de control de los juicios subjetivos. Concretamente planteamos tres hipótesis:

Hipótesis 1: existen diferencias entre los participantes con educación artística y los participantes sin educación artística en la valoración estética de diferentes ilustraciones en función de la categoría a la que pertenecen. Esperamos que las personas con educación artística den puntuaciones más altas en una escala de apreciación estética a estímulos artísticos que las personas sin educación artística, y que esta situación sea inversa frente a estímulos visuales no artísticos.

Hipótesis 2: existen diferencias en cuanto a la familiaridad con estímulos estéticos entre el grupo de participantes con educación artística y el grupo de participantes sin este tipo de educación. Pensamos que los participantes con educación artística tenderán a familiarizarse más con los estímulos estéticos artísticos que las personas sin educación artística, mientras que esta diferencia desaparecerá con estímulos estéticos decorativos.

Hipótesis 3: aquellos estímulos que hayan dejado una mayor huella de memoria serán los que reciban una puntuación mayor en las escalas de juicio estético, independientemente de la educación artística y de la categoría a la que pertenecen los estímulos.

Método

Participantes

Tomaron parte en este experimento de manera voluntaria un total de 100 estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares en el último año de carrera. La mitad de los participantes eran estudiantes de Psicología (38 mujeres, 12 varones), sin educación artística, mientras que la mitad restante eran estudiantes de Historia del Arte (34 mujeres, 16 varones). La edad media del conjunto era de 22,8 años, con una desviación estándar de 1,9 años. Los participantes tomaron parte colectivamente (en subgrupos de 25) en las tres sesiones experimentales que se describen en este estudio.

Material

En las sesiones experimentales que se describen más abajo se utilizaron 104 láminas, cada una reproducía una imagen que pertenecía a la categoría de *High Art* (láminas artísticas) o a la de *Popular Art* (láminas decorativas) (Winston y Cupchik, 1992). Se eliminó el color de todas las imágenes mediante la opción de «escala de grises» de la aplicación informática Adobe Photoshop. Las láminas de la categoría *High Art* reproducían obras catalogadas de pintores reconocidos a las que se eliminó la firma. No se incluyeron las obras de arte más famosas, atendiendo a las indicaciones de Eysenck (1940) acerca de la conveniencia de evitar factores de distorsión, como puede ser la celebridad de una obra de arte. La mitad de las láminas incluidas en la categoría *High Art* fueron clasificadas como figurativas y la otra mitad como abstractas, siguiendo el criterio común acerca del contenido explícito de las obras pictóricas. Las imágenes que conforman la categoría de *Popular Art* se obtuvieron de la colección Master Clips Premium

Image Collection (IMSI <http://www.imsisoft.com>), que contiene iconos e ilustraciones utilizadas para el diseño comercial. Se trata de imágenes, en su mayoría sin firma, que se usan en anuncios publicitarios, ilustraciones de libros, carteles, etc. Al igual que en la categoría *High Art*, la mitad de las láminas eran figurativas y la otra mitad eran abstractas. En total el material consistió de 104 láminas en blanco y negro de 14 × 10 cm, enmarcadas por una línea negra. Ocho de las láminas (4 artísticas y 4 decorativas) se usaron para eliminar los efectos de recencia y de primacía. Las restantes 96 láminas estaban organizadas en cuatro conjuntos:

- 24 estímulos artísticos figurativos (AF).
- 24 estímulos artísticos abstractos (AA).
- 24 estímulos decorativos figurativos (DF).
- 24 estímulos decorativos abstractos (DA).

Adicionalmente, de acuerdo con su papel en la tarea de reconocimiento, la mitad de los estímulos de cada uno de estos 4 conjuntos se utilizaron como dianas, mientras que la otra mitad fueron usados como distractores. A cada diana le correspondió un distractor específico, definido de la siguiente manera:

- Distractor de cada estímulo AF: contenido similar, mismo pintor y época.
- Distractor de cada estímulo AA: mismo pintor y misma época.
- Distractor de cada estímulo DF: estímulos pertenecientes a la misma serie en el catálogo MasterClips y de contenido similar.
- Distractor de cada estímulo DA: estímulos pertenecientes a la misma serie en el catálogo MasterClips y de estilo similar.

Procedimiento

1. Sesión de aprendizaje. En esta primera sesión experimental se pidió a los participantes que mirasen atentamente las imágenes que se les iban a presentar. En este caso se incluyeron las 48 láminas anteriormente mencionadas como dianas, además de las 8 láminas (4 al principio y 4 al final) destinadas a eliminar los efectos de primacía y recencia. El tiempo de exposición de cada una de las láminas fue de 4 segundos, con una pantalla de enmascaramiento proyectada durante un segundo entre lámina y lámina. Tanto el tiempo de exposición como el de enmascaramiento fueron ajustados mediante varias pruebas previas.
2. Tarea de reconocimiento. En la segunda de las sesiones experimentales, realizada 24 horas después de la primera, se planteó a los participantes una tarea de reconocimiento. Se mostraron por orden aleatorio las 48 láminas-diana que ya habían sido vistas y las 48 láminas-distractor. En este caso no se incluyeron las 8 láminas dirigidas a eliminar los efectos de primacía y recencia. Se pidió a los participantes que respondieran para cada una de las láminas si la habían visto o no en la sesión anterior. En esta sesión, los estímulos se presentaron durante 3 segundos, mientras que la pantalla de enmascaramiento se presentó durante 2 segundos, tiempos que, al igual que el intervalo de retención, fueron ajustados mediante pruebas previas.
3. Juicios semánticos. En esta sesión experimental se recogieron los juicios semánticos dados por ambos grupos de participantes a los 96 estímulos presentados en la tarea de reco-

nocimiento utilizando la técnica del diferencial semántico. Osgood, Suci y Tannebaum (1957) sostienen que las escalas seleccionadas deben ser relevantes para los conceptos que están siendo juzgados, y apuntan al par *bello-feo* como una dimensión adecuada cuando se trata de calificar obras de arte. De hecho, esta dimensión aparece en un número importante de estudios sobre la apreciación estética fundamentados en la técnica del diferencial semántico. El estudio de Hernández Belver (1989) incluye, además del par *bello-feo*, las dimensiones de *interesante-no interesante* y *agradable-desagradable*. En el presente estudio se ha incorporado también el par *original-común*, utilizado por Choynowski (1967). Se incluyeron, por lo tanto, cuatro dimensiones (*bello-feo*, *interesante-no interesante*, *agradable-desagradable* y *original-común*), con la finalidad de recoger un abanico suficientemente amplio de juicios semánticos relacionados con la estética.

Se presentó cada uno de los 96 estímulos en orden aleatorio durante 15 segundos, separados por una pantalla de enmascaramiento de 1 segundo. Se pidió a los participantes que puntuasen cada lámina, en una escala de 1 a 10, sobre las dimensiones antes mencionadas: agradable (A), bello (B), interesante (I) y original (O). El orden de las dimensiones se contrabalanceó.

Resultados

Juicios estéticos

De acuerdo con la hipótesis 1 esperamos encontrar que el grupo con educación artística den puntuaciones mayores a los estímulos artísticos que el grupo de participantes sin educación artística. Además, suponíamos que esta tendencia se invertiría en los estímulos decorativos. En la tabla 1 se presentan los resultados de los juicios estéticos realizados por ambos grupos de participantes, con y sin educación artística, en las cuatro dimensiones frente a los estímulos artísticos y decorativos.

En cuanto a los estímulos artísticos, estos resultados muestran que el grupo de participantes con enseñanza artística otorga puntuaciones más elevadas en las categorías de agradable, bello e interesante. Las diferencias, sin embargo, sólo son significativas en la categoría de interesante. Los participantes sin educación artística puntúan ligeramente más alto que los participantes con educación artística en la dimensión original, aunque la diferencia es insignificante. Atendiendo a las puntuaciones otorgadas a los

Tabla 1
Juicios estéticos en las diferentes escalas para los dos grupos de participantes

Estímulos	Dimensión	Educ. artística		Diferencia	t	g.l.	p
		Sí	No				
Artísticos	Agradable	5.68	5.45	.23	1.72	98	.089
	Bello	5.36	5.16	.20	1.24	98	.216
	Interesante	5.96	5.54	.42	2.17	98	.032
	Original	6.38	6.39	-.01	-.06	98	.952
Decorativos	Agradable	5.49	5.83	-.34	-2.14	98	.035
	Bello	5.02	5.35	-.33	-1.75	98	.083
	Interesante	4.38	4.52	-.15	-0.71	98	.481
	Original	4.73	4.90	-.18	-0.91	98	.365

estímulos decorativos, los participantes sin educación dan valoraciones más elevadas en las cuatro dimensiones. Sin embargo, sólo en la dimensión agradable son significativas las diferencias entre ambos grupos de participantes. En general, podemos decir que la hipótesis 1 queda respaldada únicamente como tendencia.

Con la finalidad de matizar los juicios estéticos, se llevó a cabo el estudio de las diferencias en las puntuaciones entre ambos grupos a los estímulos figurativos y abstractos. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 2.

Los participantes puntúan los estímulos figurativos por encima de los abstractos en todos los casos y todas las dimensiones, excepto en la de original. Las diferencias son significativas excepto en el caso de la dimensión interesante en el grupo de participantes con enseñanza en relación a los estímulos artísticos. Ambos grupos de sujetos consideran que los estímulos abstractos, tanto los decorativos como los artísticos, son más originales que los estímulos figurativos.

Familiaridad con los estímulos estéticos

Se definió la familiaridad inducida por cada estímulo diana como la suma de aciertos (identificación correcta del estímulo diana) y falsas alarmas (tomar como diana un estímulo distractor específico) registradas en la tarea de reconocimiento. En la tabla 3 se presentan los resultados relacionados con la hipótesis 2.

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre el grupo de participantes con educación artística y el grupo de participantes sin educación artística en cuanto a la familiaridad con los estímulos artísticos. Concretamente, los participantes con educación artística se familiarizan más que los estudiantes sin esta educación con los estímulos pertenecientes a la categoría *High Art* ($p < .05$). Sin embargo, en cuanto a los estímulos decorativos, la diferencia en la familiaridad entre ambos grupos no es significativa ($p = .487$). Estos resultados respaldan la hipótesis 2.

Tabla 2
Diferencias en las puntuaciones dadas por ambos grupos de participantes a los estímulos figurativos y abstractos

Dimensión	Educac. artística	Estímulos	Diferencia figurativo-abstracto	t	g.l.	p
Agradable	Sí	Artísticos	.65	3.67	49	<.001
		Decorativos	1.61	11.55	49	<.001
	No	Artísticos	.80	5.68	49	<.001
		Decorativos	1.52	8.61	49	<.001
Bello	Sí	Artísticos	.88	4.38	49	<.001
		Decorativos	2.10	12.50	49	<.001
	No	Artísticos	1.11	6.68	49	<.001
		Decorativos	1.77	8.97	49	<.001
Interesante	Sí	Artísticos	.29	1.49	49	.144
		Decorativos	.89	5.09	49	<.001
	No	Artísticos	.76	3.82	49	<.001
		Decorativos	.43	2.11	49	.040
Original	Sí	Artísticos	-.50	-2.91	49	.005
		Decorativos	-1.27	-5.88	49	<.001
	No	Artísticos	-.86	-5.17	49	<.001
		Decorativos	-1.06	-4.79	49	<.001

Relación entre la huella de memoria y los juicios estéticos

Con la finalidad de estudiar la manera en la que se relaciona la familiaridad que desarrollan los participantes con los diferentes estímulos y los juicios estéticos que emiten sobre ellos, se procedió, en primer lugar, a sumar, sujeto por sujeto y para cada conjunto formado por el estímulo diana y su distractor específico, las respuestas dadas en la tarea de reconocimiento, otorgando el valor de 1 punto a cada diana o distractor dados por vistos en la sesión de aprendizaje, y un valor de 0 puntos a los que se daban por no vistos. De esta manera, a cada uno de los sujetos y en cada conjunto diana-distractor, se asignó uno de los cuatro resultados siguientes dependiendo de las respuestas «sí» o «no» dadas: dos puntos cuando hubo un acierto y una falsa alarma, un punto cuando hubo un acierto y un rechazo correcto o un fallo y una falsa alarma, y cero puntos cuando hubo un fallo y un rechazo correcto.

En cuanto al concepto de familiaridad, entendemos que si un sujeto da como visto anteriormente tanto la diana como el distractor específico, quiere decir que nos encontramos ante la existencia de un esquema provocado por la diana y lo bastante fuerte como para que se traslade al distractor. Llamamos *huella fuerte* a la obtenida cuando el sujeto ha identificado como visto tanto la diana como su distractor. Por el contrario, cuando el conjunto diana-distractor recibe en los dos casos respuestas de no visto, cabe sacar la conclusión de que la diana no ha conseguido fijar el esquema. Llamamos *huella nula* a la que aparece en este caso. Los casos intermedios, con una respuesta sí y otra no, a los que llamamos de *huella débil*, son de más dudosa interpretación y no los tomamos en cuenta en esta fase del estudio. La distinción entre *huella fuerte* y *huella nula* se refiere al mayor y menor grado de familiaridad, respectivamente. La finalidad de esta fase del estudio fue someter a prueba la hipótesis 3, que sostiene que en la tarea de juicio estético ambos grupos de sujetos otorgarán una puntuación mayor a los estímulos que hayan dejado una *huella fuerte* que a aquellos que hayan dejado una *huella nula*, independientemente de la dimensión de juicio y de la categoría de estímulos. Para ello se calculó, dentro de las diferentes categorías, la puntuación dada por cada sujeto a aquellos estímulos de huella fuerte y de huella nula. Después se obtuvieron los promedios de las puntuaciones dadas por los sujetos de ambos grupos a esos estímulos de huella fuerte o nula, clasificados por juicios y tipos de estímulo. Por último, se obtuvieron

Estímulos artísticos							
Educación artística	Aciertos	Falsas alarmas	Familiaridad	Diferencia	t	g.l.	p
No	12.66	7.46	20.12	-3.34	-2.94	98	.04
Sí	14.86	8.60	23.46				
Estímulos decorativos							
Educación artística	Aciertos	Falsas alarmas	Familiaridad	Diferencia	t	g.l.	p
No	14.90	7.88	22.78	-.82	-.70	98	.487
Sí	16.40	7.20	23.60				

las diferencias en cada caso, entre los estímulos de huella fuerte y de huella nula.

De acuerdo con los hipótesis 3, esperamos hallar que los estímulos que han producido una huella de memoria más intensa reciben una puntuación más elevada en la prueba de juicio estético. En la tabla 4 se presentan los resultados de los cálculos que relacionan la familiaridad de los participantes sin educación artística con cada una de las categorías de estímulos y las puntuaciones otorgadas en la tarea de juicio estético en cada una de las dimensiones.

En casi todos los casos aparecen diferencias a favor de los estímulos con huella fuerte, y son significativas en muchos de ellos. Sólo en un caso, el de los estímulos decorativos abstractos en la dimensión original, la diferencia favorece a los estímulos con huella nula, aunque no es significativa. Por lo que hace al grupo de participantes sin educación artística, la hipótesis 3 puede darse por respaldada de forma bastante general por los resultados experimentales. En la tabla 5 se presentan los resultados relativos al grupo de participantes con educación artística.

En las dimensiones agradable y bello la situación es muy similar a la observada en los participantes sin educación artística, ya que las diferencias favorecen a los estímulos de huella fuerte y, o bien son significativas, como es el caso de agradable, o están cerca de serlo, como sucede en los estímulos artísticos abstractos y figurativos en la dimensión bello. En esos dos casos la hipótesis de una diferencia de puntuaciones a favor de los estímulos con huella fuerte puede considerarse como respaldada por los resultados también en el grupo con educación artística. Por el contrario, la hipótesis no recibe apoyo en las dimensiones interesante y original. Cuando se evalúa la originalidad de los estímulos artísticos abstractos se dan las mismas diferencias de pautas de comportamiento entre los dos grupos. En el grupo de participantes con enseñanza los estímulos artísticos abstractos reciben una puntuación parecida en la categoría original tanto si han dejado huella fuerte

Dimensión	Categoría	Estilo	Diferencia huella fuerte-nula	t	g.l.	p
Agradable	Artísticos	Figurativo	.6543	3.03	45	.004
		Abstracto	.1443	.66	36	.514
	Decorativos	Figurativo	.5798	2.40	43	.021
		Abstracto	.4953	3.08	37	.004
Bello	Artísticos	Figurativo	.9804	3.55	44	.001
		Abstracto	.7957	2.49	36	.017
	Decorativos	Figurativo	.8814	2.77	42	.008
		Abstracto	.3519	1.34	36	.187
Interesante	Artísticos	Figurativo	.6889	2.42	44	.020
		Abstracto	1.3549	3.94	36	<.001
	Decorativos	Figurativo	.6684	1.99	42	.053
		Abstracto	.3132	.96	36	.345
Original	Artísticos	Figurativo	.1544	.48	44	.636
		Abstracto	.6768	2.29	36	.028
	Decorativos	Figurativo	.7153	2.69	42	.010
		Abstracto	-.6219	-1.80	36	.081

como si no. Las diferencias entre el comportamiento de los dos grupos en las puntuaciones a los estímulos artísticos figurativos y abstractos en la categoría interesante figuran en la tabla 6.

Tabla 5
Diferencias en los promedios de puntuaciones de los estímulos de huella fuerte y nula para el grupo con educación artística

Dimensión	Categoría	Estilo	Diferencia huella fuerte-nula	t	g.l.	p
Agradable	Artísticos	Figurativo	.9507	3.09	40	.004
		Abstracto	.3520	2.02	43	.049
	Decorativos	Figurativo	.8272	3.16	38	.003
		Abstracto	.8070	3.06	39	.004
Bello	Artísticos	Figurativo	.9500	2.74	40	.009
		Abstracto	.5891	1.89	42	.066
	Decorativos	Figurativo	.6664	1.77	38	.084
		Abstracto	.3642	.98	37	.333
Interesante	Artísticos	Figurativo	.4505	1.43	40	.159
		Abstracto	.5358	1.46	42	.152
	Decorativos	Figurativo	.6913	1.76	38	.087
		Abstracto	.2111	.61	37	.544
Original	Artísticos	Figurativo	-.0476	-.16	40	.872
		Abstracto	.4435	1.46	42	.151
	Decorativos	Figurativo	.1629	.045	38	.652
		Abstracto	.2038	.53	37	.597

Tabla 6
Diferencias en los promedios de puntuaciones de los estímulos de huella fuerte y nula dados por los grupos con y sin educación artística en la dimensión interesante a los estímulos artísticos

Dimensión: interesante						
Educación artística	Categoría	Estilo	Diferencia huella fuerte-nula	t	g.l.	p
No	Artístico	Figurativo	.6889	2.42	44	.020
		Abstracto	1.3549	3.94	36	<.001
Sí	Artístico	Figurativo	.4505	1.43	40	.159
		Abstracto	.5358	1.46	42	.152

Cuando los participantes sin educación artística valoran los estímulos artísticos en la dimensión interesante siguen la regla general que aparecía en bello y agradable, puntuando los estímulos

de huella fuerte significativamente más alto que los estímulos de huella nula. Pero los sujetos con enseñanza, por el contrario, valoran de una forma similar el interés de los estímulos artísticos figurativos y abstractos que les han dejado una huella de memoria fuerte y aquellos que no lo han hecho.

Discusión

Se puede observar que la enseñanza acentúa no sólo la familiaridad, como se ha señalado más arriba, sino también el aprecio por los estímulos artísticos. Éstos son considerados como más interesantes por sujetos con enseñanza que por sujetos sin enseñanza. Este interés se reparte de forma parecida entre los estímulos artísticos abstractos y artísticos figurativos. Sin embargo, los figurativos son calificados como más agradables y bellos que los abstractos. Por su parte, los resultados referidos a la categoría original al comparar los estímulos figurativos y abstractos, merece un comentario añadido. En todos los casos, ya se trate de participantes con educación artística o no, del bloque artístico o del decorativo, los estímulos abstractos son dados como más originales que los figurativos. La originalidad se muestra, por lo tanto, como una categoría propia de la abstracción, y se aleja de los otras tres dimensiones de juicio estético.

En cuanto a la relación entre la huella de memoria y los juicios estéticos, se mantuvo la hipótesis de que los estímulos de huella fuerte recibían puntuaciones más altas que los de huella nula en los juicios estéticos y los resultados así lo indican en las categorías centrales del factor estético (las de bello y agradable). Pero en las dimensiones interesante y original las cosas suceden, en algunos casos, de otro modo. Los participantes sin enseñanza otorgan valores más altos a los estímulos artísticos de huella fuerte en interesante y, en el caso de los estímulos artísticos abstractos, en original. Pero en el grupo de los sujetos con educación artística no sucede así: las diferencias no son significativas en absoluto. En estos casos los sujetos con educación artística puntúan de forma parecida los estímulos que les han dejado una huella de memoria fuerte y los que no lo han hecho. La explicación de ese hecho puede estar en un trabajo de Hartley y Schwartz (1966), que mostró que los participantes, al emitir juicios estéticos, actúan coherentemente con la idea que tienen de ellos mismos. Puede sostenerse, por lo tanto, que las personas que han recibido educación en Historia del Arte se ven a sí mismas de una forma tal que los estímulos artísticos deben resultarles interesantes y los artísticos abstractos originales, tanto si les han producido una huella de memoria fuerte como si no. Esta explicación se ve reforzada por el hecho de que nuestros resultados han puesto de relieve que para los participantes con educación artística, la dimensión interesante es la propia de los estímulos artísticos y la dimensión original es la propia de los estímulos abstractos.

Referencias

- Cela-Conde, C.J., Marty, G., Munar, E., Nadal, M. y Burges, L. (2002). The «style scheme» grounds perception of paintings. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 91-100.
- Choyowski, M. (1967). Dimensions of painting. *Perceptual and Motor Skills*, 25, 128.
- Dumaurier, E., González, M. y Molnar, F. (1979). Formes, couleurs et sons. En R. Francès (Ed.): *Psychologie de l'art et de l'esthétique* (pp. 33-64). París: PUF.
- Eysenck, H.J. (1940). The 'general factor' in aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 31, 94-102.

- Hartley, E.L. y Schwartz, S. (1966). Self-consistency, value strength and aesthetic judgments. *Psychological Reports*, 19, 367-370.
- Hernández Belver, M.H. (1989). *Psicología del arte y criterio estético*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Marty, G. (2002). Formación de esquemas en el reconocimiento de estímulos estéticos. *Psicothema*, 13, 623-629.
- Marty, G., Cela-Conde, C.J., Munar, E., Rosselló, J., Roca M. y Escudero, J.T. (2003). Dimensión factorial de la experiencia estética. *Psicothema*, 15, 478-483.
- Osgood, C.E., Suci, G.J. y Tannebaum, P.H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Rosselló, J. y Munar, E. (2004). Resolviendo el puzzle de la atención visual. ¿Hacia la desintegración del «homúnculo»? *Psicothema*, 16, 64-69.
- Winston, A.S. y Cupchik, G.C. (1992). The evaluation of high art and popular art. *Visual Arts Research*, 18, 1-14.