



<Sección especial extraordinaria>

Docente y futuros maestros aprendiendo a ver la influencia de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles

Amparo Alonso-Sanz

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

El presente estudio aborda la temática del desarrollo del dibujo infantil desde una perspectiva actualizada que profundiza en los lugares de los que pueden proceder nuevos recursos expresivos y comunicativos que los niños, aproximadamente a partir de los 7 años, incorporan progresivamente en sus creaciones.

El principal objetivo de esta investigación consiste en detectar las influencias de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles.

La investigación se desarrolla en un proceso compartido con alumnado de la asignatura de "Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Primaria". Los influjos, que alteran un supuesto curso "natural" en la evolución del dibujo infantil, se evidencian a partir de algunos resultados plásticos recogidos y analizados junto con estudiantes del Grado de Maestro desde una metodología de investigación educativa basada en las artes visuales.

Las conclusiones nos muestran las aportaciones de este trabajo: la generación de nuevas miradas hacia las representaciones infantiles; el tipo de elementos, procedentes de referentes de la cultura visual, que se incorporan en los dibujos infantiles; y la consideración de los futuros maestros de aprovechar el poder motivador de la cultura visual en sus clases.

//Palabras clave

Cultura visual, dibujo, foto-ensayo, formación inicial.

// Referencia recomendada

Alonso-Sanz, A. (2015). Docente y futuros maestros aprendiendo a ver la influencia de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 269-283. DOI:10.1344/reire2015.8.28220

// Datos de la autora

Amparo Alonso-Sanz. Universidad de Valencia, España. M.Amparo.Alonso@uv.es



1. Introducción

El desarrollo del dibujo infantil espontáneo ha sido arduamente estudiado para identificar las etapas evolutivas, sus rasgos más característicos, los recursos más empleados (mándalas, soles, renacuajos, radiales, etc.), los garabatos básicos, los patrones de disposición, las formas o diagramas nacientes, las combinaciones y agregados entre elementos, las relaciones espaciales, el uso del color, los aspectos psicológicos subyacentes, etc. (Estrada Díez, 1991; Freinet, 1970; Kellogg, 1979; Lowenfeld y Lambert Brittain, 1985; Machón, 2009; Stern, 2008; Vigotsky, 1982).

Sin embargo, otra perspectiva de estudio más actualizada es posible. Nos interesa en este caso realizar un estudio que profundice en los lugares de los que pueden proceder nuevos recursos expresivos y comunicativos que los niños, aproximadamente a partir de los 7 años, incorporan progresivamente en sus creaciones. Según Ives y Gardner (1984), es precisamente entre los 7 y los 12 años cuando se da el apogeo de las influencias culturales. Los dibujos de los niños desvelan influencias de los productos de la cultura visual a los que se ven expuestos en su vida diaria (Marco, 2002; Chacón, 2011). Creemos que los influjos que alteran un supuesto curso "natural" en la evolución del dibujo infantil pueden ser evidenciados a partir del estudio de algunos resultados plásticos, especialmente si a través de procesos de enseñanza explicamos su posible uso como recurso. En ocasiones se ha considerado que dichas interferencias podían resultar perjudiciales por desviar el curso espontáneo del trabajo infantil; pero al margen de las connotaciones positivas o negativas, es una realidad que el niño no puede permanecer ajeno como ser sociable.

Los estímulos de la cultura visual

La clave para que un producto visual esté integrado en la categoría de cultura visual es que sea cotidiano, entendiendo la cotidianidad como un impacto visual casi diario que se produce de forma tan repetitiva que acaba por formar parte de la vida de la persona. Los productos visuales informativos, los comerciales y de entretenimiento y algunos de carácter artístico (como el arte Pop) son cotidianos para el ciudadano occidental, hasta el punto de que personajes televisivos, de los cómics y de la prensa del corazón y deportiva conviven con nosotros. Forman un todo con nuestras vidas de manera tan compacta que, en muchos casos, ni los consideramos representaciones (Acaso, 2006, p. 19-20)

El infante no es ajeno al contexto que le circunda, su entorno actúa como agente estimulador y este entorno está constituido no solamente por las enseñanzas que provienen de la escuela, de otros adultos o de compañeros. En un mundo mediatizado, revolucionado por los medios de comunicación y estimulado por una creciente cultura visual, los menores resultan permeables también a todo este tipo de información. Ser consumidores no implica necesariamente ser productores, recibir mensajes codificados en un lenguaje visual no tiene por qué alfabetizar en la codificación de nuevos mensajes; pero contribuye a la incorporación de todo un vocabulario nuevo, rico y extenso. Esta variedad de recursos visuales, que posteriormente a su consumo pueden ser empleados en procesos creativos, provienen de las producciones televisivas, cinematográficas, publicitarias,



ilustrativas, etc. porque contamos con gran variedad de estilos en series de dibujos animados, cómics, viñetas, mupis, pancartas, anuncios, *merchandising*, etc.

Los efectos perniciosos a los que el sistema de consumo nos somete durante la infancia y la adolescencia, a través de los estereotipos presentes tanto en la industria de la imagen como en la publicidad y/o mercadotecnia, han sido profundamente estudiados (Marín, 2011). Ahora bien, la educación artística no puede dedicarse simplemente a generar mayor alarma, desconfianza y rechazo respecto a algunos medios como los televisivos; ni tampoco limitarse a desarrollar una permanente hermenéutica de sospecha ante los medios (Acaso, 2005, 2007). Sigue siendo necesario repensar la educación en las artes visuales (Hernández, 2005), ya que la educación artística puede ofrecer además un reconocimiento de los saberes que la cultura visual transmite, y para ello es preciso averiguar el alcance de estas influencias en los aprendizajes estéticos, técnicos, etc.

Nuestros estudiantes del Grado de Educación son jóvenes que, según Marcellan-Baraze, Calvelhe, Aguirre y Arriaga (2013), no son conscientes del "papel de los *media* como referentes que nutren sus producciones audiovisuales" (p. 524). Creemos conveniente aproximar en general a la juventud a procesos reflexivos sobre la importancia de la cultura visual. En este sentido, es especialmente importante aproximar a los futuros maestros hacia el interés que pueden tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje del dibujo los referentes de la cultura visual. Estos saberes que no proporciona la escuela, sino los medios de comunicación, pueden ser reflexionados, trabajados y aprovechados desde la educación reglada. Con la incorporación de recursos provenientes de la cultura visual en los colegios conseguimos dos cosas: por un lado, introducir la diversión y el placer inherente a la cultura popular (Duncum, 2009) y, por otro, trabajar técnicas y procedimientos artísticos desde el contexto cultural contemporáneo.

Compartimos con Hernández (1999) la noción transdisciplinar de la cultura visual que se organiza en relación con sus significados culturales y no a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos. Según Hernández (2010), a la educación en las artes se le han abierto las puertas para ir más allá de las obras de artistas como referentes educativos y de las prácticas centradas en las Bellas Artes. Lo relevante de esta perspectiva no es la incorporación de nuevos objetos, sino el modo de aproximarnos a ellos, de abordarlos para posibilitar un espacio de interacción e intercambio con la mirada cultural proyectada por los visualizadores. En este sentido, proponemos aproximarnos al estudio de los dibujos infantiles en relación con personajes de ficción procedentes de series televisivas, para construir un espacio de interacción con la mirada cultural de las niñas y niños.

Innovación y experiencia

La innovación que se plantea consiste en entender, por un lado, el proceso de formación del profesorado como un ejercicio de horizontalidad, donde se produce un aprendizaje entre pares, pero también como un ejercicio de verticalidad a la inversa, donde el propio discente, al mostrar sus averiguaciones, también enseña al docente. Creemos que este tipo de proyectos es posible desde la aceptación del profesor universitario de las limitaciones del propio conocimiento, pero también desde la certeza de que el docente posee una



mirada inquieta, proclive a la investigación y al descubrimiento de nuevos hallazgos. Así, el profesor no tiene que esperar a desarrollar una investigación cuyas conclusiones compartirá con el alumnado, sino que es posible desarrollar la propia investigación en un proceso compartido, donde el colectivo estudiantil se convierte en agente actor. Para que esto sea posible es preciso un diseño de la metodología de investigación muy riguroso y detallado, que pueda seguirse por estudiantes inexpertos.

Como profesora en el Grado de Educación Primaria de la *Facultat de Magisteri de la Universitat de València*, me veo ante el reto de cumplir con la enseñanza de los contenidos de las materias que se me asignan sin renunciar a la tan necesaria innovación. Ante la obligación de cumplir con la guía docente de la asignatura de "Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Primaria", y en concreto con el tema del "desarrollo de las etapas gráficas del dibujo infantil", me pregunto sobre la validez de los tradicionales contenidos. A partir de este momento traslado mis dudas al alumnado, en especial sobre aquellos contenidos que se espera deben aprender y que podrían estar obsoletos o ser revisables de algún modo. A partir de ahí, les propongo profundizar juntos en estos recelos, para compartir el aprendizaje. Este compartir se desarrolla mediante una metodología didáctica que pone el énfasis en los interrogantes y no en las "certezas".

2. Objetivos

El principal objetivo de esta investigación consiste en detectar las influencias de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles. Además con esta investigación, se pretenden conseguir otros objetivos secundarios como:

- Generar nuevas miradas hacia las representaciones infantiles basadas en personajes de las series televisivas que no obedezcan a los tradicionales patrones psicológicos de análisis del dibujo infantil, sino que estén relacionados con aspectos contemporáneos sobre la cultura visual
- Detectar qué tipo de elementos, procedentes de referentes de la cultura visual, son incorporados en los dibujos infantiles
- Reflexionar sobre las formas de enseñanza del dibujo para incorporar nuevas estrategias que aprovechen el poder motivador de la cultura visual

3. Metodología

La metodología seguida en este trabajo es la investigación educativa basada en las artes visuales (*Visual Arts Based Educational Research*) (Marín, 2005; Marín y Roldán, 2008, 2009, 2010), que quedaría englobada dentro de la investigación educativa basada en el arte (*Arts-Based Educational Research*) (Eisner y Barone, 2006). Ello se debe al hecho de tratar de investigar un problema educativo, desde una perspectiva basada en dibujos y representaciones de la cultura



visual como parte de las artes visuales. Esta metodología permite abordar problemas de índole estética mejor que ninguna otra epistemología, al poder ser la imagen la protagonista de todas las fases del estudio –en este caso en la recogida de datos y exposición de resultados. Asimismo, permite poner en relación los conceptos con referentes visuales, no exclusivamente textuales, tal y como ocurre con otras metodologías que se sustentan únicamente en discursos verbales.

A partir del proyecto pedagógico resuelto por 26 estudiantes de la asignatura “Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Primaria” se recoge el conjunto de imágenes producto de su trabajo como datos de la investigación. Con esta información se elabora una serie de fotoensayos, mediante los cuales se exponen los resultados que visibilizan el modo en que los recursos de la cultura visual se incorporan al dibujo infantil. Esto es posible gracias a la confrontación de citas visuales literales procedentes de la cultura visual con dibujos infantiles digitalizados. De esta manera el docente combina los propios conocimientos con los descubrimientos del alumnado, con el fin de generar unas conclusiones finales desde una perspectiva más amplia que la que se tendría en el aislamiento del despacho.

Las relaciones pedagógicas basadas en el compartir con los estudiantes se articulan mediante unas sesiones programadas por fases de complejidad sucesiva, gracias a las cuales los estudiantes comparten sus averiguaciones con los compañeros y el docente, a través de un debate compartido de todo ello

Así pues, se desarrolla el proyecto pedagógico en 4 sesiones, para que se lleve a cabo por 5 equipos de trabajo en los que queda dividida la clase:

Sesión 1

Se imparte una clase magistral sobre cultura visual infantil, mediante la cual se les aproxima a los principales conceptos, definiciones, ejemplos, etc. A continuación, se asigna a cada equipo un tema sobre el que preparar una presentación explicativa de 20 minutos dirigida al resto de la clase, relacionada con los contenidos teóricos del tema. A un equipo se le asigna “el análisis del desarrollo del dibujo espontáneo de los niños” y al resto una etapa del desarrollo del dibujo infantil: preesquemática, esquemática, realismo y pseudonaturalismo. Se les facilita los contenidos y bibliografía recomendada (Estrada Díez, 1991; Freinet, 1970; Kellogg, 1979; Lowenfeld y Lambert Brittain, 1985; Stern, 2008; Vigotsky, 1982), para orientarles en la obtención de información desde fuentes fiables.

Sesión 2

Cada equipo, durante 20 minutos, expone delante de los compañeros los aspectos más destacados del tema que se les ha atribuido. Al finalizar se abre un debate que pretende generar reflexión en torno a la validez de la información que han obtenido y difundido, activando en ellos el espíritu crítico. La idea es razonar sobre si otros aspectos pueden influir en el desarrollo del dibujo infantil o si, por otra parte, esta evolución es natural y no existen interferencias en la misma que provoquen diferencias respecto a las características esperables para cada etapa y/o franja de edad del dibujante. Se les invita a considerar la educación reglada como transformadora de los procesos de dibujo, y a trasladar esta visión también a la educación informal (particularmente, en lo que a la oferta televisiva se refiere). Se plantea cuál puede ser la influencia

de la cultura visual sobre la forma en que dibujan los pequeños, si esta puede indirectamente enseñarles patrones de representación o estrategias de comunicación, así como facilitarles recursos estilísticos y compositivos, etc. Se les explica que un modo de comprobar todo ello puede ser mediante técnicas de investigación y se les propone averiguarlo por sí mismos. El alumnado se organiza para buscar niñas y niños de primaria que les puedan facilitar dibujos (al menos 4 por cada estudiante). A los menores les proponen hacer un dibujo de memoria de algún elemento de su cultura visual que habitualmente dibujen. Por lo tanto, pueden referirse a imágenes de videojuegos, cómics, dibujos animados, series televisivas, películas, *merchandising*, etc. Es importante que los colaboradores no tengan un referente delante durante el proceso de trabajo, es decir, que no copien, sino que dibujen aquellos detalles, información, colores, etc. que recuerden por el hecho de haberlos visto repetidamente y de forma cotidiana. De esta forma recopilan gran cantidad de dibujos y los digitalizan.

Sesión 3

En clase, cada equipo analiza los dibujos que dispone, observando las características propias de la etapa del desarrollo del dibujo infantil correspondiente con la edad del menor que los ha realizado.

Después se buscan imágenes de los mismos elementos de la cultura visual que aparecen representados en los dibujos, principalmente personajes de dibujos animados y series televisivas, así como algún personaje de cómic. En ese punto, se comparan las producciones infantiles con los elementos de referencia, para observar las relaciones de parecido, o la manera en que la cultura visual ha podido inspirar o enseñar al dibujante a incorporar nuevos elementos gráficos, expresivos y creativos.

Así, preparan una presentación con fotoensayos, montajes fotográficos que recojan la confrontación entre los dibujos infantiles y las imágenes extraídas de la cultura visual a las que se refieren.

Sesión 4

En la última sesión cada equipo presenta durante 20 minutos, al resto de grupos, sus hallazgos mediante las presentaciones elaboradas con montajes fotográficos. De esta forma exponen sus interpretaciones tras un análisis estético y estilístico exhaustivo que es posible al confrontar imágenes infantiles con imágenes provenientes de la cultura visual en un espacio material como el fotográfico.

Finalmente se hace una puesta en común de las principales conclusiones obtenidas entre todas y todos.

4. Resultados

Como resultado de la sesión 3 descrita en la metodología, los equipos obtienen 7, 15, 20, 16 y 18 fotoensayos respectivamente en los que aparecen dibujos infantiles de personajes de ficción de series televisivas y comics; ídolos como cantantes o deportistas; imágenes corporativas de empresas; elementos de la cultura popular de la zona como las Fallas, etc.¹ en relación con los elementos de la cultura visual seleccionados por los estudiantes. El fotoensayo deviene así un espacio de interacción e intercambio con la mirada cultural proyectada por los futuros educadores.

Se seleccionan, para ser mostrados como resultados de la experiencia, los fotoensayos realizados por el equipo formado por Inma Rodríguez, Andrea Martínez del Rey y Elena Doménech, ya que debido a las limitaciones de espacio no podemos mostrar más ejemplos.

Figura 1. Resultados de Elena, Andrea e Inma, 2014. “¡Marchando una cangreburger!”.



Fotoensayo compuesto por 2 dibujos (de arriba a abajo: Telma y Claudio) y 2 citas visuales literales (Hillenburg, 1999-2005; Tibbitt, 2005-2014).

¹ Las alumnas manifiestan haber empleado pseudónimos, en algunos casos, para salvaguardar la identidad de los menores, pero sobre todo por la importancia de emplear un nombre que distinga el sexo de los mismos.



Las principales averiguaciones extraídas por los futuros maestros se producen tras el análisis estético y estilístico de los dibujos infantiles, elaborado a partir de los conocimientos teóricos aprendidos previamente. Al compartirlas públicamente en la sesión 4 de esta investigación, queda claro que lo que hemos aprendido juntos (aunque no todo sea observable en la selección de fotoensayos mostrada en este artículo) son los siguientes aspectos:

- Aunque la edad de los participantes y los resultados de sus dibujos puedan guardar mayor o menor concordancia con el esperado desarrollo del dibujo infantil según las etapas estudiadas, el dibujo mejora gracias a la motivación que provoca en el menor dibujar elementos de su cultura visual. Por tanto, se considera que cada niña o niño tiene un desarrollo diferente, que además de depender de la estimulación recibida mediante educación reglada, también depende de la estimulación visual recibida desde la educación informal.
- Que las niñas y niños de primaria, al dibujar aspectos relacionados con su cultura visual, recuerdan cómo dibujar vestuario, colores, formas básicas, detalles y objetos concretos de forma fiel a los referentes. Esto es observable en los dibujos de los niños que figuran en los fotoensayos.
- En los dibujos se reflejan los estereotipos, relacionados con cuestiones de género, transmitidos a través de la cultura visual. Además, según el sexo de los participantes se escogen un tipo de referentes dirigidos a público femenino o masculino, reforzándose así la asociación entre sexo y género.
- A los menores les resulta más fácil dibujar a partir de productos de la cultura visual que a partir de imágenes reales. Esto se observa al comparar dibujos que representan vivencias propias reales, con dibujos que representan seres de ficción a su vez dibujados por los creativos.
- El nivel de similitud entre referentes y dibujos aumenta cuando se dibuja a partir de otra creación dibujada.
- Entre los referentes de la cultura visual se escogen mayoritariamente los provenientes de la televisión y, especialmente, los dibujos animados.



Figura 2. Resultados de Elena, Andrea e Inma, 2014. "¡Música Maestro!"



Fotoensayo compuesto por 2 dibujos de Lucía (arriba) y Abril (abajo) y 2 citas visuales literales, de arriba a abajo Cuello (2012) –actuación de Estrella Cuello como soprano, Orfeón Cántabro, Cesar Vinagrero como director del orfeón, Banda Municipal de Música de Santander y José Manuel Formoso como director de la Banda- y Unidad Editorial (2008) –actuación de The Police-.

Figura 3. Resultados de Elena, Andrea e Inma, 2014. "Doraemon al completo".



Fotoensayo compuesto por 1 dibujo de Ana y 3 citas visuales literales (Shin-ei Animation y Kusuba; 2005-2015).

Figura 4. Resultados de Elena, Andrea e Inma, 2014. "Valencia en Fallas".



Fotoensayo compuesto por 1 dibujo de Sonia (arriba) y David (abajo) y 1 cita visual literal (Zaragoza, 2014) y 1 cita visual fragmento (Horta Informació, 2014).

Figura 5. Resultados de Elena, Andrea e Inma, 2014. "Frozen, una de princesas".



Fotoensayo compuesto por 2 dibujos de Arianna y Martina (de arriba a abajo) y 1 cita visual literal (Del Vecho, Lasseter, Buck, y Lee, 2013).



Figura 6. Resultados de Elena, Andrea e Inma, 2014. "Mi mundo en rosa".



Fotoensayo compuesto por 1 dibujo de Irene y 1 cita visual literal (Davies, P. (Productor), Astley, N. y Baker, M. (Directores). (2005-2010). *Peppa Pig*. [Imagen en movimiento]. Reino Unido: Astley Baker Davies Ltd.

Figura 7. Resultados de Elena, Andrea e Inma, 2014. "¿Tomás o León?".



Fotoensayo compuesto por 4 dibujos (de izquierda a derecha y de arriba a abajo: Mireya, Ainoha, Andrés y Ana) y cita visual literal ([Blanco, Suar, Nisco, Saban y Risi, 2011-2015](#))



5. Discusión y conclusiones

Algunos de los resultados obtenidos en la fase 4 se hallaban presentes en unos trabajos con mayor visibilidad que en otros. Por otra parte, la riqueza de reflexiones de unos equipos frente a otros también era variable. Atribuimos este hecho a que la muestra de dibujos obtenida por el alumnado, aunque bastante amplia, no dejaba de ser limitada si se buscaba conseguir que las coincidencias entre equipos fueran completas. Sin embargo, los resultados no resultaban contradictorios. En este sentido, actuaron a modo de triangulación complementaria y, como consecuencia, la puesta en común a modo de grupo de discusión enriqueció el conjunto de resultados.

Este trabajo ha sido posible al establecer una relación pedagógica entre alumnado y docente, no solo a partir de la confianza que suele dirigirse hacia el profesorado, sino recíprocamente: a partir de la convicción de que el alumnado puede recibir la confianza del "académicamente más preparado", la confianza de sus propios compañeros y la autoconfianza. Interpretamos que este sentir ha generado la actitud necesaria para desarrollar la responsabilidad del aprendizaje en mayor grado que la obediencia de cumplir el encargo del enseñante. Este aspecto es muy valorado por el alumnado; por ejemplo en sus exposiciones insistían en que los dibujos de los escolares se habían realizado sin observar o copiar ningún referente, tal y como se había acordado, porque parecía imprescindible contar con la confianza del grupo.

Este tipo de relación ha motivado el interés por la investigación y el recorrido de todas sus fases: documentación y revisión bibliográfica, recogida de datos, análisis, exposición de resultados, así como discusión y conclusión compartida en gran grupo. Aunque el proceso de investigación es más propio en estudios de postgrado, el trabajar en equipo ha facilitado incorporarlo a estudiantes de grado. Sin embargo, ha sido preciso un exhaustivo acompañamiento en cada sesión. El colectivo, al sentirse partícipe de la construcción de ese conocimiento, ha podido construir un espacio de interacción con la mirada cultural de las niñas y niños que favorecía un cambio en sus preconcepciones como futuros maestros.

En relación con los objetivos que nos planteábamos en esta investigación, concluimos que:

- Se han generado, mediante fotoensayos, nuevas miradas hacia las representaciones infantiles basadas en personajes de las series televisivas, que no han obedecido a los tradicionales patrones psicológicos de análisis del dibujo infantil, sino que han establecido relaciones con aspectos contemporáneos de la cultura visual.
- Se ha detectado que el tipo de elementos, procedentes de referentes de la cultura visual, que se incorporan en los dibujos infantiles, son: recursos estilísticos y compositivos; utilización de colores identitarios de los personajes; connotaciones de género; recursos expresivos en tipos de ojos, bocas, extremidades, etc.
- Al reflexionar sobre las formas de enseñanza del dibujo, los futuros maestros consideran pertinente aprovechar el poder motivador de la cultura visual en sus clases. Se manifiesta interés en los referentes de la cultura visual aplicados a los procesos de enseñanza-aprendizaje del dibujo. Consideramos que esto puede ser muy provechoso para la

educación artística, pero también para otras disciplinas en las que pueda incorporarse la estrategia de empleo de la cultura visual.

<Referencias bibliográficas>

- Acaso, M. (2005a). Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la Educación Artística a principios del siglo XXI. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 11-18). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2007). Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (pp. 129-142). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Blanco, F., Suar, A. (Productores), Nisco, J., Saban, M. y Risi, M. (Directores). (2011-2015). *Violetta*. [Imagen en movimiento]. Argentina: Pol-ka Producciones.
- Davies, P. (Productor), Astley, N. y Baker, M. (Directores). (2005-2010). *Peppa Pig*. [Imagen en movimiento]. Reino Unido: Astley Baker Davies Ltd.
- Chacón, P. D. (2011). *¿Cómo interpretan los niños y niñas de Educación Infantil las Series y Películas de Animación y los Videojuegos? Un análisis a través del dibujo*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Cuello, E. (2012). Recital Lírico de Santa Cecilia en el Teatro Casyc de Caja Cantabria por Casta Diva, Ópera Norma, V. Bellini. [Imagen online]. Recuperado de: <http://www.estrellacuello.com/estrellacuellosopranovideosdeopera.php>
- Del Vecho, P., Lasseter, J. (Productores), Buck, Ch. y Lee, J. (Directores). (2013). *Frozen el reino del hielo*. [Imagen en movimiento]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Duncum, P. (2009). Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. *Studies in Art Education* 50(3), 232-244.
- Estrada Diez, E. (1991). *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*. Zaragoza: Mira Editores. S.A.
- Freinet, C. (1970). *Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona: Fontanella Estella.
- Hernández, F. (1999). La educación artística para la comprensión de la cultura visual: una propuesta para una época de cambios. En C. Molet y J. M. Mauri (Coords.), *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn de l'educació artística* (pp. 111-128). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.



Hernández, F. (2005). La investigación sobre cultura visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 87-98). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Hillenburg, S. (productor y director). (1999-2005). *SpongeBob SquarePants*. [Imagen en movimiento]. Estados Unidos: United United Plankton Pictures y Nickelodeon Animation Studios

Ives, S. y Gardner, H. (1984). Cultural influences on children's drawings. A developmental perspective. En Ott, R. y Hurwitz, A., *Art in Education. An international perspective* (pp. 13-30) University Park: Pennsylvania State University Press.

Kellogg, R. (1979). *Análisis de la Expresión Plástica en Preescolar*. Madrid: Cincel.

Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, N (1985). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Madrid: Ediciones Cátedra

Marcellán, I., Calvelhe, L., Agirre, I. y Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3), 524-535.

Marco, M. P. (2002). Influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 217-227.

Marín, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa". En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de Granada. Marín, R. (2011). *Infancia, mercado y Educación Artística*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Marín, R. y Roldán, J. (2008). Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de H. Daumier. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.), *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos* (pp. 97-108). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Marín, R. y Roldán, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99-106.

Marín, R. y Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6 (1), 7-23.

Horta Informació (2014). Moisés falla del Ayuntamiento. [Imagen online]. Recuperado de <http://hortainformacio.com/2014/03/14/la-planta-de-mas-de-700-monumentos-enciende-la-mecha-de-los-dias-grandes-de-las-fallas-2014/#prettyPhoto>

Shin-ei Animation (Productor) y Kusuba, K. (Director). (2005-2015). *Doraemon*. [Imagen en movimiento]. Japón: Shin-ei Animation.



Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia: Carena.

Tibbitt, P. (Productor y director). (2005-2014). *SpongeBob SquarePants*. [Imagen en movimiento]. Estados Unidos: United Plankton Pictures y Nickelodeon Animation Studios.

Unidad Editorial (2008). The Police en un concierto reciente. [Imagen online]. Recuperado de http://www.elmundo.es/especiales/2007/09/cultura/rock_in_rio/noticias/police.html

Vigotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Zaragoza, J. V. (2014). Se suspende la mascletá. [Imagen online]. Recuperado de <http://www.fallas.com/es/component/content/article/198-marzo-2014/14512-se-suspende-la-mascleta>

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

