



CUESTIONES
PEDAGÓGICAS

EUS EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA



CUESTIONES PEDAGÓGICAS. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Volume 34, Issue 2, December 2025, Pages 1-23

Received: 31.10.2025. Reviewed: 04.12.2025. Accepted: 15.12.2025. Edited: 19.12.2025

Pedagogical drawing: an approximate study of teaching methodologies in the Early Childhood Education Degree

Belén Abad de los Santos¹

¹ Universidad de Sevilla, Spain

ABSTRACT

This article explores the ways in which drawing itself acts as a strategy for generating knowledge in the context of educational research. The main objective is to gain a comprehensive understanding of pedagogical practices centered on the language of drawing and to analyze their impact on initial teacher training. Through online questionnaires, aimed at understanding the perception of their pedagogical usefulness, information was collected regarding the visual methodologies adopted in the Art Classroom-Laboratory. The results will present the assessments and testimonies of the participating students after the training process. A high percentage of students continue to apply the same methodological model under which they were trained, thereby perpetuating passive attitudes toward artistic expression in their future professional careers. These findings highlight the importance of intensifying efforts to continue the educational practice under study

KEYWORDS

Early Childhood Education, Pedagogical Practice, teaching methodologies, Drawing, Higher Education

To cite this article: Abad de los Santos, B. (2025). Pedagogical drawing: an approximate study of teaching methodologies in the Early Childhood Education Degree. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 34(2), pp. 1-23
<https://www.doi.org/10.12795//CP.2025.i34.v2.06>

Corresponding author: Belén Abad de los Santos. <https://orcid.org/0000-0002-8943-3210>, babad@us.es



CUESTIÓN
PEDAGÓGICA

eus EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA



CUESTIONES PEDAGÓGICAS. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Volumen 34, Número 2, Diciembre 2025, Páginas 1-23

Recibido: 31.10.2025. Revisado: 04.12.2025. Aceptado: 15.12.2025. Editado: 19.12.2025

El dibujo pedagógico: un estudio aproximativo sobre metodologías docentes en el Grado de Educación Infantil

Belén Abad de los Santos¹

¹ Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Este artículo trata de explorar las formas en que el dibujo en sí mismo actúa como una estrategia para la generación de conocimiento en un contexto de investigación educativa. El principal objetivo es obtener una comprensión global de las prácticas pedagógicas centradas en el lenguaje del dibujo y analizar su impacto en la formación inicial del profesorado de magisterio. A través de cuestionarios en línea, dirigidos a conocer la percepción de su utilidad pedagógica, se recogió información relativa a las metodologías docentes adoptadas en el aula-laboratorio de Plástica. En los resultados se expondrán las valoraciones y testimonios del alumnado participante tras el itinerario formativo. A nivel interpretativo un porcentaje elevado seguiría aplicando el mismo modelo metodológico bajo el que se formó, perpetuando con ello actitudes pasivas hacia la expresión plástica en su desempeño profesional futuro. Estos hallazgos destacan la importancia de intensificar los esfuerzos para continuar la práctica educativa objeto de estudio.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, práctica pedagógica, metodologías docentes, dibujo, Formación Superior

Cómo citar este artículo: Abad de los Santos, B. (2025). El dibujo pedagógico: un estudio aproximativo sobre metodologías docentes en el Grado de Educación Infantil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 34(2), pp. 1-23

<https://www.doi.org/10.12795//CP.2025.i34.v2.06>

Autor de correspondencia: Belén Abad de los Santos. <https://orcid.org/0000-0002-8943-3210> , babad@us.es

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el dibujo ha suscitado un interés creciente como instrumento de enseñanza y aprendizaje desde enfoques pedagógicos innovadores, especialmente en la formación de inicial del profesorado. No obstante, según Del Castillo-Olivares (2020), el dibujo continúa sin ser reconocido como una competencia básica, y las habilidades gráficas del estudiantado universitario en Educación permanecen insuficientemente valoradas como un lenguaje didáctico legítimo.

El objetivo de este artículo es proporcionar una comprensión exhaustiva de las prácticas pedagógicas orientadas al dibujo como metodología innovadora y analizar su repercusión en la formación de maestros y maestras. Para ello, se propone un itinerario didáctico fundamentado en el “modelo creativo” (Blanco & Cidrás, 2023), donde el proceso, más que el producto, constituye el eje central del aprendizaje desarrollado en el aula-laboratorio de Plástica.

Con el propósito de dotar a los estudiantes del Grado de Educación Infantil de herramientas para la implementación de dinámicas específicas que optimicen los procesos creativos y colaborativos, el trayecto formativo se estructura en tres módulos, cada uno integrado por un conjunto diversificado de acciones didácticas. El estudio se centrará en determinar si las estrategias pedagógicas implementadas en dichos módulos propician un incremento significativo de la motivación del estudiantado, incidiendo de manera positiva en su desempeño artístico-experimental y contribuyendo a la consolidación de competencias docentes más sólidas y reflexivas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DIBUJO

La formación en dibujo representa sólo una parte de los diversos contenidos que integran la Educación Artística (Marín, 2003). El tratamiento que la disciplina recibe en la escuela refleja, a su vez, el mismo desapego social que experimenta la materia en general. Esta situación conlleva un desplazamiento y cierto abandono de las prácticas escolares de naturaleza artística, en las que prevalece una visión del arte como actividad banal, infantilizada y meramente lúdica, frente a aquellas disciplinas consideradas “útiles”.

No en vano, diversos estudios sobre el fenómeno (Acaso & Megías, 2017; Bamford, 2009; Huerta, 2019; Ijdens & Wagner, 2017) han evidenciado que el área de la Educación Artística permanece inmersa en un escenario anacrónico, caracterizado por una continuidad metodológica tradicional. Esta situación, frecuentemente asociada a aprendizajes extracurriculares (Caeiro et al., 2018), conduce a que el arte se mantenga relegado a la periferia del conocimiento normativo dentro del sistema educativo.

Al margen del análisis de los factores que han podido conducir a esta situación, su deriva académica se encuentra atrapada en un círculo vicioso, en el que la exigua cultura metodológica creativa (Blanco & Cidrás, 2022), sumada a la desvalorización pedagógica de

la experiencia estética (Caeiro et al. 2020), constituye un tandem adicional al ya existente vacío formativo del futuro maestro de magisterio. Este colectivo muestra, en general, escaso interés por los ámbitos de estudio de las disciplinas artísticas, con conocimientos previos reducidos y, en muchos casos, erróneos.

Prestar atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos, en tanto herramientas y modos de relación con la realidad escolar, requiere también examinar los enfoques o perspectivas desde los cuales se ejerce esta práctica de aula, así como indagar las razones por las que, en numerosos casos, fundamentada en la experiencia pedagógica del profesorado, persiste en reproducir “métodos propios de una época en la que lo característico del mundo infantil no eran ni las artes, ni lo visual, ni la educación patrimonial” (Salido-López, 2021).

Al profundizar en este aspecto, conviene advertir que el eje vertebral de estos aprendizajes suele descansar sobre las denominadas actividades de dibujo, situando de forma sistemática el gesto gráfico como uno de los sistemas más inmediatos para alcanzar el objetivo fundamental y transversal de toda la educación artística en Infantil (Fontal et al., 2015a).

A lo largo de esta etapa educativa, el trabajo mediante el dibujo sigue quedando restringido a la enseñanza de métodos orientados a la copia o al denominado “dibujo libre”. Ambas orientaciones metodológicas remiten a una misma concepción del dibujo¹: enfatizan el significado de lo representado y priorizan el resultado sobre el proceso.

En el primer enfoque (trabajo por fichas), frecuentemente organizado a través de actividades estereotipadas que limitan cualquier iniciativa creativa, subyace la idea de que el dibujo infantil constituye una versión “naïf” de un modelo superior a alcanzar. Por su parte, los ejercicios de “dibujo libre” no se distancian de esta perspectiva restrictiva, al basarse en la noción de dibujo como capacidad innata, reforzando así “la creencia de que no es necesaria la formación del docente en esa área porque cualquier mínima intervención podría frustrar la autoexpresión propia de la infancia” (Blanco & Cidrás, 2022).

Conforme a esta lógica, el lenguaje del dibujo, lejos de suponer un proceso de maduración creativo, continúa reproduciendo estrategias vinculadas a una concepción obsoleta de la Educación Artística sustentada en un modelo reproductivo. Como consecuencia, se produce un empobrecimiento de habilidades cognitivas esenciales, tales como el pensamiento abstracto, la percepción y la creatividad, en lugar de desencadenarlos.

METODOLOGÍA

¹ Sus orígenes se remontan al medievo, permaneciendo vigente hasta mediados del siglo XX. En teoría se asocia al concepto de “representación”. En ella, el dibujo es tanto una actividad relacionada con la imitación de la realidad, como una actividad de ideación o invención, tradicionalmente vinculada al papel como soporte y al lápiz como medio trazador principal. Idénticas premisas continúan vigentes en los parámetros que usamos para valorarlo.

Procedimientos

Esta investigación está dirigida al estudio aproximativo de prácticas pedagógicas centradas en el dibujo como metodología innovadora en un contexto concreto y la valoración de su utilidad didáctica. A tal efecto, se adopta un diseño de investigación mixto (Coe et al., 2021), partiendo de un enfoque exploratorio-descriptivo donde se busca medir el impacto e idoneidad del método aplicado (Hernández et al., 2014; Pereira, 2011; López & Ramos, 2021).

Participantes

La delimitación del objeto de estudio se acotó a una muestra de estudiantes universitarios matriculados en el curso 2024/2025 a partir de un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia, dado que la selección de la muestra participante habría de establecerse de acuerdo con la accesibilidad y proximidad del investigador (López, 2004). La investigación ha contado con el consentimiento informado de los sujetos participantes que cursaban una de las materias optativas impartidas en 4º curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante el primer cuatrimestre.

Instrumentos

La indagación científica, desarrollada entre septiembre y diciembre de 2024, se fundamentó en el cuestionario como instrumento principal de recogida de información, tomando como base epistemológica las experiencias de formación universitaria recogidas por Blanco y Cidrás (2023).

Dentro de la evaluación de la práctica docente el cuestionario suele ser uno de los soportes orientados a la captación global del desempeño de la metodología didáctica seguida (Guevara et al., 2020). Para la confección y diseño del cuestionario se recurrió a la aplicación online *Microsoft Forms*. El método de distribución de la herramienta se efectuó mediante el espacio destinado a la asignatura de *Arte Infantil: Recursos para su Conocimiento y Desarrollo* (1940032) habilitado en la Plataforma de Enseñanza Virtual de la US. La participación en el cuestionario estuvo disponible desde el 16 de septiembre de 2024 hasta el 20 de diciembre de 2024.

A los efectos de determinar las garantías científicas del instrumento se acudió al juicio de expertos. Su consulta y contraste implicó la participación de 3 evaluadores de referencia en el campo educativo, con un perfil tanto académico —asociado al área de Didáctica de la Expresión Plástica— como profesional en ejercicio dentro del ámbito de la Educación. El Análisis de Consistencia Interna fue alta (Alpha de Cronbach=0,895), confirmándose la fiabilidad del cuestionario en todas sus preguntas. El tipo de preguntas planteadas (cerradas,

de opción múltiple y abiertas) permitió a los encuestados realizar aportaciones en base a su experiencia y conocimientos (Bryman, 2008). Se trata de instrumentos mixtos donde se combinan los ítems con respuesta cerrada de escala Likert, complementados de preguntas dicotómicas y de opción múltiple, así como preguntas abiertas, favoreciendo, de este modo, la interpretación de los fenómenos y la compresión de los resultados.

El cuestionario es conformado por 21 ítems que se estructuraron en tres categorías o dimensiones: (a) Percepción y usos del dibujo en el aula; (b) Formación metodológica basada en la experiencia con el dibujo; y (c) Avances pedagógicos del dibujo como práctica educativa.

La categoría de estudio (a) recoge ocho preguntas sobre la autopercepción de habilidades y conocimientos en torno al uso pedagógico actual y futuro del dibujo como práctica artística y como práctica educativa en el aula. La variable (b) plantea seis preguntas que reúnen datos sobre la formación en metodologías activas, creativas y basadas en la experiencia con el dibujo. Y la tercera dimensión (c) aborda siete preguntas que arrojaron luz respecto de las prácticas pedagógicas centradas en el dibujo como estrategia metodológica innovadora, específicamente, dentro de la asignatura escogida, recogiendo la visión sobre los beneficios en la formación inicial del profesorado y su posible utilidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje artístico.

Procedimiento metodológico

El procedimiento de implementación del dibujo como metodología de formación siguió el siguiente esquema, en el que se describen algunas de las características que identifican el enfoque de las acciones pedagógicas ideadas (Tabla 1). El enmarque metodológico, aparte de acogerse a metodologías activas como pueden ser las propias de la creación artística, contó con métodos y técnicas propios del aprendizaje cooperativo, así como el trabajo conjunto a través del aprendizaje colaborativo (Peralta, 2014). Todo ello mejoró, en consecuencia, las relaciones académicas y la implicación del alumnado (Gómez-Gómez, 2021).

Los sistemas y criterios de calificación de la asignatura, contemplados en el programa docente (2024-2025), se someten, inicialmente, a una evaluación previa que se efectúa al comienzo del curso para tratar de determinar las competencias y el grado de desarrollo que posee cada discente en relación a los contenidos de la asignatura; una evaluación continua, durante el periodo de clases, donde se lleva a cabo un seguimiento del progreso del alumnado en relación a las competencias contempladas; y, una evaluación final, concluido el periodo de docencia, concretada en un examen teórico y la entrega de los trabajos propuestos en las sesiones prácticas, gracias a los cuales se comprobará el grado de adquisición de competencias y objetivos, así como aspectos conceptuales y procedimentales de la materia.

Para superar la asignatura es necesario cumplir el requisito de la asistencia mínima al 80% de las sesiones prácticas. Una vez cumplido este requisito, haber superado con una nota mínima de 5, sobre 10, todos y cada uno de los trabajos y pruebas tanto teóricos como prácticos, de carácter obligatorio. La evaluación de la asignatura se divide en los siguientes porcentajes: 25% examen, 65% actividades (prácticas y talleres/módulos), 10 % asistencia.

Tabla 1.*Aplicación del dibujo como metodología de formación en el aula de Arte Infantil.*

Figura	Previo a las sesiones	En el transcurso de las sesiones	Posterior a las sesiones
Docente	Planificación y diseño de estrategias creativas y micro-acciones formativas Desarrollar la secuencia de contenidos a impartir en cada módulo Determinar el proceso, los recursos y medios didácticos a utilizar, los tiempos de trabajo y su gestión Elaboración de cuestionarios	Presentación del objetivo de cada actividad e instrucciones de trabajo Monitorización y orientación acompañada del aprendizaje Apoyo a necesidades pedagógicas Observación participante y dialógica	Verificación de conocimientos adquiridos, recurriendo a feedback Validación de la muestra resultante Transferencia de la experiencia pedagógica Discusiones y debates orales
Alumnado	Planteamiento de dudas, búsqueda y recogida de información documental y visual	Proceso de desempeño experimental en talleres-acción. Espacio: Aula-laboratorio de Plástica Cumplimentación de cuestionarios	Valoración global de la experiencia pedagógica en su dimensión de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

La experiencia educativa se articula en tres etapas claramente definidas: fase inicial, fase de desarrollo y fase de estructuración. Los métodos interactivos seguidos han tomado de referencia la secuencia formativa desarrollada por Giné y Parcerisa (2003). En ellos se priorizan estrategias didácticas centradas en la actividad y en la lógica del alumnado, por medio de la materialización de micro-proyectos creativos e investigación artística. Las sesiones han sido organizadas en función de tres módulos, cada uno conformados por acciones diferenciadas con objetivos específicos, según su función dentro del ciclo de

aprendizaje. Se propone varias técnicas de dibujo basadas en el ensayo y error, desde lo individual a la construcción colectiva y tratando de aproximar al estudiantado a la desconstrucción de la práctica docente en Educación Infantil.

El conjunto de módulos (Figura 1) viene marcado por rutas de aprendizaje canalizadas a través de dinámicas lúdico-creativas y espacios de experimentación-acción, a partir de los cuales hubo de trazarse un mapa de contenidos conceptuales y metodológicos sujeto a una pregunta clave: ¿Qué ocurre cuando enfrentamos al alumnado universitario a algo tan poco rutinario en nuestras aulas como dibujar?

Figura 1.

Flujograma. Síntesis del proceso metodológico.

Fuente: Elaboración propia.



Cada trayecto experimental es vehiculado dentro de una cadena de procedimientos pedagógicos, con duraciones y orden secuencial concreto. Las metodologías han sido variadas, disponiendo de un abanico completo que habría de permitir tanto una impartición más teórica de corte conceptual, como un aprendizaje práctico con actividades, ejercicios y pruebas prácticas, que favorecieran la capacitación y desarrollo de funciones y tareas del perfil competencial. Las prácticas implementadas han consistido en:

- Módulo 1. *Volviendo a dibujar como en la infancia*: mediante dinámicas fundamentadas en proyectos didáctico-artísticos contemporáneos (Segni Mossi, 2025) se lleva a la práctica una combinación de ejercicios que van desde lo individual hasta el trabajo colectivo en grupos reducidos, tomando la expresión básica del dibujo como estrategia metodológica. Se procede mediante ejercicios previamente diseñados en manuales específicos (Jenny, 2013; Lapolla, 2017; López Lam, 2020; Mulvihill & Swaminathan, 2024; Urist, 2021), los cuales habrían de organizarse de manera sistemática o modificarse parcialmente acorde a las necesidades de aprendizaje. En términos de dibujo, se propone reemplazar la noción de realizar algo “correcto” o “incorrecto” por la de experimentar. De este modo, el ensayo y error se convierte en un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el

punto de partida de las iniciativas didácticas planteadas en este módulo, al tiempo que permite la incorporación de conceptos presentes en el propio proceso creativo. El dibujo, siempre incompleto o inacabado, ofrecerá la oportunidad de generar campos de acción colectivos donde aprender desde el encuentro. El trabajo práctico se complementa con momentos de observación y reflexión sobre los aspectos metodológicos.

• Módulo 2. *Deconstruyendo nuestra práctica docente en Educación Infantil*: la capacitación que pretende alcanzarse con este módulo se fundamenta en actividades de aprendizaje estructuradas en forma de proyectos, siguiendo un proceso metodológico que permite integrarlas dentro de un itinerario de aprendizaje secuenciado y mantener su relación con otras acciones orientadas a las capacidades a alcanzar. Estas actividades pueden considerarse equivalentes a micro-proyectos, al incorporar todos los elementos de una acción formativa, pero en una escala reducida o micro-dimensión (Varela, 2025). Partiendo del objetivo de aprendizaje, se organizan diferentes ejercicios y micro-proyectos según niveles de dificultad y adquisición de capacidades y conocimientos, de manera que se planteen pequeños problemas reales que cualquier profesional de la educación deberá resolver en el desempeño de su labor. Para ello, se recrean situaciones habituales de aula, a fin de evidenciar creencias y metodologías instauradas en la práctica educativa que, de una u otra manera, inhiben la creatividad y el desarrollo personal. Esta simulación, mediante situaciones de experimentación, busca generar disonancia cognitiva en el alumnado. En este contexto, la utilización del dibujo se concibe, acorde con Calbó (1997), como un instrumento “para comprender en parte el proceso artístico y para superar desde un aprendizaje experiencial algunos prejuicios o estereotipos (ejemplificados en algunos discursos esencialistas y/o mitificadores) que impiden una visión globalizadora y cultural del hecho del arte”.

• Módulo 3. *Jugando a ser Visual Thinker*: se introduce al alumnado en los fundamentos formales del *Visual Thinking*, presentando aplicaciones concretas de esta técnica en el ámbito de la docencia. Para su concreción, se proporcionan las herramientas necesarias destinadas al desarrollo de este modelo pedagógico, tomando como referencia manuales prácticos de autores como Roam (2012), Rohde (2013), De Pablo & Lasa (2019) y Vivas (2021), quienes proponen técnicas básicas que permiten a cualquier persona dibujar, incluso cuando considera que no posee dicha habilidad. El propósito principal de las dinámicas implementadas en las sesiones reside en activar el interés por el uso de herramientas gráficas y en favorecer la adquisición de destrezas para crear dibujos que representen ideas de forma visual. Entre los recursos empleados destaca la introducción a nociones básicas del lenguaje visual, las cuales permiten establecer una distinción clara entre el dibujo de concepto, entendido como vehículo para la cognición, y el dibujo concebido como instrumento de representación artística.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información extraída de los ítems con respuesta cerrada y de opción múltiple quedó analizada de modo directo por la aplicación *Microsoft Forms* y, posteriormente, extrapolada al formato *Excel*. Los datos cualitativos procedentes de ítems abiertos, por su parte, fueron analizados con el software ATLAS.ti (2022), utilizando como categorías previas las propias dimensiones del cuestionario. Los resultados se exponen seguidamente.

Percepción y usos del dibujo en el aula

La autopercepción del alumnado se identifica como medio-baja en la dimensión procedural respecto a la facultad para crear mediante el dibujo y las actividades creativas efectivas que declararon realizar. Poco más de la mitad de los 65 encuestados (58%) que contestaron sostiene saber dibujar, frente al 42% que responde a la inversa.

Para dar respuesta a una simple, pero tendenciosa pregunta: ¿Qué es saber dibujar para ti?, se optó por una fórmula combinatoria. En primer lugar, de forma visual, seleccionando una imagen que considerasen un “buen dibujo”, la cual sería compartida por medio de la plataforma en línea *Padlet* (Figura 2). Y, a continuación, textualmente, a modo de pregunta abierta en el cuestionario online. Tras el estudio de la información se observa convergencias en las contestaciones dadas en ambos soportes.

Figura 2.

Muro del Padlet. ¿Qué es saber dibujar para ti?



Fuente:

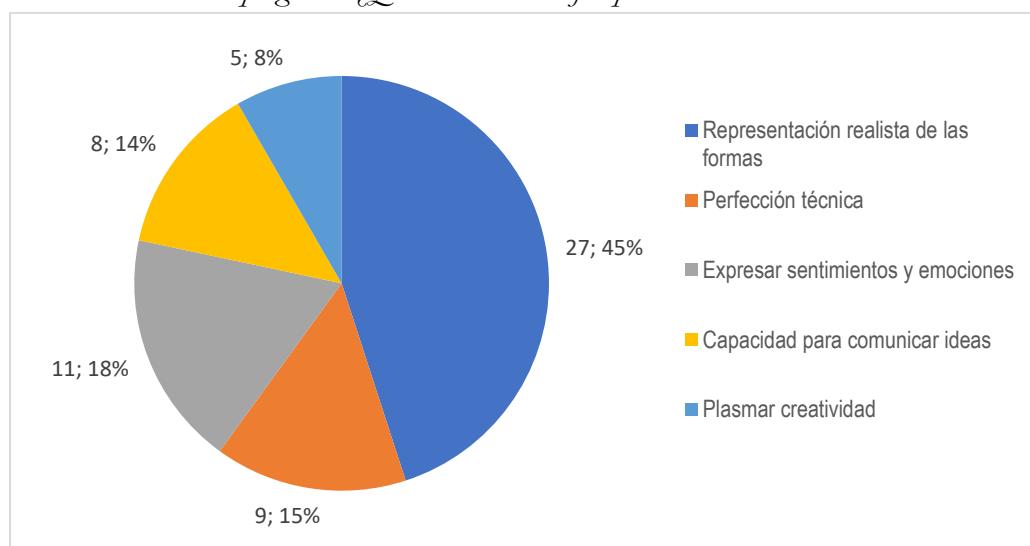
<https://padlet.com/belenabad072/qu-es-saber-dibujar-para-ti-1p1ti0ruh3kv57nz>

La visión aportada por el muro de la herramienta digital (Gráfico 1) habría de revelar que el enfoque del dibujo como modelo de representación más valorado por el 45% del alumnado viene asociado al realismo visual o hiperrealismo, en el sentido de que reproducen la realidad de forma fotográfica. Frente a este índice, el 15% sostiene que un “buen dibujo” implica un gran dominio de la técnica, seguido del 18% que lo relacionará con la expresión

emocional, y el 14% con la capacidad para comunicar ideas. Tan solo el 8% de los informantes conecta el gesto gráfico con la creatividad.

Gráfico 1.

Resultados de la pregunta: ¿Qué es saber dibujar para ti?



Fuente: Elaboración propia.

Entre los patrones recurrentes que respaldan aquello que se ha venido considerando socialmente un buen dibujo, habría de apreciarse cinco valoraciones concluyentes: 1. Las imágenes escogidas responden a un grado de iconicidad alto o medio-alto, tomando como nivel de referencia la escala de Villafaña (2006); 2. Técnicamente están ejecutadas a través del mismo medio procedimental; por lo común, la disciplina pictórica y, a pequeña escala, el dibujo a lápiz, incidiéndose por ende en su estatus subalterno como arte menor, más que como objeto artístico; 3. Se valora el dibujo desde posturas rígidas y académicas (el dibujo realista); 4. La perspectiva del dibujo parte de una dimensión individual basada en la habilidad para trabajar el material de acuerdo con unos estándares validados por las convenciones de la representación (excelencia artística, virtuosismo, alta calidad, maestría); y, 5. Las imágenes presuponen que el medio gráfico pertenece predominantemente a los artistas (bajo la centralidad del canon blanco, masculino y occidental), perpetuando de este modo narraciones hegemónicas dominantes, que raras veces se ponen en cuestión en la lógica institucional.

En cuanto a la concepción del aprendizaje del dibujo como algo innato, el 71% del estudiantado reconoce que sus aptitudes artísticas vienen determinadas por un componente genético y cree necesitar tener un talento o un don heredado, y no aprendido, para dibujar, frente al 29% que opina que no.

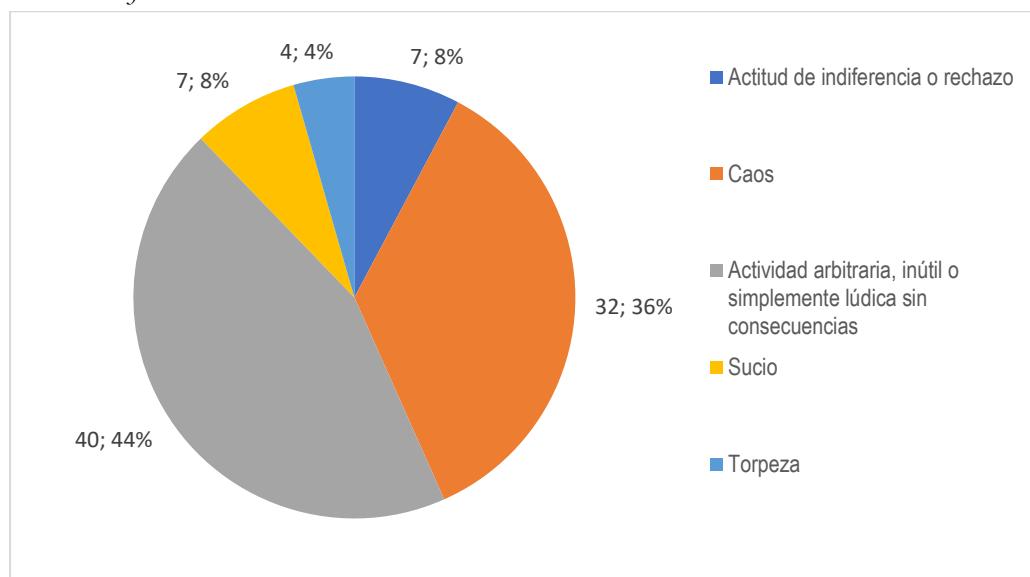
De la lectura global de los resultados se desprende la prevalencia de dos enfoques de la educación artística, fuertemente arraigados en el imaginario del estudiantado universitario, que tienden a perpetuar convenciones y prejuicios sociales y culturales. De un lado, la

identificación del dibujo con la expresión artística, y de otro, la creencia generalizada de que esta actividad es un atributo humano con el que se nace y, por tanto, no se educa. Desde esta perspectiva, el lenguaje del dibujo se concebiría como un proceso natural que no tiene por qué desarrollarse a través del trabajo educativo, lo que supone no sólo entenderlo únicamente en su dimensión artística, sino, además, descartar la posibilidad de utilizar el dibujo como herramienta cognitiva. Lo erróneo de este planteamiento, puesto de relieve por numerosos investigadores (Fontal et al., 2015a; Fontal et al., 2015b), es lo que pudo provocar que la mayor parte del alumnado expresara sin ambages, en un primer diagnóstico de situación de conocimientos, capacidades y expectativas, “no saber dibujar”.

Cuando se trata de responder acerca de si es posible liberar el potencial creativo del dibujo mediante la acción de garabatear, bajo la premisa de contestar en función de lo que pensaban antes de las clases teórico-prácticas impartidas en el aula-laboratorio de Plástica, el 83% asevera que sí, en tanto que el 17% concluye lo contrario. Sin embargo, habría de percibirse ciertas contradicciones entre estos porcentajes y los datos obtenidos tras ser preguntados por con qué solían asociar habitualmente los garabatos hasta entonces. La totalidad de los encuestados los vinculará con una actividad arbitraria, inútil o simplemente lúdica sin consecuencias (44%), proseguido de algo caótico (36%) y sucio (8%), torpeza (4%), y una actitud de indiferencia o rechazo (8%) (Gráfico 2). El análisis comparativo refleja en qué medida los procesos racionales premeditados, propios de la edad adulta, modifican nuestra escala de valores e influyen en la manera en que apreciamos los dibujos de nuestra infancia.

Gráfico 2

Percepción asociativa del dibujo de garabatos como medio de expresión antes de las clases teórico-prácticas de Arte Infantil.



Fuente: Elaboración propia.

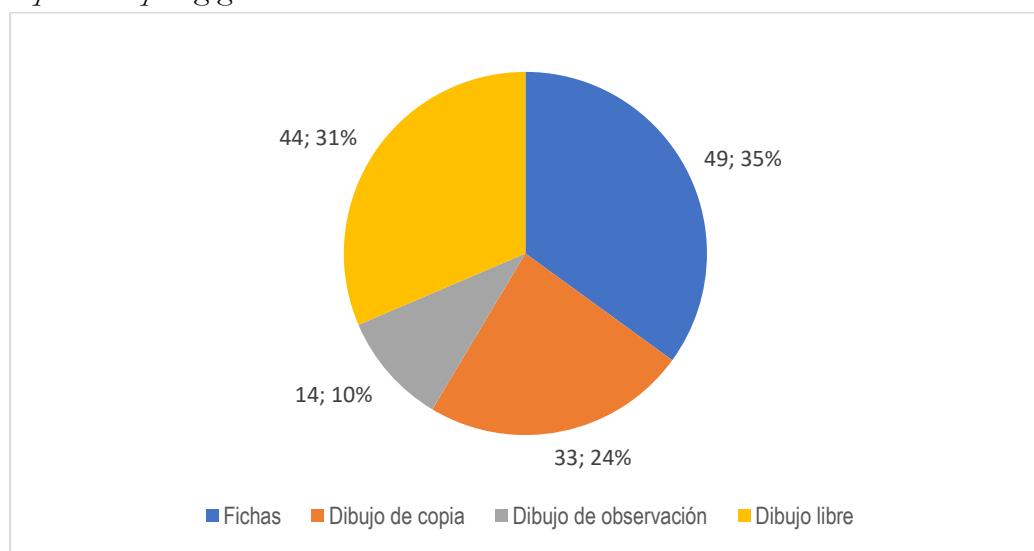
Formación metodológica basada en la experiencia con el dibujo

A grandes rasgos, los sujetos participantes manifiestan un conocimiento escaso en técnicas o estrategias gráficas. La formación artística y su práctica en el aula escolar adquirida desde la infancia hubo de ser limitada e inhibidora del pensamiento divergente; en general, se ha desempeñado a raíz de experiencias directas dentro del aula por vía de procedimientos y soportes académicos que no estimularon la creatividad, y un modelo, ante todo, reproductivo (Gráfico 3).

Al referirse por el tipo de metodología didáctica que emplearon en la escuela para enseñarles a dibujar, el 35% del estudiantado indica el sistema de fichas, seguidos de un 24% que afirma haber aprendido a partir de la copia de láminas, y otro 31% recurriendo a actividades de dibujo libre descontextualizadas. Tan sólo el 10% restante de un total de 65 estudiantes, apunta haberlo hecho gracias al dibujo de observación.

Gráfico 3.

Estrategias generales de enseñanza-aprendizaje del dibujo habituales del alumnado antes de la experiencia pedagógica.



Fuente: Elaboración propia.

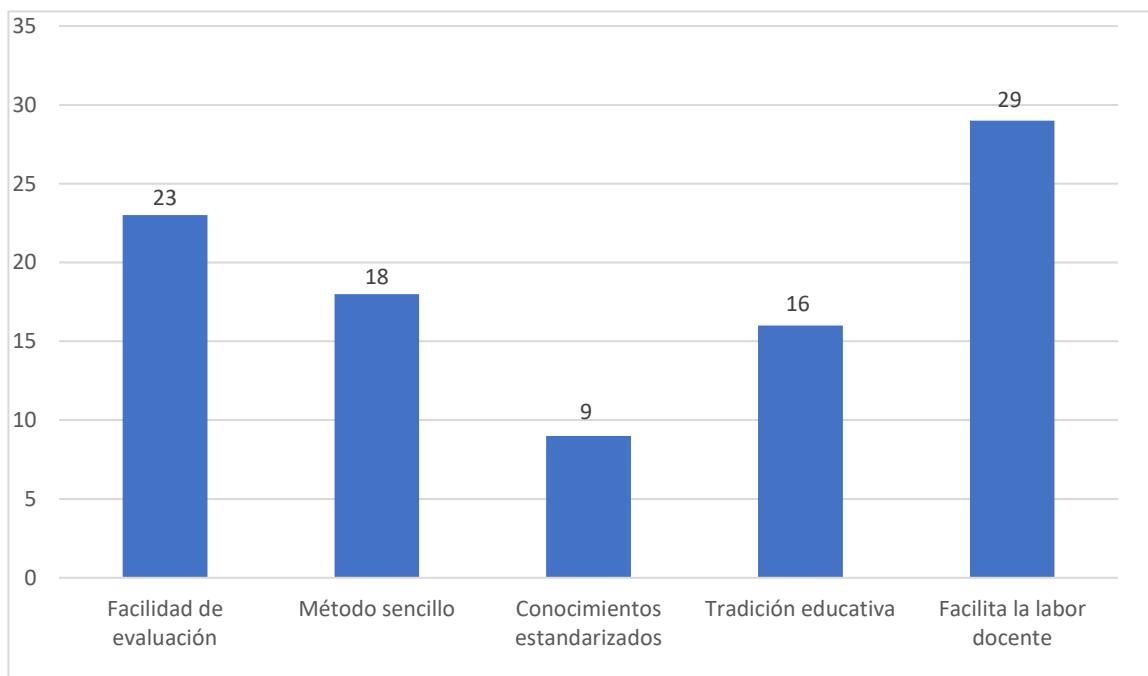
Por otra parte, estas valoraciones quedarían reforzadas al constatar que el 85% del alumnado, tras el itinerario de aprendizaje experiencial secuenciado en el módulo 2, corrobora haberse formado mediante cuadernos de fichas de plástica y ejercicios de copia o coloreado de modelos prediseñados en su práctica educativa durante la etapa de Infantil. Incluso, ante la tesis planteada en una de las propuestas de dibujo implementada, con la que se trató de cuestionar creencias y metodologías instauradas en el sistema educativo del arte, un alto porcentaje de los encuestados (80%) es incapaz de cuestionar una actividad tan interiorizada como la metodología de fichas, pronunciándose de manera ostensible a favor del dibujo de copia por su facilidad de evaluación. En comparación con este dato, un exiguo

porcentaje de los encuestados (20%) se mostrará más interesado en metodologías activas basadas en procesos creativos, apartándose consecuentemente de respuestas estereotipadas y convencionales. A la luz de lo expuesto se presupone que un número elevado del estudiantado seguiría aplicando el mismo modelo metodológico bajo el que se formó, perpetuando con ello actitudes pasivas hacia la expresión plástica en su práctica educativa futura.

Preguntados por si desterrarían las fichas del sistema educativo en su futuro como docentes, en sus respuestas se comprueba que una parte significativa de los discentes (72%) continuaría manteniendo este tipo de actividad didáctica. Si bien reconocen abiertamente que puede obstaculizar la adopción de nuevas estrategias, limitando así el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, las incluirían como instrumento para la formación del alumnado en el aula de Infantil. Mientras, el 28% restante descartaría su empleo como recurso pedagógico.

Gráfico 4.

Categorías y frecuencias recurrentes generadas por ATLAS.ti con un umbral de 4 extraídas del análisis cualitativo de la pregunta abierta ¿Por qué crees que se sigue manteniendo la metodología reproductiva en las escuelas?



Fuente: Elaboración propia.

En los datos recogidos durante el análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta: ¿por qué crees que se sigue manteniendo la metodología reproductiva en las escuelas?, empleando como categoría analítica la opción de Frecuencia de palabras (Gráfico 4), con un umbral de 4 en ATLAS.ti., se subraya la incidencia de repetición de ciertos términos a lo largo del

conjunto de las argumentaciones de los informantes. Quedan identificados varios patrones de respuesta recurrentes agrupados por categorías tales como tradición educativa, método sencillo, facilidad de evaluación y conocimientos estandarizados, por citar sólo algunos de ellos.

Tabla 2.

Patrones de respuesta recurrentes agrupados por códigos a la pregunta ¿Por qué crees que se sigue manteniendo la metodología reproductiva en las escuelas?

Códigos	Frecuencia	%	Ejemplo de testimonio
Literales representativos del código “metodología”	23 menciones	22,12%	“La metodología reproductiva se mantiene porque prioriza la memorización, facilita la evaluación estandarizada y responde a sistemas educativos tradicionales”.
Literales representativos del código “evaluar”	18 menciones	17,31%	“Esta metodología se sigue repitiendo hoy día incluso cuando nos enseñan que no caímos en su uso, pues los niños y niñas de esta etapa deben tener un proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo y manipulativo. Creo que se sigue recurriendo a las fichas porque es lo más sencillo de evaluar, aunque el método limite el pensamiento crítico y creativo”.
Literales representativos del código “tradición”	18 menciones	17,31%	“En muchos casos, esta metodología se ha perpetuado por la tradición, ya que ha sido la forma de enseñanza dominante durante décadas. Cambiar este enfoque requiere un esfuerzo consciente y la implementación de nuevas estrategias, lo que puede resultar difícil en sistemas educativos que tienden a ser conservadores”.
Literales representativos del código “fácil”	23 menciones	22,12%	“Porque es la que menos planificación previa conlleva y, por lo tanto, es más fácil de implementar. Los resultados son medibles y comparables entre los estudiantes, lo que facilita la calificación y el seguimiento del progreso”.

Fuente: Elaboración propia con los datos generados por ATLAS.ti en función de las argumentaciones proporcionadas por los informantes durante el periodo académico 2024-2025.

Si se establece una comparativa entre cuatro de los códigos que mayor porcentaje alcanzaron en el conteo, en particular “metodología” (22,12%), “evaluar” (17,31%), “tradición” (17,31%) y “fácil” (22,12%), se observará que los términos aparecen asociados, ante todo, a una percepción reduccionista de la materia artística. Se aportan, a continuación, algunas de las opiniones a modo de ejemplo que produjo la herramienta ATLAS.ti (Tabla 2).

Avances pedagógicos del dibujo como práctica educativa

Experimentar con la dinámica del dibujo a través de una herramienta de aprendizaje como *Visual Thinking*, orientada a la innovación y a la creatividad (Martín et al., 2017), significó toda una oportunidad para que los estudiantes del Grado de Educación Infantil ensayaran con metodologías activas, utilizando códigos visuales que mejoran la percepción (Arnheim, 1986). En el actual escenario pedagógico, con una demanda creciente del uso de instrumentos visuales, la introducción de formatos como *Visual Thinking* supone un factor clave para potenciar las capacidades de autoexpresión, síntesis y transmisión de ideas o contenidos de forma sencilla y efectiva por medio del lenguaje visual (Moeller et al., 2013).

De los 42 discentes que cumplimentaron el cuestionario correspondiente al tercer módulo impartido, el 76% desconocía, antes de asistir a sus clases de Arte Infantil, esta metodología activa basada en la imagen. Por su parte, el 24% que sí logra identificarla, afirma haberla utilizado en experiencias puntuales.

A pesar de su gran poder educativo y su uso previo en pictogramas, símbolos o dibujos (González & Cortés, 2020), lo cual permite desarrollar en los estudiantes un enfoque educativo holístico potenciando sus destrezas y capacidades visuales (Fernández et al., 2021, p. 91), el estudio muestra que el 86% no conocía los beneficios que proporciona pensar en imágenes, mientras que el 14% expresa que sí.

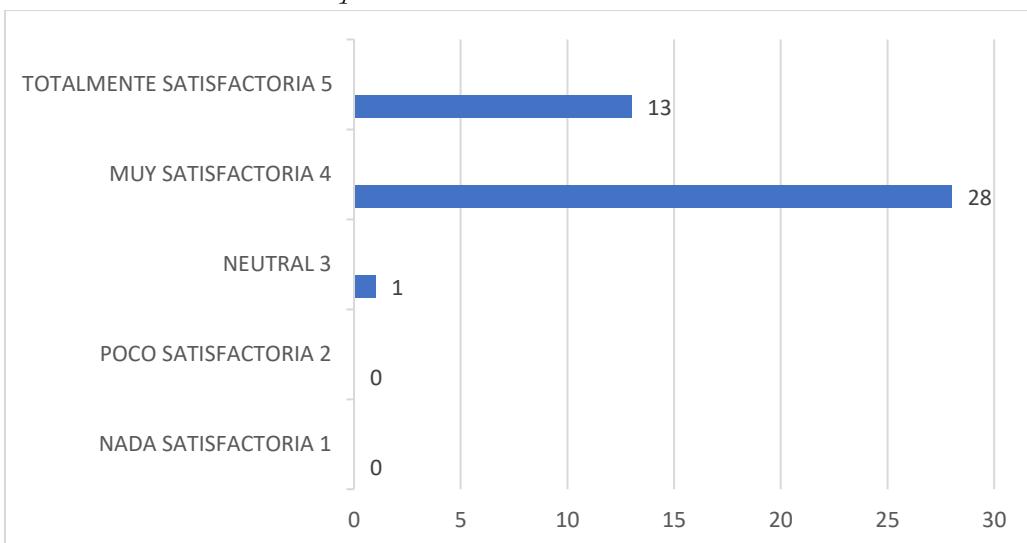
Acerca de la valoración que realiza el alumnado de la técnica *Visual Thinking*, se hallan valores medios por encima del valor medio aceptable, considerando el rango de la escala. La dimensión didáctica del recurso metodológico es valorada positivamente por el 67% de los participantes con un puntaje de 4 en una Escala de Likert. El 31% restante evalúa la utilidad de las clases prácticas centradas en esta técnica con un valor de 5 y el otro 2% se mantiene neutro con una anotación de 3. Si se tiene en cuenta que la puntuación mínima sería 1 y el máximo posible es 5, todas las puntuaciones medias se encuentran por encima de 2,5, lo que implica valores satisfactorios por encima del valor medio de la escala usada en el instrumento (Gráfico 5).

Al analizar cada uno de los ítems formulados en el instrumento respecto a la motivación, contenidos y aportes de los diferentes aspectos que engloban esta técnica concretados en cinco puntos, se identifica un grado de satisfacción alto en tres de los ítems propuestos en la pregunta número 7: *El módulo dedicado a la técnica del Visual Thinking me ha servido para...,* como se refleja en la Tabla 3.

En términos de resultados se determina que los dos aspectos de mayor valoración respectivamente (34% y 29%) han recaído en el punto 7.2. *Desarrollar el dibujo como metodología didáctica innovadora* y 7.3. *Aprender a trasladar los pensamientos o ideas en imágenes de manera sencilla*. En el extremo opuesto, las valoraciones más bajas por separado (10% y 7%) han de corresponderse con la dimensión 7.5. *Sentir el impulso natural por dibujar* y 7.1. *Perder el miedo a dibujar*.

Gráfico 5.

Valoración de la técnica Visual Thinking implementada en el Módulo 3. Jugando a ser Visual Thinker. Escala de Likert de 5 puntos.



Fuente: Elaboración propia.

De forma unánime habría de constatarse los beneficios personales que les hubo de aportar la realización de la experiencia centrada en esta técnica. El 95% del alumnado universitario declara que recurriría al *Visual Thinking* como metodología didáctica en sus clases de Educación Infantil, en comparación con el 5% que sostiene lo opuesto.

En la pregunta abierta para dar una respuesta justificativa sobre el porqué de su implementación en un futuro como docentes, la mayoría de los encuestados coincide en señalar sus ventajas. El índice equivalente al estudiantado que valoró eficazmente la experiencia puso de relieve algunos criterios en consonancia con los resultados obtenidos por otras investigaciones (Celma et al., 2015; González & Abad, 2019; Gutiérrez et al., 2022; Martín et al., 2017; Osete & Álvarez, 2019) que remarcaban la utilidad de herramientas visuales y su utilización colaborativa frente a herramientas de corte tradicionalistas:

- Los discentes se mostraron de acuerdo en que la técnica de *Visual Thinking* refuerza el aprendizaje haciéndolo más comprensible y divertido.
- Recurrirían a esta metodología activa en Educación Infantil porque piensan que mejora la comprensión y retención de conceptos complejos mediante imágenes.
- Creen que estimula la creatividad y la motivación al hacer el aprendizaje más visual e interactivo, potenciando el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de forma más dinámica y lúdica.

Tabla 3.*Aspectos valorados en la aplicación de la herramienta Visual Thinking.*

Items	Porcentaje
7.1. Perder el miedo a dibujar	7%
7.2. Desarrollar el dibujo como metodología didáctica innovadora	34%
7.3. Aprender a trasladar los pensamientos o ideas en imágenes de manera sencilla	29%
7.4. Reconocer el alfabeto visual como la base de expresión gráfica de nuestra infancia	20%
7.5. Sentir el impulso natural por dibujar	10%

Fuente: Elaboración propia.

- Tienen en cuenta que esta herramienta metodológica permite al estudiantado en edades tempranas expresar y organizar sus ideas a través de dibujos y esquemas, lo cual es especialmente beneficioso cuando sus habilidades verbales aún están en plena evolución.
- Es considerada una estrategia innovadora y creativa.
- Y, por último, opinan que favorece la participación, la colaboración y la expresión individual, promoviendo un aprendizaje inclusivo.

CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes que podrían extraerse de este estudio acerca del uso de prácticas pedagógicas centradas en el dibujo como metodología innovadora en el aprendizaje universitario quedan resumidas a continuación.

En relación con la categoría de estudio *Percepción y usos del dibujo en el aula*, se destaca, en un principio, la identificación del dibujo desde posturas rígidas y académicas (dibujo realista). La consecuencia más inmediata al imponerse el realismo visual como el único criterio de valoración estético se traduce en percibir las producciones infantiles bajo la condición de lo erróneo. Y seguidamente, la creencia generalizada de que el lenguaje del dibujo es concebido como capacidad innata y, por lo tanto, no tiene por qué educarse, lo que supone no sólo entenderlo únicamente en su dimensión artística, sino, además, descartar la posibilidad de utilizar el dibujo como herramienta cognitiva. Lo errado de este planteamiento, evidenciado a nivel científico (Fontal et al., 2015a; Fontal et al., 2015b), es lo que pudo provocar al inicio de la asignatura que mayoritariamente el alumnado expresara, en síntesis, que no supiese dibujar.

Por otro lado, se verifica la idoneidad y validez de dinámicas fundamentadas en proyectos didáctico-artísticos contemporáneos (López Lam, 2020; Segni Mossi, 2025; Urist, 2021), tomando la expresión básica del dibujo como estrategia metodológica, tanto para combatir algunas de las falsas creencias relacionadas con el mundo del arte y la producción artística, como para facilitar herramientas de creación basadas en procesos creativos, así como para

incorporar experiencias, técnicas, conocimientos, motivaciones y actitudes útiles para el futuro maestro en formación, en la línea continuista de Blanco y Cidrás (2022).

En lo que respecta a la variable *Formación metodológica basada en la experiencia con el dibujo*, se confirma que un número elevado del estudiantado seguiría aplicando la misma metodología en la que ha sido formado, perpetuando con ello actitudes pasivas hacia la expresión plástica en su práctica educativa futura. De esta información se extrae que, a pesar de considerar, en general, apropiados los recursos facilitados en los diferentes módulos, el cambio de paradigma (con respecto a los métodos tradicionales) ha supuesto una dificultad añadida.

Si bien habrían de reconocer abiertamente que el modelo reproductivo obstaculiza la adopción de nuevas estrategias, limitando así el desarrollo de procesos creativos en los estudiantes, lo incluirían como recurso pedagógico en el aula de Infantil. En consecuencia, se sortearía entonces, el pensamiento divergente y la creatividad, al margen de otros factores clave evidenciados por notables investigadores (Agirre, 2005; Efland, 2002; Eisner, 1995), y que la propia legislación vigente de la LOMLOE (BOE, 2020) fija a nivel de concreción curricular.

De este modo, se calcula que un alto porcentaje de los encuestados todavía es incapaz de cuestionar una actividad tan interiorizada como la metodología de fichas, pronunciándose de manera ostensible a favor de los modelos imitativos estereotipados como recurso didáctico. Se argumenta en su apoyo la facilidad de evaluación, entre otros aspectos; a pesar de ser conscientes de que el uso y abuso de estos esquematismos configurados que proceden, habitualmente, del mundo adulto, conlleva la anulación del imaginario personal infantil (Lowenfeld & Brittain, 2008). Una de las posibles causas a tales argumentos pudiera recaer en el peso histórico de una materia sustentada en la tradición artesanal, dónde el adiestramiento instrumental a través de procesos de imitación sobre la base de contenidos prediseñados ha constituido, durante décadas, la piedra angular de su aprendizaje.

En cuanto a la última dimensión analizada *Avances pedagógicos del dibujo como práctica educativa*, se ha comprobado que gracias a la dinámica del dibujo a través la técnica *Visual Thinking* los sujetos participantes son capaces de establecer una distinción clara entre el dibujo de concepto como vehículo para la cognición y el dibujo como instrumento de representación artística. Otro aspecto a considerar es que esta herramienta resulta susceptible de ser utilizada con éxito en el aprendizaje universitario, dada la buena acogida y opinión favorable manifestada por el alumnado implicado. En este sentido, los resultados de esta investigación refuerzan la idea de que el *Visual Thinking* es un recurso metodológico efectivo en la educación superior. Esto respalda la literatura científica, que posiciona las herramientas visuales como una de las metodologías activas e innovadoras clave en la optimización de los aprendizajes académicos (Abad & González, 2021; Larralde, 2022).

En síntesis, el estudio presentado constituye una aproximación preliminar que permite analizar el potencial de los resultados obtenidos en relación con su posible escalabilidad y su comparación con otros cursos en futuras líneas de investigación. Asimismo, proporciona un fundamento sólido para continuar promoviendo la incorporación de pedagogías

creativas en distintos horizontes temporales a corto, medio y largo plazo, con el propósito de favorecer una actitud renovada hacia la práctica artística y educativa del dibujo, superar las barreras existentes y ampliar el repertorio de métodos tradicionales empleados en su enseñanza. A tal efecto, se hace necesario un cambio de paradigma en la formación docente que abarque tanto la reeducación del sentido estético del profesorado como la reorientación conceptual del lenguaje del dibujo actualmente presente en el aula.

FINANCIACIÓN

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

DETALLES DE LOS AUTORES Y BIOGRAFÍA

¹Belén Abad de los Santos; Universidad de Sevilla, España.  <https://orcid.org/0000-0002-8943-3210>,  babad@us.es

Es profesora en el Departamento de Educación Artística de la Universidad de Sevilla y acreditada a Contratada Doctora por la Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (ACCUA). Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla (1997), finaliza su formación académica como Doctora en Educación (Universidad de Sevilla, 2016). Aunque su labor como docente e investigadora se circumscribe, principalmente, a los Estudios Visuales y Educación, también habría de desarrollar otras líneas de investigación como, por ejemplo, la centrada en la recuperación de artistas escasamente estudiados por la historiografía del arte.

REFERENCIAS

- Abad, E. & González, M. D. (2021). Visual Thinking en la Educación Superior: Comunicando a través de imágenes. *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2021*. REDINE. <https://bit.ly/3NbIqVl>
- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento Visual*. Paidós.
- ATLAS.ti (2022). *ATLAS.ti*. <https://atlasti.com/>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el papel de las artes en educación*. Octaedro.
- Blanco, V. & Cidrás, S. (2022). *Dibujar el mundo. Jugar, crear, compartir*. Octaedro.
- Blanco, V. & Cidrás, S. (2023). *Educar a través del arte. Hacia una escuela imaginada*. Kalandraka.
- BOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-2017264>
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Caeiro, M., Callejón, M. D., & Assaleh, M. A. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *Educación Artística. Revista De Investigación (EARI)*, (9), 56-80. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>
- Caeiro, M. (coord.) (2020). *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas*. Guía para docentes y familias. Unir.
- Calbó, M. (1997). ¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del arte? *Arte, Individuo y Sociedad*, (9), 33-54.
- Celma, D., Crespo, P., & Etel, M. A. (2015). Diseño y evaluación de una experiencia de aprendizaje: aprendizaje basado en proyectos, design thinking, Visual Thinking y rúbricas (pp. 64-72). *V Congreso Internacional UNIVEST'15. Los retos de mejorar la evaluación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Girona.
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Ashley, L. D. (2021). *Métodos y metodologías de investigación en educación*. Publicaciones SAGE.
- De Pablo, F. & Lasa, M. (2019). *¡Dibújalo!* Lid Editorial.
- Del Castillo-Olivares, J. M. (2020). El dibujo como recurso didáctico. *Cuadernos de Historia del Arte*, (34), 311-356. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/cuadernoshistoarte/article/view/2909>
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Fernández, M., Robles, F. J., & Ayuso, G. E. (2021). Una propuesta para trabajar la competencia digital docente a través de Instagram y el Pensamiento Visual: el estudio de

- la sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 87-102. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.87>
- Fontal, O., Gómez, C., & Pérez, S. (2015a). *Didáctica de las Artes Visuales en la Infancia*. Ediciones Paraninfo, S. A.
- Fontal, O., Marín, S., & García, S. (2015b). *Educación de las Artes Visuales y Plásticas en Educación Primaria*. Ediciones Paraninfo, S. A.
- Giné, N., & Parcerisa, A. (coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Editorial GRAÓ.
- Gómez-Gómez, M. (2021). Teacher education in the face of new virtual teaching and learning opportunities from a technological, pedagogical and human perspective. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campo de Melilla*, 51(3), 585-603. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18123>
- González Alba, B. & Cortés González, P. (2020). Visual Thinking en personas con Síndrome de Asperger. Un caso de estudio. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 17, 295-312. <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.13892>
- González Zamar, M. D., & Abad Segura, E. (2019). Educación Plástica y Visual Thinking en la Educación Superior: aportes para mejorar las habilidades cognitivas y el aprendizaje visual (p. 540). *Edunovatic 2019. Conference Proceedings. 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. <https://bit.ly/3HZ8zWF>
- Guevara, G. P., Verdoso, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. <https://doi.org/10.26820>
- Gutiérrez, M. P., Corpas, C., & Ramírez, A. (2022). Visual Thinking en una metodología activa de enseñanza-aprendizaje universitaria. *HUMAN REVIEW. Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-16.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Ijdens, T., & Wagner, E. (2017). Resumen del proyecto MONAES. *Anuario Internacional de Investigación en Educación Artística*, Volumen 5, (pp. 7-22). <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3797summary.pdf&typ=zusatztext>
- Jenny, P. (2013). *Técnicas de dibujo*. Gustavo Gili.
- Lapolla, P., Mucci, M., & Arce, M. A. (2017). *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Ediciones Novedades Educativas.
- Larralde, G. (2022). *Dibujar para aprender: pensamiento visual (VT) en educación*. Editorial GRAÓ.
- López Falcón, A. & Ramos Serpa, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22-31.

- López Lam, M. (2020). Escuela del garabato. Red Planea. <https://redplanea.org/proyecto/escuela-del-garabato/>
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Editorial Alhambra.
- Martín, R., Arguedas, R., González, J., González, J. M., & Vicente, J. A. (2017). Innovación y creatividad mediante Visual Thinking frente al pensamiento lineal tradicional (pp. 267-271). En A.M. Martín y M.A. Cano (coord.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación docente de la UNED. La profesionalización del docente a través de la innovación educativa*. Libro de actas. UNED. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/20020>
- Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual thinking = creative and critical thinking. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 56-60.
- Mulvihill, T. M., & Swaminathan, R. (2024). *Investigación Educativa basada en las Artes*. Ediciones Morata.
- Osete, L. & Álvarez, C. (2019). Visual Thinking como nexo entre Ciencia y Arte. *IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10454>
- Peralta, T. (2014). Propuestas para trabajar con subgrupos de estudiantes. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(2), 58-61.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, 1, 15-29.
- Programa de la asignatura (2024-2025). *Arte Infantil: Recursos para su Conocimiento y Desarrollo* (1940032). Universidad de Sevilla. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-infantil/1940032>
- Roam, D. (2012). *Bla, bla, bla: Qué hacer cuando las palabras no funcionan*. Gestión.
- Rohde, M. (2013). *The Sketchnote Handbook Video Edition: The Illustrated Guide to Visual Note Taking*. Peachpit Pr.
- Salido-López, P. V. (2021). La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1429-1447.
- Segni Mossi (2015). *Laboratorio di danza-disegno*. <https://www.segnimossi.net/en/>
- Urist, S. (2021). *Eres un artista. Retos para dejar volar tu imaginación*. Editorial Suma.
- Varela, A. (2025). *El arte de enseñar. Metodologías y habilidades para la Docencia*. RA-MA Editorial.
- Villafaña, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Ediciones Pirámide.
- Vivas, R. (2021). *Visual Thinking Works. Cómo lograr lo que te propongas con dibujos*. Lunwerg Editores.