

## Educación Infantil y Artistas Contemporáneas: una experiencia significativa en las aulas para la mejora de la formación de maestras<sup>1</sup>

**Enric Font-Company**

Universitat de Barcelona 

**Júlia Castell-Villanueva**

Universitat de Barcelona 

**Andrés Torres**

Universitat de Barcelona 

**Juan Martínez-Villegas**

Universitat de Barcelona 

**Rosalía Clemente**

Universitat de Barcelona 

<https://dx.doi.org/10.5209/aris.93588>

Recibido: 12 de enero de 2024 • Aceptado: 24 de abril de 2024

**Resumen:** En el marco académico del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, durante el curso 2022-2023, se lleva a cabo un proyecto de investigación artística y educativa en la asignatura Didáctica de la Educación Visual y Plástica. El objetivo principal es acercar procesos artísticos contemporáneos a la formación del alumnado. Para lograrlo, se implementa y evalúa un modelo que establece vínculos entre artistas profesionales, estudiantes universitarios y maestras en activo. El punto de partida se sitúa en el encuentro con artistas contemporáneas en las aulas universitarias, creando así situaciones significativas y prácticas en el proceso formativo de las futuras maestras. Los procesos creativos identificados se utilizan como materia prima para diseñar un entorno de aprendizaje, y el proyecto culmina con su implementación práctica en diferentes escuelas colaboradoras. El artículo describe y valora el proceso y la experiencia desde la perspectiva de los investigadores participantes, enfatizando especialmente las situaciones de encuentro con artistas en la Facultad de Educación.

**Palabras clave:** Arte contemporáneo; educación infantil; educación superior; formación de maestros; procesos artísticos.

### ENG Early Childhood Education and Contemporary Artists: a significant experience in the classroom to improve teacher training

**Abstract:** Within the academic framework of the Bachelor's degree in Teacher in Early Childhood Education, Universitat de Barcelona, during the 2022-2023 academic year, an artistic and educational research project is carried out in the development of the subject Teaching and Learning of Plastic Arts. The main objective is to bring contemporary artistic processes closer to the training of students. To achieve this, a model that establishes links between professional artists, university students, and active teachers is implemented and evaluated. The starting point is the meeting with contemporary artists in university classrooms, thus creating significant and practical situations in the training process of future teachers. The identified creative processes are used as raw material to design learning environments; the project culminates with their practical implementation in different collaborating schools. The article describes and evaluates the process and experience from the perspective of the participating researchers, especially emphasizing the situations of encounters with artists in the Faculty of Education.

**Keywords:** Contemporary art; early childhood education; higher education; teacher training; artistic processes.

<sup>1</sup> Investigación financiada por la Convocatoria de Ayudas a la Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona REDICE-22. Proyecto *Integración y valoración de procesos de creación de arte contemporáneo en el diseño de entornos de aprendizaje en la asignatura Didáctica de la Educación Plástica y Visual (EVP) del Grado de Maestro de Educación Infantil* (REDICE22-3241).

**Sumario:** 1. Introducción: ejecutar y evaluar un programa educativo que conecte al alumnado con el arte contemporáneo. 2. Arte, escuela y universidad. 2.1. Experiencias y aprendizajes significativos. 2.2. Arte contemporáneo y Educación Infantil. 2.3. Currículum, procesos artísticos y entornos de aprendizaje en la educación infantil. 2.4. Las artes como medio de exploración, la IBA. 3. La aproximación a procesos artísticos contemporáneos, detonante para el diseño de entornos de aprendizaje. 3.1. Objetivos. 3.2. Contexto. Propuesta inicial. 3.3. Metodología. 3.4. Situaciones de encuentro con artistas. 3.5. Implementación en las escuelas. 4. Conclusiones. 5. Continuidad y propuesta de futuro. Referencias.

**Cómo citar:** Font-Company, E.; Castell-Villanueva, J.; Torres, A.; Martínez-Villegas, J.; Clemente, R. (2024). Educación Infantil y Artistas Contemporáneas: una experiencia significativa en las aulas para la mejora de la formación de maestras. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(3), 715-731. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.93588>

## 1. Introducción: ejecutar y evaluar un programa educativo que conecte al alumnado con el arte contemporáneo

Durante los últimos años, el equipo docente de la asignatura *Didáctica de la Educación Plástica y Visual (EVP)* del Grado de Maestro de Infantil (GMEI) de la Facultad de Educación ha detectado en el alumnado ciertas dificultades para realizar una transferencia de prácticas artísticas contemporáneas en el contexto de la Educación Visual y Plástica. Desde la perspectiva del equipo docente, el alumnado suele tener un repertorio limitado de referentes artísticos. Igualmente, le resulta difícil acceder y conectar su proceso de aprendizaje con el arte contemporáneo; a su vez, se percibe la necesidad de realizar una aproximación más cercana a los referentes, integrando prácticas innovadoras y significativas. Actualmente proliferan experiencias que proponen y experimentan en la escuela con nuevos formatos de relación entre la práctica artística y la educación. Se considera que debería capacitarse al alumnado, durante su formación, para producir y liderar dichos formatos, siendo a la vez el profesorado un experto conocedor.

Se identifica también una cierta dificultad para alcanzar la Competencia Específica 5 (CE5) indicada en el plan docente de la asignatura: *Observar sistemáticamente en contextos propios de la Educación Infantil ambientes de aprendizaje y de convivencia, interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre ellos y actuar en consecuencia* (Universidad de Barcelona, 2023). Al no incluir la asignatura una práctica real en la escuela, la observación sistemática se ha realizado tradicionalmente desde la distancia, a través de simulaciones en el aula-taller o en trabajos fuera del horario académico. En una franja educativa donde una de las tareas fundamentales de los equipos docentes radica en la observación y la documentación (McClure et al., 2017), desarrollar la CE5 a través de una actividad de práctica real en la escuela debería enriquecer sustancialmente la formación del alumnado.

Para efectuar un diagnóstico y formular a la vez una solución, se ejecuta y evalúa un modelo que sitúa el punto de partida en una situación significativa de encuentro del alumnado con artistas contemporáneas; a partir de aquí, el análisis de sus procesos de trabajo será la materia prima que utilizarán en el diseño de entornos de aprendizaje. Estos se llevarán a la práctica en un entorno real en la escuela, trabajándose las tareas de observación, análisis y documentación. El desarrollo del proceso conecta el ámbito artístico, el proceso formativo de las y los futuros maestros y la actividad profesional educativa. En las diferentes Figuras se señalan los tres ámbitos con la A (Arte), U (Universidad) y E (Escuela).

En cuanto al empleo de lenguaje inclusivo, se ha intentado evitar cualquier forma de discriminación de género. Sin embargo, cuando ha sido necesario referirse específicamente tanto al colectivo de futuras maestras como a la selección de artistas contemporáneas participantes, se ha optado por utilizar la forma femenina, como se puede leer, por ejemplo, en el título. Esta decisión se fundamenta en dos razones: en primer lugar, en consideración al hecho de que el alumnado de educación infantil es mayoritariamente de género femenino; y, en segundo lugar, para destacar que, aunque el proyecto ha contado con la participación de un artista masculino, ha priorizado la inclusión de artistas mujeres. Con ello, se pretende compensar el mayor conocimiento de artistas del género masculino por parte del alumnado, una consecuencia de épocas anteriores.

## 2. Arte, universidad y escuela

### 2.1. Experiencias y aprendizajes significativos

El proyecto descrito en estas páginas tiene como objetivo principal acercar el arte contemporáneo al alumnado de la Facultad de Educación mediante experiencias significativas que faciliten establecer conexiones entre el ámbito artístico y el educativo. En todo momento, se tiene en cuenta el contacto directo con dos ámbitos profesionales: el artístico y el educativo, situándose en el marco formativo de la educación superior. La premisa subyacente es la creación de un espacio de aprendizaje donde el estudiantado tenga las oportunidades necesarias para participar en un proceso formativo que involucre probar, cometer errores, recibir correcciones y volver a intentarlo (Bain, 2023).

Desde que John Dewey, en 1932, describió en *El arte como experiencia* (2008) como sobreviene la experiencia artística, se repite en el ámbito educativo la importancia de los aprendizajes significativos generados a través de la vivencia de experiencias (Gómez y Mercadé, 2018); estas facilitan establecer las conexiones y relaciones (Ballester, 2007) que se encuentran en la base de cualquier aprendizaje. En la reciente publicación *Superasignaturas: el futuro de la enseñanza y el aprendizaje* (2023), el profesor Ken Bain, interrogándose

sobre las posibles razones del éxito de las asignaturas mejor valoradas por los estudiantes, afirma que los nuevos modelos de aprendizaje se basan en la vivencia precisamente de experiencias significativas; añade, además, la vinculación a la resolución de problemas y retos, y a un trabajo en equipo de base colaborativa. Teresa Mauri et al. (2021), en su completo estudio sobre las experiencias en las prácticas de maestro en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, concluyen que la formación inicial de maestros necesita desarrollarse vinculada a la práctica en situaciones escolares auténticas. Como indica Luis Pastor (2023), la universidad ha de cambiar porque la sociedad está cambiando, y una gran parte de estos cambios los vincula a experiencias prácticas.

La vivencia de una experiencia sí, además, es de carácter artístico, añade otros valores y matices. En palabras de Fernando Hernández-Hernández (2019), sorprende y genera perturbaciones, invitando a salir de las zonas de confort. La experiencia artística es, sin duda, una experiencia de conocimiento que se desarrolla a través de la interacción comunicativa en un entorno lleno de heterogeneidad. Es por ello, que las formas de relación que emergen al trabajar a través del arte (Betrian et al., 2014), favorecen una modificación continua de los participantes, pudiendo llegar a ser el detonante de una transformación personal (Aguirre, 2012).

## 2.2. Arte contemporáneo y Educación Infantil

El arte ha cobrado en los últimos años una relevancia y atractivo crecientes en el campo educativo. Ello ha generado múltiples experiencias, tanto acercando las artes visuales a la escuela, como a la inversa, llevando a los niños y niñas al museo, el centro de arte o el proyecto artístico (Magnusson, 2021). Así, las modalidades de interacción entre artistas y el ámbito escolar son diversas. Proyectos como *Levadura* de Pedagogías Invisibles (Levadura, s.f.) en Madrid, o *Un/la artista viene a vernos* del TEA (Tenerife Espacio de las Artes, s.f.), en Tenerife, proponen integrar el arte al currículo escolar a través de residencias artísticas. Desde museos y centros de arte también se han propuesto viajes de ida y vuelta entre el museo y la escuela (MACBA, 2018); así, los talleres P2P del MACBA proponen un trabajo de igual a igual entre artistas y docentes. El Espacio EART de Barcelona implica a diferentes agentes en proyectos que vinculan a artistas residentes con el ámbito educativo. Una dinámica similar se desarrolló en la Universidad de Dublín, donde la relación entre educadores y artistas se trató como un “intercambio creativo” (Hayes et al., 2021). La figura “artista en residencia”, implica una integración temporal en la escuela colaborando en proyectos educativos. Un buen ejemplo es *Room 13*, en Escocia, replicado en Barcelona como *Espai C\_Room 13*. Esta modalidad de artista colaborador o artista residente propicia el trabajo con los docentes para diseñar e implementar experiencias educativas con sensibilidad artística, aportando la artista profesional unos conocimientos distintos a los que pueda aportar la maestra, consiguiendo un aprendizaje significativo a través de las artes (París-Romia, 2019).

Diferentes estudios señalan que el arte contemporáneo tiene unas características especialmente adecuadas para la educación infantil, favoreciendo la creatividad, la empatía, la construcción de la identidad y la comprensión del mundo (Acaso, 2007; González-Vida, 2007; Abad, 2008). Promueve el aprendizaje significativo y activo, superando la transmisión de información, para adentrarse en la interpretación personal (Tuazon, 2011; Arrufat, 2019). La pedagogía contemporánea defiende un aprendizaje basado en la experiencia vivencial, con métodos artísticos para el aprendizaje activo en esta etapa (París-Romia y Hay, 2019).

Sin embargo, hay una percepción ambivalente hacia el arte en la formación de futuros docentes. Aun valorando el potencial del arte contemporáneo para enriquecer la educación, una parte del estudiantado siente que no tienen herramientas para integrarlo (Parramon, 2007; Payà et al., 2018). Los intentos de hacer efectiva esa integración han adoptado formas y modalidades variadas, siendo un campo fértil para investigaciones y prácticas pedagógicas, en un contexto que busca innovar en métodos y contenidos.

## 2.3. Currículum, procesos artísticos y entornos de aprendizaje en la Educación Infantil

Cuando, en el reciente currículum de educación infantil leemos conceptos como experimentación, descubrimiento y curiosidad (Generalitat de Catalunya, 2023), podemos encontrar con facilidad la vinculación con los procesos de trabajo de la contemporaneidad artística. Más allá de una demanda explícita en el currículum del descubrimiento de artistas y manifestaciones plásticas del entorno cultural, las prácticas artísticas comportan procesos en concordancia con los procesos de aprendizaje que se persiguen en la educación infantil, fundamentados en la exploración con un énfasis en el proceso por encima del resultado. Las prácticas artísticas y creativas, por su naturaleza, facilitan una inmersión en procesos de experimentación de final abierto, crítico-reflexivos y de naturaleza colaborativa (París-Romia y Hay, 2019).

En una sesión de trabajo de la artista Mónica Planes con alumnado del Grado de Educación Infantil, una maestra participante, escuchando la explicación de la artista sobre su proceso de trabajo, mostró su fascinación ante el paralelismo entre los procesos creativos descritos por la artista y los procesos educativos que la maestra lleva a cabo en la escuela, identificándolos como dos procesos hermanos. Sin duda, existen muchas similitudes entre dos procesos que se asemejan a ríos que beben de fuentes similares (López Fdez. Cao, 2015). Unos procesos paralelos, abiertos y de resultado incierto que pretendemos que el alumnado conecte y relacione.

Cada vez es más habitual que en el segundo ciclo de Educación Infantil, en base a los principios *regios* de los espacios educativos, se trabaje en la creación de actividades abiertas y no regladas que fomenten el trabajo autónomo y la experimentación libre en grupos heterogéneos que rompan la monotonía del grupo-aula y faciliten la introducción de grupos internivel. Para ello se diseñan diferentes propuestas sobre una misma temática o materia que permiten formas de actuación diversas (taller, juego simbólico, construcción-manipulación, etc.) en un mismo espacio. Los entornos de aprendizaje facilitan la optimización

de la organización de los recursos, creando espacios polivalentes y flexibles que rompen con la uniformidad tradicional que propone una misma actividad para todo un grupo, en un mismo intervalo de tiempo.

La concepción abierta de estos espacios permite definirlos como contexto privilegiado de juego y exploración, espacios posibilitadores que faciliten poner en marcha la creatividad, la imaginación y el desarrollo del pensamiento autónomo. Al crear espacios en los que percibir, experimentar y participar, se posibilita conocer el mundo y ensayar la vida dando lugar a un aprendizaje significativo (Álvarez-Uría et al., 2022).

## **2.4. Las artes como medio de exploración, la Investigación Basada en las Artes (IBA)**

La multiplicidad de formas de conocimiento en nuestra sociedad exige una reconsideración del sistema educativo que frecuentemente privilegia las ciencias y humanidades “tradicionales” en detrimento de disciplinas como el arte y la educación física (Bueno-Cuadra, 2020). En este sentido, la Investigación Basada en las Artes (IBA) emerge como un paradigma que desafía las limitaciones metodológicas y epistemológicas de la investigación científica tradicional (Cahnmann-Taylor, y Siegesmund, 2017). La IBA no solo contribuye al conocimiento en términos estéticos, emocionales, perceptuales y conceptuales, sino que también adopta métodos divergentes, como la intuición y el azar (Varto, 2018; Guilford, 2017).

La IBA aspira a una mayor flexibilidad y a la inclusión de diversas perspectivas, evitando reducir los métodos de investigación a un único paradigma (Meadows et al., 2018). La IBA ha emergido como un paradigma epistemológico y metodológico que rompe con las limitaciones intrínsecas de la investigación científica tradicional, ofreciendo una mayor flexibilidad y promoviendo la inclusión de diversas perspectivas, contribuyendo a una visión transdisciplinaria del conocimiento (Boydell et al., 2012).

En el contexto educativo, la IBA ha generado una transformación profunda, reconfigurando el papel del arte en la pedagogía. El arte deja de ser una herramienta meramente técnica o de autoexpresión para convertirse en un recurso pedagógico dialógico y procesual (Rubio, 2018). Esta reconfiguración va acompañada de una ampliación de las formas artísticas empleadas, que van más allá de la mera representación literal y buscan transmitir significados complejos y ambigüedades (Viega, 2016). Este cambio epistemológico y metodológico también reconfigura la figura del docente, que asume una triple función como artista-investigador-docente (Ramos, 2021).

La IBA adopta métodos divergentes como la intuición y el azar, permitiendo la exploración de dimensiones estéticas, emocionales, perceptuales y conceptuales del conocimiento (Aparicio, 2019). Además de ser una alternativa epistemológica, la IBA se manifiesta como una estrategia de investigación-acción educativa que involucra activamente al alumnado en la creación y el discurso académico (Barone y Eisner, 2012). Este enfoque proporciona un marco para abordar fenómenos que escapan a los métodos de análisis cuantitativo y cualitativo, como la experiencia emocional y la percepción sensorial (Eisner, 2020).

La integración de la IBA en el ámbito educativo favorece una visión más holística en el alumnado, siendo capaz de abordar el conocimiento desde múltiples perspectivas, integrando lo racional con lo emocional, lo cuantitativo con lo cualitativo y lo objetivo con lo subjetivo (Torres, 2023). Esta pedagogía dialógica y participativa transforma al alumnado de un mero receptor a un colaborador activo en la generación de conocimiento (Ramos, 2021; González-García, 2020), lo que culmina en un aprendizaje experiencial profundo, contribuyendo a la formación de futuras maestras con una comprensión más compleja y matizada de la realidad, capaces de diseñar estrategias de documentación, análisis y comunicación de prácticas educativas de una forma más abierta y creativa.

En esta experiencia, se ha optado por la documentación fotográfica, pero con un enfoque que trasciende su rol tradicional de mera herramienta de captura de imágenes para convertirse en un instrumento crítico y revelador de las vivencias y experiencias generadas durante el proceso educativo, fomentando una interacción dialógica entre los distintos agentes participantes, para que todos terminen convirtiéndose en co-creadores de conocimiento. Esta interacción no solo refleja las experiencias educativas, sino que también invita a una reflexión conjunta y a la construcción colaborativa de significados. La capacidad de la fotografía para plasmar observaciones permite revisar acciones pedagógicas desde una óptica artística, que no se limita a registrar de forma objetiva, sino que enfoca lo ocurrido como investigadores-participantes, empleando la imagen como generadora de discursos mediante la narrativa visual. De este modo, esas simples instantáneas permiten generar espacios de reflexión a partir de la reconstrucción de lo sucedido.

## **3. La aproximación a procesos artísticos contemporáneos, detonante para el diseño de entornos de aprendizaje**

### **3.1. Objetivos**

El objetivo general es proyectar, ejecutar y evaluar una propuesta formativa para diseñar entornos de aprendizaje fundamentados en la identificación de procesos artísticos contemporáneos, contribuyendo a solucionar la triple problemática anteriormente descrita. Se concreta en los siguientes Objetivos Específicos:

- OE1– Mejorar el conocimiento, la percepción y la relación del alumnado con el arte contemporáneo.
- OE2– Facilitar la creación de vínculos entre estudiantes, escuela, artistas y universidad.
- OE3– Enlazar la práctica artística con la actividad docente.
- OE4– Facilitar un aprendizaje significativo a través de experiencias de primera mano con artistas contemporáneos.

El OE1 responde a las dificultades observadas en el alumnado para acceder y conectar con el arte contemporáneo. Mediante interacciones directas con artistas y sus procesos creativos, se busca enriquecer su repertorio de referentes artísticos, facilitando así un conocimiento más profundo y una apreciación crítica del arte contemporáneo. El OE2 tiene como finalidad fortalecer los lazos entre los agentes implicados en el proyecto, creando una red de colaboración que permite la integración de prácticas artísticas innovadoras en la educación. Este objetivo es crucial para que el aprendizaje trascienda el aula y se conecte con el ámbito profesional y creativo. El OE3 se orienta a integrar la práctica artística directamente en la actividad docente, permitiendo que los futuros educadores aprendan a utilizar el arte como un recurso didáctico dinámico y efectivo. El OE4 promueve un aprendizaje significativo a través de experiencias de primera mano con artistas contemporáneos. Esta experiencia directa es esencial para que los estudiantes no solo adquieran conocimientos sobre arte, sino que también experimenten y comprendan el proceso creativo, fomentando así una reflexión crítica y una aplicación pedagógica del arte.

### 3.2. Contexto. Propuesta inicial

En el proyecto participan (Fig.1):

- Un total de 255 estudiantes de 6 grupos del Grado de Maestro de Educación Infantil (GMEI) (206 estudiantes) y 2 grupos del Doble Grado (DG) de Educación Infantil y Primaria (49 estudiantes).
- El equipo docente de la asignatura formado por 9 personas.
- 8 maestras de 6 escuelas de Barcelona (Baloo, Anglesola, Ítaca, Parc de la Ciutadella, Escola Pia de Sarrià, Els Pins).
- 4 artistas contemporáneas, emergentes y del ámbito local: Mònica Planes, Michael Lawton, Rosa Tharrats y Marria Pratts.
- Un equipo de investigación formado por 6 docentes de la sección EVP.

Tabla 1. Datos relevantes de la experiencia. Síntesis visual que recoge los principales datos que conforman la propuesta.

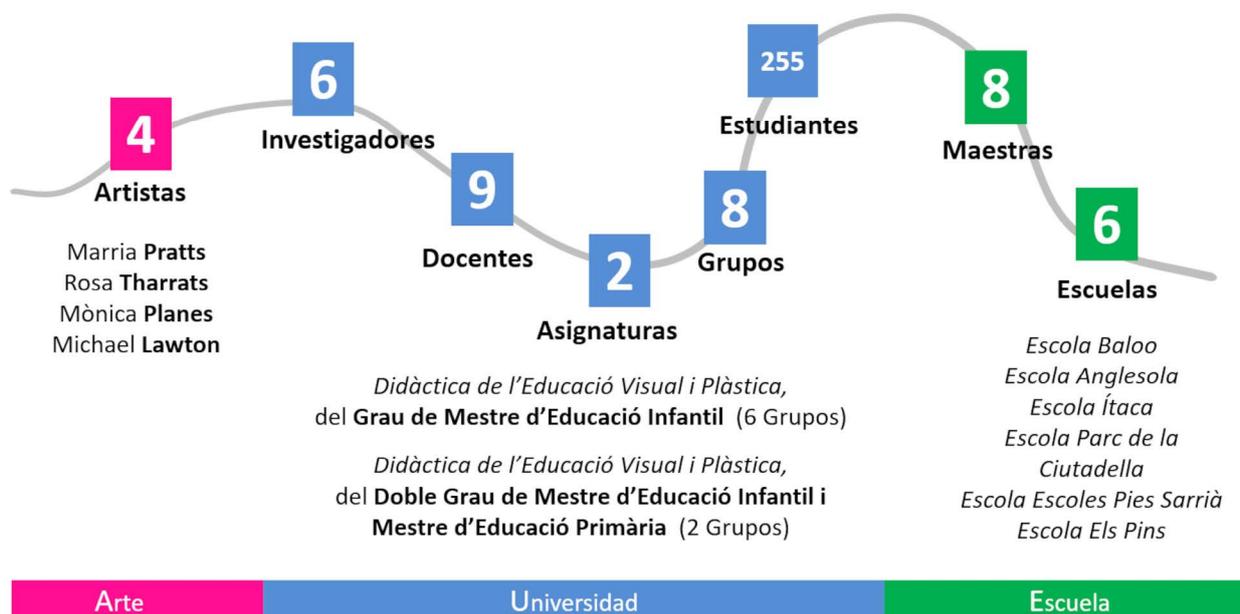


Tabla de Elaboración propia.

A principios de curso, el alumnado del GMEI realiza un cuestionario para concretar su perfil y recoger el nivel de interés por el arte contemporáneo. La encuesta la contestaron 169 estudiantes con una edad media de 23 años, identificadas mayoritariamente con el género femenino, manifestando un interés relativo por el arte contemporáneo.

El proyecto se fundamenta en tres acciones:

1. Una situación de encuentro con artistas contemporáneas que presentan su trabajo y sus procesos de creación en una charla-taller con el alumnado en la Facultad de Educación.
2. El diseño de un entorno de aprendizaje. El estudiantado se inspira y genera, de manera grupal, una propuesta de aprendizaje basada en los procesos de trabajo de la artista.
3. La implementación en la escuela. El aula escolar acoge la realización práctica de los entornos diseñados por el alumnado.

Cada grupo de estudiantes de educación se vincula a la clase de una escuela y su tutora. El colectivo de maestras, junto con el equipo docente de la asignatura, forma un grupo de trabajo externo reconocido por el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la universidad; este sirve de punto de encuentro para los dos ámbitos educativos. Se proponen situaciones de encuentro específicas con las artistas a los participantes; así, se visita en compañía de la artista Rosa Tharrats el espacio de arte Bombon Projects Gallery y el estudio de la artista Marria Pratts.

El proceso se vertebra en un marco general de investigación evaluativa: se introduce, analiza y valora una situación concreta (Arnal, del Rincón i Latorre, 1992), en este caso un modelo educativo, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas. La implementación del método y, a la vez, su valoración, permite la toma de decisiones alternativas y propuestas de mejora.

El alumnado realiza observación y análisis documental a través de una investigación-acción. El equipo docente y los miembros del equipo de investigación realizan una observación sistemática durante todo el proceso. En la valoración de la implementación de los entornos educativos en las escuelas, los y las estudiantes realizan un proceso de documentación. Al final del proceso se trabaja con un grupo de discusión, dando voz a todos los agentes implicados.

### 3.3. Metodología

El estudio adopta un enfoque mixto correlacional estructurado en tres fases. La primera fase incluye el diseño y validación de los instrumentos de recogida de datos y la formalización de colaboraciones con escuelas participantes. Diseñando cuestionarios ad hoc con escalas de Likert y preguntas abiertas, dirigidos a estudiantes y docentes para evaluar sus percepciones antes y después de la intervención. Durante la segunda fase, se implementa el proyecto a través de seminarios impartidos por las artistas, seguido del diseño e implementación por parte del alumnado de situaciones de aprendizaje en contextos reales. Documentando el proceso mediante registros escritos, visuales y audiovisuales. En la tercera fase, como evaluación postest una vez terminado el proyecto, se recogen opiniones mediante un grupo de discusión que incluye alumnado, docentes y maestras. Utilizando imágenes del proyecto como estímulos para fomentar la reflexión y el debate.

### 3.4. Situaciones de encuentro con artistas

A través de un proceso curatorial, el equipo de investigación seleccionó a cuatro artistas en activo, emergentes, con estudio preferentemente en la ciudad de Barcelona o su entorno y cuyo trabajo se intuyera que podía despertar interés en el alumnado. También se consideró que la actividad profesional principal fuera estrictamente de práctica artística, evitando priorizar artistas con un marcado perfil pedagógico. Se contactó con Mònica Planes, Michael Lawton (artista inglés afincado en Barcelona), Rosa Tharrats y Marria Pratts.

Cada artista compartiría con un grupo-clase un seminario sobre su obra y una propuesta práctica, a modo de taller, acercando su lenguaje y procesos creativos al alumnado. Rosa Tharrats y Marria Pratts replicarían sesiones con diversos grupos y continuarían el seguimiento del proyecto con otras dinámicas de encuentro, manteniendo así una mayor implicación en el proyecto.

A continuación, se presenta una introducción de las artistas y una breve descripción de su participación:

**Michael Lawton:** utiliza la abstracción para referirse a acontecimientos vividos o culturalmente conocidos. En sus procesos se entran la escritura y la pintura. Sus textos pretenden acercarse a lo sensorial y sus obras pictóricas se construyen a través de capas de decisiones intuitivas. El interés principal se situó en una aplicación intuitiva del color.

Sesión con el alumnado: la artista explicó las claves de su obra a través de una presentación de su propuesta artística. Planteó una actividad práctica a partir de un juego fonético que enfatizaba las relaciones sinestésicas. Siguiendo su *modus operandi*, el alumnado debía transformar unas consignas textuales en representaciones gráficas abstractas sobre láminas en blanco que se les proporcionaron individualmente. Una vez terminada esta acción, debían recortar su lámina en fragmentos y recomponerla sobre una nueva, experimentando un proceso de trabajo por capas similar al que realiza la artista a través de sus pinturas. La composición final mostraba el resultado de decisiones intuitivas en relación al sentido estético de cada pieza, perdiéndose la vinculación con el texto inicial, excusa y motor de arranque para la experimentación gráfica.

**Mònica Planes:** materializa sus procesos de investigación artística a través de la escultura y la performance. Trabaja previamente sobre los conceptos clave de cada proyecto, materiales y espacios, que hila a través del cuerpo y la documentación. El trabajo procesual y la documentación de la transformación material de sus piezas juegan un rol importante en la conceptualización de su obra. El interés principal se situó en un proceso vinculado al volumen, el espacio, el cuerpo y su relación con los materiales.

Sesión con el alumnado: la propuesta se fundamentó en un diálogo, desde el propio cuerpo, sobre los espacios y volúmenes presentes en el aula-taller. Ello implicó una exploración y un redescubrimiento de los objetos y la arquitectura del espacio de trabajo.

**Marria Pratts:** partiendo de una experiencia pictórica, sus creaciones multidisciplinares se expanden en el objeto escultórico y la experimentación plástica y espacial. La expresión de un lenguaje desinhibido y espontáneo se construye a partir de colores y formas constantes muy identificables. Experimenta con materiales diversos, una paleta vibrante y una manera poco restrictiva de construir su gramática visual. El interés principal de su trabajo se situó en su exploración plástica.

Encuentro en el taller de la artista: los equipos docentes e investigador compartieron una sesión siendo invitadas a su espacio de trabajo. Allí pudieron adentrarse en la cotidianeidad de la creadora observando de primera mano las particularidades de su proceso creativo. La propia artista actuó de guía como si de una sala expositiva se tratara. La sesión ayudó al equipo docente a profundizar en las características de la obra y en la naturaleza de su proceso para disponer de herramientas de mediación entre el contexto artístico más puro y el de los ámbitos educativos.

Sesión con el alumnado (Fig. 1): mostró una recopilación de trabajos con los que evidenció el carácter interdisciplinar de su propuesta artística, desde el vídeo a la experimentación plástica. Las piezas que compartía con un punto reivindicativo y alternativo generaron una interesante reacción de sorpresa y extrañeza en el alumnado. Probablemente, en pocas ocasiones se había visto expuesto a un material tan ecléctico y transgresor a lo largo de su etapa formativa.

En su propuesta práctica, Pratts dejaba claros los conceptos que fundamentaban su proceso creativo: experimentación, intuición y juego. El alumnado tuvo como material base cajas de cartón; cada una sería la pieza individual de cada participante. Se sugirió intervenir y transformarla con las herramientas propuestas por la artista: pintura, malla de gallinero, cinta de pintor, alambre y espuma de poliuretano. De una manera intuitiva cada estudiante modificaba físicamente el objeto. Mientras, la artista paseaba por los espacios haciendo preguntas sobre las acciones que realizaban y ayudando a generar un discurso simbólico sobre los cambios que procuraban a los objetos. Como resultado quedaron muchas piezas residuales de un proceso lúdico, de experimentación plástica e introspección.



Figura 1. Taller en proceso de la artista Marria Pratts. La artista realizó una sesión especial creativa con el alumnado en las aulas-taller de la Facultad de Educación. Fotografía de los autores.

**Rosa Tharrats:** con una trayectoria previa como diseñadora de vestuario, estudia la relación de los materiales desde una perspectiva sensorial y espiritual. Su obra artística se inspira en paisajes naturales y se entretiene de manera multidisciplinar desde la pintura, la performance y los materiales textiles. La ocupación de espacios expositivos con sus piezas pretende expresar una simbiosis orgánica entre los elementos producidos y el lugar. El vínculo de interés principal de su trabajo se situó en el uso particular y sensorial de un material al alcance, el tejido.

Encuentro con la artista: los equipos docentes e investigador realizaron una visita conjunta con Rosa Tharrats a Bombom Gallery Projects, donde fueron atendidos por su directora, Joana Roda. Ello permitió acercar al equipo docente a la figura y la visión de la galerista y al entramado del mercado del arte contemporáneo.

Sesión con el alumnado (Fig. 2): la artista compartió una presentación sobre su obra con ejemplos visuales, explicando el proceso de creación de su lenguaje a través de los materiales textiles y el espacio intervenido. Introdujo la actividad a través de una meditación, a la manera de una preparación del estado anímico y mental del alumnado. La práctica se basó en generar un tapiz colaborativo. Cada estudiante elegía libremente los

retales para añadir, otorgando la capacidad de provocar disrupción o continuidad en el diseño global. Esta elección favorecía el componente creativo individual dentro de un trabajo colectivo. Durante este proceso, la artista adoptaba un rol de apoyo técnico. El proceso de creación del tapiz colaborativo recogía componentes clave en la obra de la artista, situando en un mismo plano temporal la experiencia grupal y la introspección individual. La experiencia resultó especialmente significativa por el momento compartido generado a través de la acción.



Figura 2. Taller en proceso de la artista Rosa Tharrats. Proceso creativo de experimentación en las aulas-taller de la Facultad de Educación. Fotografía de los autores.

Nos atrevemos a afirmar que el contacto del alumnado con la diversidad de perfiles artísticos enriquece la experiencia educativa del alumnado, permitiéndole explorar diferentes enfoques y perspectivas. La comparación entre los distintos procesos y las experiencias vividas con cada artista, ayudan a romper estereotipos y a tomar conciencia de la realidad ecléctica que conforma la profesión artística en la actualidad.

El proyecto se inició con la previsión de que cada grupo de estudiantes asistiera a la presentación de una única artista. Sin embargo, los comentarios recogidos en una valoración informal en el aula después de que un grupo de alumnas tuviera la posibilidad de asistir a las presentaciones de Michael Lawton y Mónica Planes, alteraron la programación. En dichos comentarios, se comprobó que ideas como “cada artista sigue un proceso personal” o “los procesos artísticos son abiertos y de resultado incierto” eran una parte de las conclusiones a las que llegaba el alumnado de manera natural después de participar en ambas sesiones. Se decidió entonces que los seis grupos restantes asistieran a una doble actividad de Marria Pratts y Rosa Tharrats recogiendo su valoración y percepción a través de cuestionarios:

En alguna de las sesiones iniciales, se evidenció una cierta distancia entre el lenguaje artístico de las invitadas y el alumnado. Algunas artistas, no siendo su labor habitual la de explicar a un público inexperto sus propuestas creativas, no consiguieron en las primeras sesiones conectar con la audiencia de manera inmediata. La tarea del equipo docente resultó necesaria en ese momento para mediar entre el discurso artístico y la propuesta didáctica. El profesorado resultó ser una pieza fundamental para poder aterrizar conceptos artísticos profundos en un contexto más práctico. Sin embargo, sesiones con un carácter más desenfadado y lúdico conectaron desde el principio con el alumnado, respondiendo con entusiasmo y haciéndose suya las propuestas de las artistas. El hecho de que Pratts y Tharrats hicieran repetidas sesiones facilitó el desarrollo de estrategias de aproximación y desarrollo.

Las experiencias educativas en las visitas a las aulas-taller variaron significativamente según el enfoque y el estilo de cada profesional. Marria Pratts y Mónica Planes, por ejemplo, aportaron enfoques y perfiles muy contrastados. Pratts mostró un enfoque altamente experimental. Su presentación y la propuesta de taller se caracterizaron por la búsqueda de la sorpresa y la transgresión, elementos desconcertantes para estudiantes de magisterio, pero que resultaron, desde el impacto, altamente motivadores. Pratts no cuenta con una formación artística reglada, y su expresividad desenvuelta conseguía generar un vínculo rápido con el grupo.

Su figura se colocaba más en la representación de la artista como un genio *outsider*, una artista sin ataduras a las convenciones tradicionales del arte. Explicó como a menudo en su proceso creativo se deja guiar por la intuición, el ensayo y el error. La metodología fomenta la exploración personal y la liberación de la creatividad, aunque puede resultar desafiante debido a la dificultad de descifrar la obra visual final. Las estudiantes que participaron en los talleres de Prats debían estar dispuestas a adentrarse en un terreno artístico desconocido y a abrazar la ambigüedad de las obras. Una similitud al juego infantil que la propia artista incentivaba guiando el taller con la complicidad del alumnado.

En contraste, Mònica Planes ofreció una experiencia de taller más estructurada y con claras influencias de su formación artística reglada. Planes tiene cierta experiencia como docente, lo que la posiciona con un punto más de conocimiento en la intersección entre el arte y la pedagogía. Al igual que Marria Prats, los proyectos de Mònica Planes tienen muy en cuenta el proceso de creación como parte fundamental para construir discursos plásticos, pero su práctica se activa a través de la investigación teórica y el estudio conceptual minucioso sobre la composición de los materiales. Planes proporciona a los participantes un marco teórico muy racional sobre el cual construir su expresión artística, lo que puede resultar beneficioso para aquellos que buscan una base sólida en la teoría artística.

La presentación y forma de trabajar Michael Lawton despertó un gran interés entre los alumnos, que realizaron numerosas preguntas. Esto dejó un tiempo limitado para la actividad, debiendo improvisar algunos cambios sobre la marcha por parte del invitado. El discurso puramente artístico, sin concesiones, resultó interesante para los alumnos. Sin embargo, en el taller práctico, el artista no interactuó, como se pretendía, con los estudiantes, manteniendo una cierta sensación de distancia. En el otro extremo, las dinámicas con Rosa Tharrats se fundamentaron especialmente en el trabajo grupal, siendo la artista una participante más alternando este rol con el de guía o facilitadora.

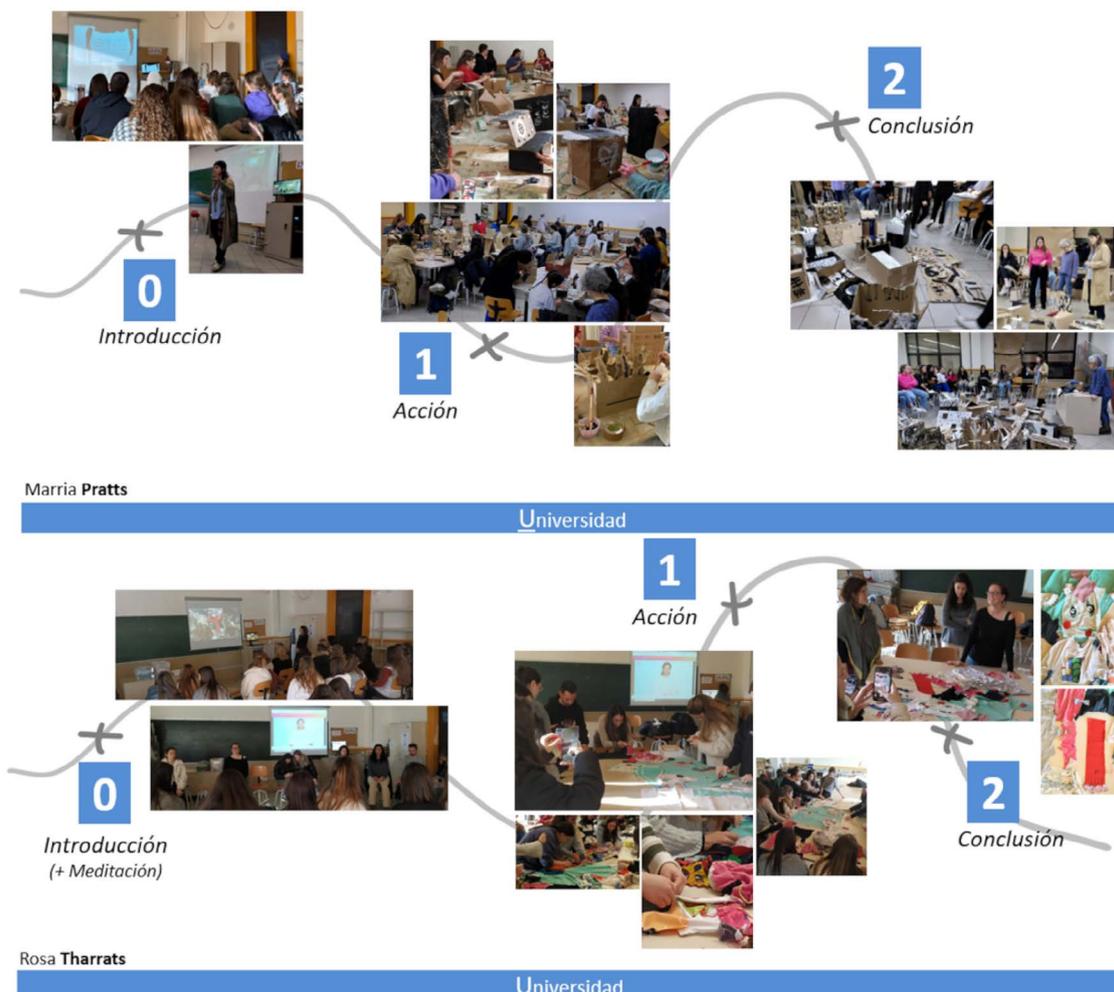


Figura 3. Comparativa visual de las secuencias didácticas de las dos artistas invitadas. Resumen gráfico de las dinámicas desarrolladas en el aula por las artistas Marria Pratts y Rosa Tharrats. Composición y fotografías de los autores.

Después de las sesiones de trabajo con las dos artistas con mayor participación en el proyecto, Rosa Tharrats y Marria Pratts (Fig. 3), se volvieron a recoger datos a través de nuevos cuestionarios. Se rellenaron 151 cuestionarios de la primera sesión y 133 de la segunda, con un total de 284 respuestas de las dos sesiones. Se pidió al estudiantado que definiera con tres adjetivos la actitud de la artista y, a continuación, que definiera también con tres adjetivos cómo se había sentido personalmente durante la sesión, generando los resultados que se muestran en la Figura 4.



Figura 4. Nubes de palabras. Posteriormente a las sesiones con las artistas Marria Pratts y Rosa Tharrats, se recogieron las impresiones del alumnado en una nube de 426 palabras por gráfica, aplicando un umbral de 5 en Atlas.ti. Composición de los autores.

En la franja superior, en la izquierda, el estudiantado define la actitud de la artista Marria Pratts y, en la derecha, cómo se la al interés, la mayoría de los participantes encontraron las sesiones interesantes y consideraron que alimentó su interés por el arte y la creación. Algunos destacaron la originalidad de la propuesta artística y la oportunidad de experimentar con diferentes materiales. Muchos valoraron la originalidad y la diferencia de las propuestas, así como “la oportunidad de conocer y trabajar de cerca con la artista”. También destacaron la libertad y la oportunidad de experimentar con materiales y técnicas nuevos. En general, las sesiones han sido valoradas como interesantes, diferentes y enriquecedoras.



Figura 5. Proceso de validación de la propuesta. Las propuestas diseñadas por el alumnado se validan finalmente en las aulas de facultad, en un completo proceso en el que participan activamente, tanto la docente del grupo como la maestra del centro educativo asignado. Composición y fotografías de los autores.

Preguntado el alumnado sobre las posibles relaciones entre los procesos vividos con las artistas y su relación con el currículum de educación infantil, destacan los conceptos aprendizaje, autonomía, creatividad, desarrollo integral, educación medioambiental y expresión emocional. Se considera que las artistas promueven una sensación de libertad, la creatividad y la autonomía. Destacan la importancia del proceso creativo, el conocimiento del entorno y de uno mismo, y el trabajo emocional. También se relaciona con el currículo de infantil el fomento de la exploración, la experimentación y el desarrollo de habilidades plásticas, encontrándose paralelismos con la expresión libre de niñas y niños y la valoración de su iniciativa personal. El arte se considera un medio de comunicación y expresión, promoviendo la interacción entre los niños y su entorno.

Por último, hay que destacar que las experiencias descritas con las artistas fueron el detonante para el encargo del diseño de un entorno de aprendizaje que debían implementar posteriormente en el centro educativo asignado, con un formato inspirador y completamente abierto (Fig. 5). Por grupos, el alumnado procedió a la construcción de una experiencia educativa que se presentó y fue validada por la docente responsable del grupo y la maestra de cada centro. La figura de la maestra aporta una visión pedagógica más específica a las propuestas del alumnado buscando un mejor encaje con la realidad educativa del centro escolar.

### 3.5. Implementación en las escuelas

Una vez definida la propuesta a implementar en cada centro educativo, se concretaron los detalles más operativos, preparando los recursos humanos y materiales necesarios para su correcto desarrollo.

Como se puede comprobar a continuación (Fig. 6, 7, 8 y 9), cada propuesta se contempla con especial singularidad según centro y grupo. Las evidencias gráficas recogidas a modo de resumen confirman los principales momentos de implementación de diferentes propuestas en centros educativos que permiten valorar la diversidad resultante.

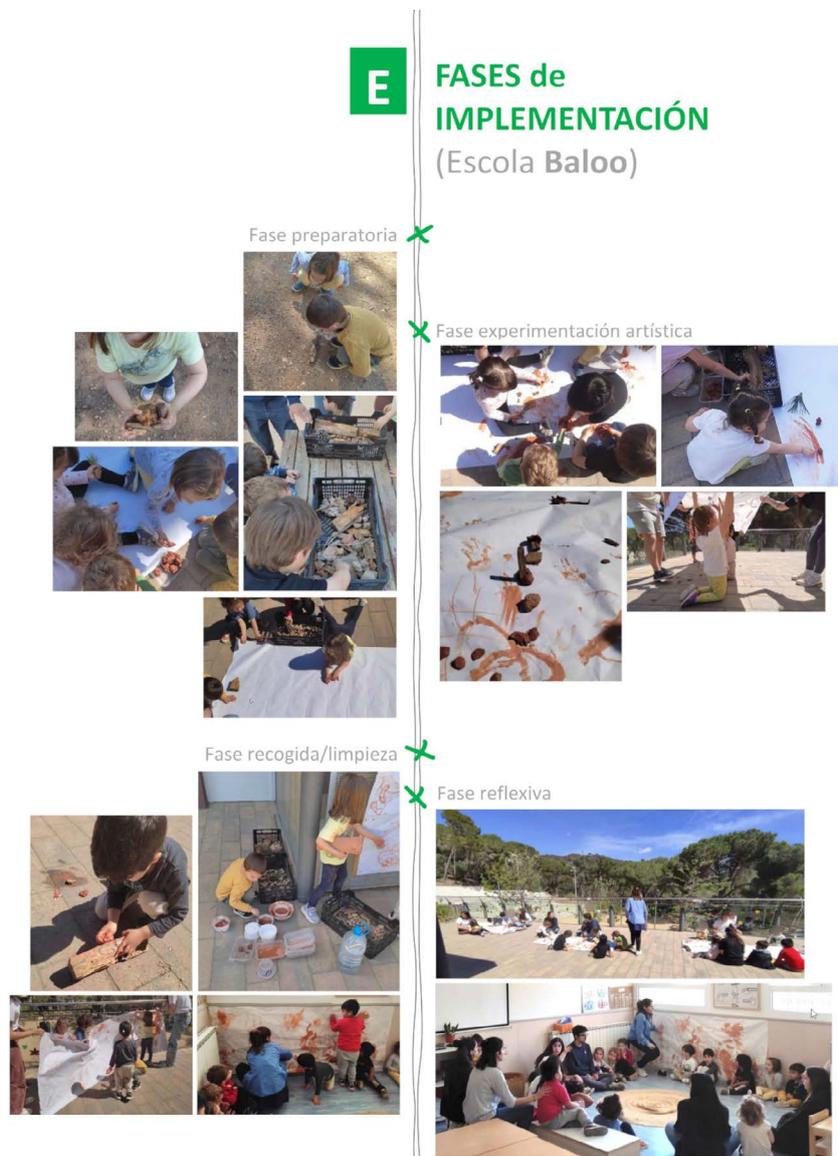


Figura 6. Propuesta específica de la implementación desarrollada en la *Escola Baloo*. Recolección de imágenes que permiten reconstruir la secuencia didáctica desarrollada en la *Escola Baloo* durante su implementación. Composición y fotografías de los autores.

## E

## FASES de IMPLEMENTACIÓN

(Escola Parc de la CIUTADELLA)

Fase previa de contextualización



Fase preparatoria



Fase experimentación artística



Fase recogida/ limpieza



Fase reflexiva



Figura 7. Propuesta específica de la implementación desarrollada en la *Escola Parc de la Ciutadella*. La implementación de la *Escola Parc de la Ciutadella* tuvo una fase inicial en la que se explicaba una historia creada específicamente como detonante contextual de la acción. Composición y fotografías de los autores.

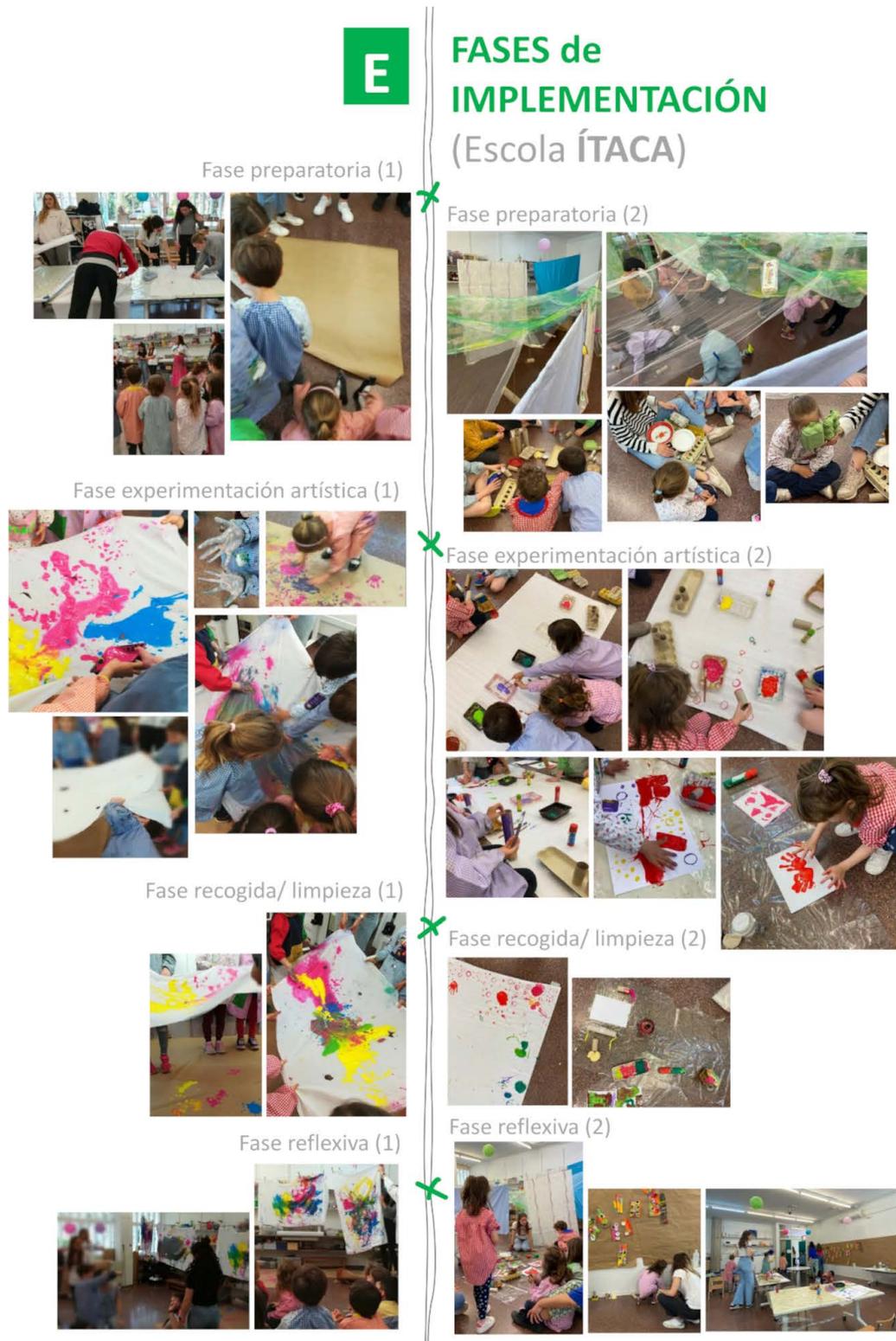


Figura 8. Fases de implementación desarrollada en la *Escola Ítaca*. La escuela acogió dos implementaciones: en la de la izquierda (1) la propuesta artística vino inspirada por el trabajo de Marria Pratts y en la de la derecha (2) se trabajó bajo la influencia en el reciclaje de materiales de la artista Rosa Tharrats. Composición y fotografías de los autores.

## E

## FASES de IMPLEMENTACIÓN

(Escola ANGLESOLA)

Fase preparatoria 



 Fase experimentación artística



Fase reflexiva 



Figura 9. Propuesta específica de la implementación realizada en la *Escola Anglesola*. En este caso, la propuesta siguió una secuencia diferente: se propuso un material didáctico que se testeó en un aula de infantil. Composición y fotografías de los autores.

#### 4. Conclusiones

Se considera que se ha logrado de manera satisfactoria el objetivo general consistente en desarrollar, implementar y evaluar una propuesta formativa fundamentada en la identificación de los procesos de creación de artistas contemporáneas. La realización de una evaluación inicial y final, junto con la observación sistemática y las percepciones recogidas en el grupo de discusión (Massot, Dorio y Sabariego, 2019), ha permitido constatar los cambios en la percepción y la relación del estudiantado con el arte contemporáneo. Los datos recogidos en el primer cuestionario indicaron un cierto desapego hacia el arte contemporáneo; si bien en el postest no se manifestó un aumento significativo, sí que se expresó un reconocimiento creciente de su utilidad educativa, como un medio eficaz para incorporar procesos o referentes que enriquezcan el diseño de propuestas didácticas. Este reconocimiento se vio reflejado en una alta valoración de la implementación

de situaciones de aprendizaje basadas en el arte contemporáneo en entornos reales, donde el alumnado no solo aplicó lo aprendido, sino que también experimentó el impacto directo del arte en la educación infantil.

La experiencia vivida, tal como se ha detallado de manera textual y gráfica, ha proporcionado una evaluación integral y poliédrica. La capacidad transformadora del proyecto se encuentra en el espacio de encuentro con las artistas y, simultáneamente, en su conexión práctica con la escuela. Este espacio actúa como el catalizador que ha facilitado el establecimiento de conexiones significativas entre los procesos del arte contemporáneo y la educación infantil. Los encuentros han proporcionado experiencias directas que contribuyen significativamente a la formación del alumnado y convierten las aulas en espacios creativos donde se fomentan situaciones de enseñanza-aprendizaje (Betrian et al., 2014). Esto ha favorecido que la mayoría de los estudiantes participantes consideren el arte contemporáneo como una valiosa fuente de recursos.

A través del diseño de un entorno de aprendizaje, el alumnado trazó una línea que comienza en el arte contemporáneo, atraviesa su formación universitaria y culmina con una implementación práctica en la escuela.

La interacción del alumnado con artistas y la colaboración con educadoras durante el proyecto ayudó a cimentar la apreciación del arte contemporáneo como un medio educativo polivalente y relevante, facilitando un nexo entre teoría y práctica altamente valorado.

Los equipos docentes y las maestras expresaron su satisfacción por la creación de vínculos entre estudiantes, escuela, artistas y universidad, propiciando un entorno de aprendizaje mutuo (Paris-Romia, 2019), y vinculando la práctica artística con la actividad docente. El profesorado de la universidad destacó particularmente la eficacia de vincular la práctica artística directamente con la educación, reflejando un alto grado de satisfacción con el enlace entre la teoría artística y su aplicación práctica en entornos educativos reales. Esta percepción fue especialmente positiva hacia los talleres conducidos por artistas, las cuales no solo facilitaron una comprensión más profunda, sino que demostraron también cómo estas prácticas pueden ser adaptadas en propuestas de aprendizaje.

Las educadoras de las escuelas colaboradoras, por su parte, valoraron la oportunidad de facilitar al alumnado nuevos referentes artísticos e integrar estas influencias en el currículo educativo. Subrayaron la relevancia de formar alianzas entre instituciones educativas y el ámbito artístico como un medio de enriquecer la experiencia educativa y así poder proporcionar una visión más amplia y diversa del arte y la cultura.

## 5. Continuidad y propuesta de futuro

El equipo docente expresa su deseo de seguir trabajando en la dirección iniciada. En este punto, se reconoce que la propuesta ha cubierto una fracción del camino. Los resultados positivos observados y el interés en optimizar los esfuerzos han planteado la posibilidad de aplicar los resultados mediante un proyecto de innovación docente universitario. Esto permitirá explorar y proponer variaciones a un modelo ya aplicado, con la continuación del trabajo en el contexto de la asignatura.

De esta manera, la asignatura *Didáctica de la Educación Visual y Plástica en Educación Infantil* participará durante los tres próximos cursos académicos en el proyecto de innovación docente *Procesos de Arte Contemporáneo en la Educación Infantil* con un triple objetivo: en primer lugar, establecer conexiones entre la práctica artística contemporánea y la educación infantil mediante experiencias innovadoras en arte y educación; en segundo lugar, analizar, diseñar y sistematizar procesos que faciliten la observación y la documentación en contextos propios de la educación infantil, con el propósito de mejorar los procesos de observación sistemática en esta etapa educativa; y, finalmente, profundizar en procesos de documentación vinculados a la Investigación Basada en las Artes (IBA), utilizando principalmente la imagen como una metodología de investigación artística desde la práctica.

## Referencias

- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Revista Arteterapia Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*, 3, 167-188.
- Acaso, M. (2007). Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos. En Huerta, R. Y de la Calle, R., *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia Publicacions de la Universitat de València, p. 29-142.
- Álvarez-Uria, A., Garay, B. y Vizcarra, M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad* 34 (3), 891-910, <https://dx.doi.org/10.5209/aris.76087>
- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento*, núm. 2, 161-173. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/21266>
- Aparicio, A. P. (2019). *La investigación artística: Un encuentro abierto entre la academia y la interpretación y creación musical*. Dykinson.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Editorial Labor.
- Arrufat, C. (2019). *Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil. Mapa de tensiones y posibilidades*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. TDX Tesis Doctorals en xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/668215>. P. 184, 187, 214.
- Bain, K. (2023). *Superasignaturas: el futuro de la enseñanza y el aprendizaje*. Universitat de València.
- Ballester, A. (2007). El aprendizaje significativo en la práctica. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 2007, Monografía VIII, 643-651. <https://doi.org/10.37382/indivisa.viMonografiaVIII.824>
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Betrian, E., Jové, G. y Farrero, M. (2014). El espacio total a través del arte. *Revista nacional*

- e internacional de educación inclusiva, 7(1), 80-95. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/164>
- Boydell, K., Gladstone, B. M., Volpe, T., Allemang, B. y Stasiulis, E. (2012). The production and dissemination of knowledge: A scoping review of arts-based health research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1711>
- Bueno-Cuadra, R. (2020). Conjurando los peligros de la metodolatría y el cientificismo en psicología. *Revista Psicológica Herediana*, 13(2), 47-55. <https://doi.org/10.20453/rph.v13i2.3902>
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2017). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge.
- Dewey, J. (2008). *El arte com experiencia*. Paidós Estética.
- Eisner, E. (2020). Is 'the art of teaching' a metaphor? In *Changing research and practice* (pp. 9-19). Routledge.
- Generalitat de Catalunya (2023). *DECRET 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil*. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/infantil/curriculum-21-2023/>
- Gómez, Ch. y Mercadé, M. (2018). *Art, creativitat i conflicte. Camins per educar*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- González-García, R. (2020). La perspectiva A/R/Togràfica y la correspondencia de las artes en programas de mediación socioeducativa. *Tercio Creciente (Monográfico extraordinario III)*, 39-54, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra3.5756>
- Gonzalez-Vida, R. (2007). *Arte Contemporáneo y Construcción Identitaria en Educación Infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el grupo Verde de la Escuela Alquería*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Guilford, J. P. (2017). Creativity: A quarter century of progress. In *Perspectives in creativity* (pp. 37-59). Routledge.
- Hayes, N., Maguire, J. y O'Sullivan, C. Professional Development in Arts Education for Early Childhood Education: A Creative Exchange Model. *IJEC* 53, 159–174 (2021). <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00290-y>
- Hernández-Hernández, F. (2019). Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa. 31. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. especial, 31-42. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92168>
- Levadura. (s.f.) *Programa de residencias de creadores en escuelas*. <https://residenciaslevadura.com/>
- López Fdez-Cao, M. (2013). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Editorial Fundamentos.
- Magnusson, L. O. (2021). 'Wow, this is like dreaming!' Different ways of working with visual arts and the work of artists in the preschool atelier. *International Art in Early Childhood Research Journal*. [https://www.artinearlychildhood.org/content/uploads/2022/03/ARTEC2021\\_ResearchJournal1\\_Article2\\_Magnusson.pdf](https://www.artinearlychildhood.org/content/uploads/2022/03/ARTEC2021_ResearchJournal1_Article2_Magnusson.pdf)
- McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M. y Eckhoff, A. (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the early childhood art educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154–163. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245167>
- Massot, I., Dorio, I y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (coord.) *La investigación educativa*. La Muralla.
- Mauri, T., Onrubia, J. y Colomina, R. (2021). Introducción. A Mauri, T.; Onrubia, J. i Colomina, R. (eds.). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad*. Octaedro – IDP/ICE.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. y Behrens, W. W. (2018). The limits to growth. In *Green planet blues* (pp. 25-29). Routledge.
- París-Romia, G. (2019). *El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. Arte, individuo y sociedad*. 31(2) 2019. P. 445-462. DOI: 10.5209/aris.62384
- París-Romia, G. y Hay, P. (2019). 5x5x5=Creativity: Art as a Transformative Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1). <https://doi.org/10.1111/jade.12229>
- Parramon, R. (2007). Arte y espacio público, ¿campo de acción o campo de batalla? 71. *Distorisiones, documentos, naderías y relacitos*. Centro Atlántico de Arte Moderno, CAAM. <http://ramonparramon.net/ca/arte-y-espacio-publico-campo-de-ac-cion-o-campo-de-batalla-producto-o-servicio/>
- Pastor, Li. (2023). *¡Escucha, rector! Las universidades singulares crean nuevos modelos de aprendizaje*. Octaedro – IDP/ICE
- Payà, M., Ayuste, A., Cano, A., Escofet, A., Masgrau, M., Piqué, B., Rubio, L., Sabariego, M., Sansalvador, M. T., Pérez, J. N. y Comas, A. (2018). Investigar com a mestres per a millorar la pràctica educativa. Desenvolupament de competències de recerca aplicada a la formació inicial del professorat. X Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI). <https://www.researchgate.net/publication/331277632>
- Ramos, A. V. (2021). Crónica de un artista-investigador-docente. *Arte, entre paréntesis*, 1(12), 29-39. <https://doi.org/10.36797/aep.v1i12.84>
- Rubio, A. (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *ANIAY-Revista de Investigación En Artes Visuales*, (3), 67-79. <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.10116>
- Tenerife Espacio de las Artes. (s.f.) *Un/a artista viene a vernos*. <https://teatenerife.es/educacion/una-artista-viene-a-vernos/13>

- Torres, A. (2023). Deconstrucción filmica: Tres instrumentos de análisis audiovisual en investigación basada en las artes. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 16(5), 1–15. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4692>
- Tuazon, L. (2011). *Whats in it for me. Radical common sense in art education. Rithinking contemporary art and multicultural education*. Routledge.
- Universidad de Barceona (2023). *Plan docente de la asignatura Didáctica de la Educación Visual y Plástica del Grado de Maestro de Educación Infantil*. [http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccessInformePDInfes?curs=2023&assig=361136&ens=TG1025&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT&\\_gl=1\\*gp3scb\\*\\_up\\*MQ..\\*\\_ga\\*M TgwNjgyNzA1NS4xNzEzMzM5MDAO\\*\\_ga\\_5BRF8HTDBV\\*MTcxMzMzOTAwNC4xLjAuMTcxMzMzOTAwNC4wLjAuMA..](http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccessInformePDInfes?curs=2023&assig=361136&ens=TG1025&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT&_gl=1*gp3scb*_up*MQ..*_ga*M TgwNjgyNzA1NS4xNzEzMzM5MDAO*_ga_5BRF8HTDBV*MTcxMzMzOTAwNC4xLjAuMTcxMzMzOTAwNC4wLjAuMA..)
- Varto, J. (2018). *Artistic Research. What is it? Who does it? Why?* Aalto University.
- Viega, M. (2016). Science as art: Axiology as a central component in methodology and evaluation of arts-based research (ABR). *Music Therapy Perspectives*, 34(1), 4-13.