

SI HUBIERA SABIDO, LO HABRÍA HECHO  
La evaluación en la Cátedra de Dibujo Complementario  
Mariana Soibelzon  
Metal(N.º11), e057, 2026. ISSN 2451-6643  
<https://doi.org/10.24215/24516643e057>  
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal0js>  
Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata  
La Plata, Buenos Aires, Argentina

# «SI HUBIERA SABIDO, LO HABRÍA HECHO»

## LA EVALUACIÓN EN LA CÁTEDRA DE DIBUJO COMPLEMENTARIO

«IF I HAD KNOWN, I WOULD HAVE DONE IT»  
EVALUATION IN THE CÁTEDRA DE DIBUJO COMPLEMENTARIO

MARIANA SOIBELZON

[marianasoibelzon@gmail.com](mailto:marianasoibelzon@gmail.com) | <https://orcid.org/0009-0000-9581-3511>

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano  
(IPEAL), Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### Resumen

Este artículo analiza la evaluación en la enseñanza del dibujo, un campo de conocimiento en constante revisión entre concepciones clásicas y contemporáneas. A partir de la experiencia docente en la Cátedra de Dibujo Complementario turno noche, se presentan modelos de evaluación formativa que promueven una revisión crítica de estos procesos a partir de los instrumentos y herramientas utilizadas. También se invita a reflexionar acerca de los paradigmas pedagógicos que subyacen a las prácticas de evaluación y sobre la relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

### Palabras clave

evaluación formativa; enseñanza; aprendizaje; dibujo

### Abstract

This article analyzes assessment in the teaching of drawing, a field of knowledge undergoing constant revision between classical and contemporary conceptions. Based on teaching experience in Dibujo Complementario turno noche, it presents models of formative assessment that encourage a critical reconsideration of these processes through the instruments and tools employed. It also invites reflection on the pedagogical paradigms underlying assessment practices, with particular attention to the relation between what is taught and what is assessed.

### Keywords

formative assessment; teaching; learning; drawing

Recibido: 31/08/2025 | Aceptado: 04/11/2025



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)  
Atribucion-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



La evaluación es una herramienta sustantiva en la tarea docente, pero puede transformarse en un momento espinoso cuando está separado de la dinámica de la clase, de la propuesta de enseñanza y de los procesos de aprendizaje propios de un ciclo lectivo. Muchas veces en el ejercicio del rol docente, al mirar y juzgar las producciones, las prácticas de evaluación se alejan de los paradigmas pedagógicos con los que se construyen las clases. Tales condiciones traen a nuestra memoria momentos vividos como injustos o amargas sorpresas.

En relación con la enseñanza del dibujo, a las problemáticas propias de los procesos de evaluación, se les suman otras relacionadas con las características del campo disciplinar. El dibujo está tradicionalmente anclado a la representación de las apariencias y contemporáneamente ligado al registro de la inmediatez del trazado sobre un soporte.

La enseñanza del dibujo clásico se orienta a la representación de las formas y como explican Ricardo Horcajada González y Joaquín Francisco Torrego Graña (2012, p. 14) se cimenta en tres pilares: la perspectiva, la anatomía y la composición. En esta tradición, los elementos constitutivos son la línea y el valor organizados a partir de relaciones de contraste que conforman un sistema de referencias para indagar las formas. El modelo —ya sea la naturaleza muerta o la figura humana— funciona como un referente concreto para analizar direcciones, tamaños y ubicaciones, permitiendo anudar a él un esquema imaginario que actúa como un registro estructural de lo visible. En este marco, la función del docente —más próxima a la del maestro clásico que a la de un mediador crítico— se orienta principalmente a la corrección técnica, adecuando las producciones a modos de representación preestablecidos, donde el dibujante, como dice Juan José Gómez Molina (2003), opera de manera quirúrgica, seleccionando y eliminando cualquier rasgo del natural que no se ajuste a la norma académica. El gesto y el trazo quedan así subordinados a estos sistemas, velando las singularidades del cuerpo del dibujante y su subjetividad en favor de la mimesis. Las producciones resultantes se conciben como ejercicios pautados que se desarrollan progresivamente, desde el fragmento hacia la composición, entendida no como un fin en sí mismo sino como instancia preparatoria para la realización de las llamadas «obras mayores» (Horcajada González & Torrego Graña, 2012). Los movimientos de vanguardia y las experiencias artísticas del siglo XX cuestionaron las concepciones del dibujo como representación naturalista y como disciplina subordinada, redefiniéndolo a partir de sus cualidades proyectuales, performáticas y procesuales y destacando su inmediatez, narratividad y precariedad como poética particular.

Hacia finales de ese siglo, distintas voces comenzaron a enunciar el dibujo como «marcas en una superficie con algún sentido» (Kapelius, 2010, s. p.), situando estas producciones bajo la denominación de *dibujo de campo expandido*. Desde este enfoque, el dibujo dejó de entenderse como una herramienta propedéutica o como destreza académica para concebirse como la acción de un cuerpo sobre un soporte: es gesto, energía, presión, tiempo y espacio. La imagen trazada se vincula necesariamente con un sujeto. Como señala Gómez Molina (2007,

p. 28), el dibujo se asume como una forma de conocimiento y una acción que moviliza el saber. En este sentido, el autor recupera la premisa de Bruce Nauman de que «dibujar es equivalente a pensar» (2003, p. 33) y describe al dibujo como una «línea con memoria» que moviliza nuestro pensamiento a medida que se traslada sobre el soporte, dejando una huella física del cuerpo y del tiempo en que se realiza.

Esta expansión del campo del dibujo amplió sus límites hacia la exploración de materiales, soportes y procedimientos que no se asocian a la tradición disciplinar clásica. Se desborda el espacio bidimensional y se expande hacia superficies no convencionales; las escalas se desplazan —de la miniatura a lo monumental— y el espectador pasa a formar parte de proyectos híbridos que integran otras prácticas artísticas y producciones multimediales.

En la Cátedra de Dibujo en la que se inscribe esta experiencia, la adopción del paradigma del *dibujo de campo expandido* supuso una revisión profunda de la enseñanza tradicional de la disciplina. Si bien la línea y el valor continúan siendo contenidos relevantes, dejan de abordarse exclusivamente como herramientas de representación para integrarse a una concepción del dibujar orientada al trabajo por proyectos, en la experimentación con materiales, soportes, escalas y procedimientos diversos y en la consideración del trazo como huella corporal y recurso poético. Estas decisiones pedagógicas desplazan el énfasis del ejercicio académico hacia prácticas exploratorias y procesuales que desembocan en la elaboración de proyectos. Este corrimiento disciplinar puso en evidencia una tensión central: mientras la enseñanza del dibujo avanzaba hacia enfoques contemporáneos, las prácticas de evaluación continuaban, en muchos casos, ancladas en criterios heredados de la tradición clásica.

Si bien no es posible definir modelos cerrados de evaluación, resulta pertinente construir criterios orientadores que contribuyan a dar coherencia a las prácticas y a fortalecer su articulación con los enfoques pedagógicos contemporáneos. En esta dirección, este escrito se propone identificar y articular dichos criterios a partir del análisis y la reflexión sobre las prácticas evaluativas desarrolladas en la Cátedra de Dibujo Complementario.

### Una experiencia situada

«Cuando se pretende evaluar lo que no se enseña, el resultado previsible es la frustración mutua.»  
Daniel Belinche (2017)

Hace unos años, al finalizar la jornada de evaluación, una estudiante pidió explicaciones acerca de por qué había obtenido como calificación un ocho. Luego de brindarle los argumentos del caso, miró con cierta decepción y dijo: «si hubiera sabido, lo habría hecho». Este cuestionamiento fue un punto de inflexión ya que invitó a revisar las prácticas, generando nuevos interrogantes, sembrando el camino con lecturas de especialistas en el tema y habilitando

nuevas conversaciones entre colegas. Algunas cuestiones que se advirtieron fueron que, durante los últimos años, se habían realizado cambios en los objetivos, las estrategias didácticas, las actividades, pero los modos de evaluación continuaban permeados por los modelos tradicionales y las concepciones clásicas de la enseñanza del dibujo.

A partir de este episodio, surgieron nuevas preguntas que orientaron el proceso de revisión: ¿Expresamos claramente lo que vamos a evaluar? ¿Estamos evaluando lo que enseñamos? ¿Hay coherencia entre los instrumentos de evaluación que utilizamos y nuestras concepciones sobre la enseñanza? ¿Desde qué paradigmas pedagógicos construimos nuestras evaluaciones? ¿Cuáles son nuestros propósitos en esa instancia? ¿En qué momentos evaluamos?

En este punto del relato, resulta pertinente diferenciar las metodologías de evaluación que coexisten en la enseñanza del dibujo: los modelos tradicionales, hoy revisados a la luz de las nuevas preguntas y los modelos formativos que se ensayan y reconfiguran en el hacer cotidiano de las clases.

El modelo tradicional de evaluación se sustenta en una lógica estandarizada y descontextualizada, cuyo propósito principal radica en medir resultados finales, comparar desempeños y asignar calificaciones con el fin de establecer jerarquías entre estudiantes. En este sentido, Eliot Eisner (1995) distingue con claridad los términos que configuran este enfoque: el examen –señala– es una herramienta para evaluar, cuyo objetivo es obtener información sobre algún tema concreto y otorgar una puntuación; mientras que calificar implica asignar un símbolo en relación con una escala de valoración, midiendo su nivel de adecuación o no a lo esperado.

En el campo del dibujo, este modelo suele manifestarse en prácticas evaluativas centradas en la producción final, dejando a un lado las producciones de desarrollo ya que se consideran ejercicios preparatorios sin entidad de pieza gráfica. La corrección de las entregas se realiza a «puertas cerradas», los trabajos se dejan para ser evaluados por el cuerpo docente mientras el grupo de estudiantes se retira y regresa una vez concluido el proceso, encontrándose con una calificación asignada.

Esto suprime, por un lado, la oportunidad de diálogo para la comprensión de la heterogeneidad de trayectorias. Por otro lado, valoriza la pieza de dibujo aislada a partir de su adecuación o no con los contenidos dados. Los primeros gestos de ruptura asumidos por la cátedra en el proceso de revisión pedagógica atravesado, fue el abandono de esta herramienta y la inscripción de estos momentos en las dinámicas de las clases con modalidades similares a las de uso cotidiano. Lo que detectamos fue un problema: evaluábamos con instrumentos que no estaban en consonancia con la postura pedagógica de la cátedra ni con las bases programáticas del dibujo contemporáneo.

En consecuencia, la evaluación formativa se presenta como una alternativa que amplía los horizontes respecto de la tradicional. Desplaza el énfasis en la producción final hacia la mirada sobre las etapas de un proyecto, ofrece retroalimentación significativa, reconoce las singularidades de cada proceso. En palabras de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), «no se trata, o no sólo se trata, de acreditar conocimientos, sino también de promover la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje» (p. 13). Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un espacio de diálogo y construcción conjunta de sentido, donde el valor del aprendizaje reside tanto en el hacer como en la reflexión que lo atraviesa favoreciendo la toma de conciencia acerca de los modos de aprender.

Hacia el interior de las prácticas docentes este enfoque permite revisar la marcha de las secuencias didácticas y contrastar los supuestos acerca de lo que se entiende y aprende con la palabra y las producciones realizadas. De este modo, los procesos de evaluación no pueden deslindarse de la planificación de la enseñanza: en su espesor habilitan a comprender las razones por las cuales los propósitos son alcanzados —o no— y entender qué representa esta situación en términos didácticos. Implica analizar la calidad de los aprendizajes en relación con las propuestas pedagógicas, conocer, valorar lo sucedido, planificar los modos de continuar y, si es necesario, hacer virajes en el proceso de trabajo.

Desde esta concepción de la evaluación como lectura situada y como herramienta de decisión pedagógica, se inscribe el relato de la experiencia desarrollada en la cátedra. La práctica docente se orienta a explorar dispositivos que acompañen la elaboración de proyectos de dibujo y propicia que los procesos personales se conviertan en conversación, búsqueda y aprendizaje compartido.

## **Instancias, instrumentos y modalidades de evaluación**

«Suspender el hacer y demorarse en el contemplar.»  
Jorge Larrosa (2019)

La evaluación forma parte del ritmo de cada clase y al mismo tiempo es una suspensión temporal del acto de dibujar, un ritual en el cotidiano del aula. Entonces el contemplar está tomado en referencia a crear el *templum*, suspender la prisa para observar de cerca cada búsqueda personal, permitiendo que lo singular resuene en la participación colectiva.

En la cursada en Dibujo Complementario turno noche, se llevan adelante diversas estrategias de evaluación permanente a través de conversaciones entre docentes y estudiantes durante los tiempos de producción. La idea que moviliza estos intercambios es que dibujar es un acto de pensamiento, lo que exige que la evaluación no aisle el dibujo como un objeto autónomo, sino que lo vincule al proceso mediante el cual se configuran sus ideas.

Al finalizar cada jornada se organiza una *exhibición circular*, contrastando y poniendo en diálogo las producciones del día. En este marco, el cuerpo docente promueve un debate que gira en torno a analizar los dibujos no como representaciones de un modelo externo, sino como formas de «interrogar las apariencias» John Berger (2005, p. 61) que son personales e inmanentes a la propia acción. Este dispositivo pedagógico va construyendo un puente de circulación entre las expectativas pedagógicas del equipo docente y los procesos de aprendizaje del estudiantado [Figura 1].



Figura 1. Exhibición circular, 2024. Fotografía de Luisina Fucile

Estos momentos fomentan instancias de *auto y coevaluación*, destacando que lo que se analiza tiene relación con los contenidos desplegados en la jornada. Se observa que es un estímulo para la producción y un reflejo claro de lo que se logró y cómo se hizo, habilitando a preguntarse ¿qué aprendí hoy?, ¿con qué criterios puedo apreciar las producciones? Los debates que surgen abonan a la comprensión acerca de los diferentes paradigmas de enseñanza del dibujo. En ellos, el equipo docente va diferenciando las concepciones clásicas y contemporáneas como modos que se cruzan y posibilidades, formando un sustrato común en la construcción de imágenes del dibujo.

Una vez concluido el primer trimestre, se propone un momento más formal de evaluación cualitativa denominado *preentrega*, que consiste en una muestra de todos los trabajos realizados durante el período. Esta instancia se configura como una *exposición dialogada* en la que el equipo docente, en conversación con cada estudiante, analiza el trabajo desarrollado en el primer tramo de la cursada.

Las producciones se ordenan cronológicamente con el propósito de leer el desarrollo en relación con el punto de partida. A partir de este recorrido, se brindan orientaciones claras que

permiten reconocer los avances, las particularidades de cada trayectoria y los aspectos destacados. Asimismo, se formulan desafíos para la etapa siguiente identificando las áreas que requieren fortalecimiento y ofreciendo instancias de apoyo cuando resulta necesario profundizar determinados contenidos.

Mediante devoluciones cualitativas, las producciones se vinculan y articulan con las propuestas pedagógicas, con la intención de favorecer la retroalimentación de los aprendizajes y desplazar la lógica de lo que era una evaluación a puertas cerradas hacia una práctica situada, compartida y procesual. En el capítulo «La evaluación alternativa» Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier y Celia Sigal (2004) señalan que:

Tradicionalmente la retroalimentación no formaba parte de la evaluación ya que el alumno sólo recibía una calificación que expresaba su aprobación o no, pero no se le informaba ni se le enseñaba acerca de la calidad de su aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación es una actividad fundamental para cumplir con los propósitos de una evaluación consciente como es la de mejorar y profundizar los procesos y resultados (p. 65).

Al mismo tiempo, la preentrega se constituye como un espacio clave para explicitar criterios y poner en diálogo las interpretaciones sobre los recorridos de trabajo. Es una herramienta que se ha incorporado para evitar desfases entre la autoevaluación de los estudiantes y la valoración docente y para habilitar instancias de acompañamiento previas a la calificación del final del cuatrimestre.

La incorporación de este dispositivo en la cátedra surge, precisamente, luego de transitar experiencias que derivan en frustración tanto de estudiantes como de docentes. Esto puso en evidencia la necesidad de generar momentos intermedios de interpretación y diálogo en torno a los trabajos realizados, que permitieran explicitar criterios, contrastar miradas y acompañar los recorridos singulares antes de la instancia formal de acreditación cuatrimestral. Como sostiene Mariel Ciafardo, «el examen no es – o mejor dicho, no debería ser– una emboscada» (2020, p. 38); en este sentido, el dispositivo de la preentrega permite anticipar dificultades, hacer visibles las intenciones pedagógicas y compartir los criterios de valoración al interior de la comunidad educativa.

Asimismo, esta herramienta incide directamente en la planificación docente, ya que los indicadores que se desprenden del intercambio evaluativo se constituyen en insumos indispensables para el diseño de las clases restantes hasta el cierre del cuatrimestre.

En el caso del dibujo, y particularmente en esta etapa inicial de la cursada, estas instancias de lectura y diálogo se vuelven nodales debido al corrimiento disciplinar que propone la cátedra. A diferencia de las concepciones clásicas, centradas en la representación de un modelo y en

el dominio técnico de la línea y el valor, el enfoque de la cátedra de Dibujo Complementario se relaciona con los abordajes de un proyecto. Incorpora la observación propioceptiva, la exploración del trazo como huella gestual, la experimentación con diversos soportes, procedimientos y herramientas tanto analógicas como digitales, el uso de espacios y escalas no convencionales de producción, exposición y exhibición seleccionando recursos con intenciones poetizantes.

Desde esta perspectiva, muchas de las producciones que emergen —exploratorias y procesuales— no se corresponden con los parámetros clásicos de evaluación del dibujo, por lo que se hace necesario generar dispositivos que permitan leer los recorridos, analizar las búsquedas y las decisiones que se ponen en juego en cada trayectoria de trabajo. Entonces, lo que anteriormente en la cátedra era *la entrega* como una muestra de todos los trabajos del período ordenados cronológicamente, se fue reemplazando por la construcción de otros instrumentos que nos permitan evaluar lo que enseñamos [Figura 2].



Figura 2. Grupo de estudiantes en proceso de evaluación conjunta en 2023, fotografía de la autora

Las instancias de evaluación descritas anteriormente arrojan información cualitativa, a diferencia del cierre de los cuatrimestres, en los que se lleva adelante una evaluación integral con calificación numérica.

Ésta es la última etapa dentro del proceso de valoración que Anijovich denomina *sumativa* señalando que marca el final de un trayecto. Según la autora, su función no solo es la acreditación del saber, sino que lo más importante es vincular, articular y establecer relaciones que se construyeron a lo largo del proceso de aprendizaje propiciando instancias de retroalimentación formativa. Para favorecer la *retroalimentación* de los aprendizajes se pone el foco en

las devoluciones. En este sentido, Gabriela Augustowsky (2012), señala que estos modelos de evaluación formativa propician miradas reflexivas, comprensivas e interpretativas en relación con el aprendizaje, construyendo devoluciones que toman la forma de textos y narrativas sobre los procesos.

Para el cierre del primer cuatrimestre, se propone la construcción colaborativa de *portafolios*. En duplas de estudiantes se seleccionan los materiales a ser exhibidos entre todo lo producido en ese período, se acompañan en la revisión de cada proceso, arman series organizadas en torno a temas y deciden el montaje para ser exhibido en la jornada de evaluación. [Figura 3 y 4].

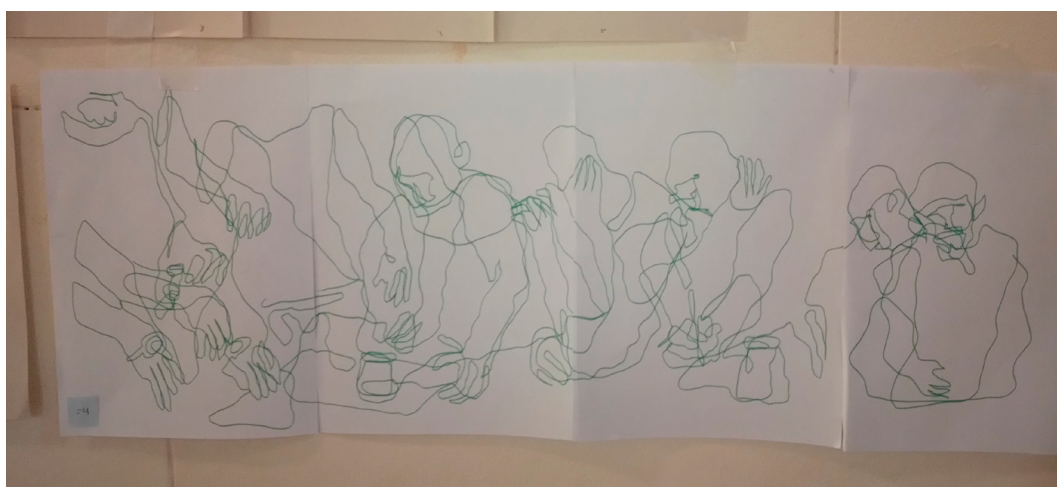


Figura 3 y 4. Detalles de la presentación del Portafolios de Jano Fontana, Ángeles Jurado y Manuela Floriano Carrasco, estudiantes de Dibujo Complementario III en el año 2022. Fotografías de la autora

Por otro lado, se solicita la entrega de un texto escrito que acompaña la exposición. Los ítems propuestos para la memoria escrita generalmente son: elaboración de una portada, índice de contenido, una carta de presentación que resume el propósito del portafolio, describe el desarrollo de producción, las partes que lo componen y su contenido. También incluye una reflexión sobre la dinámica de trabajo con la intención de habilitar mecanismos de pensamiento meta-analíticos. Augustowsky (2012, p. 173) habla de estos procesos «que en cierta medida “obliga” a los estudiantes a revisar, poner en palabras, argumentar acerca de las decisiones y opciones seleccionadas». De esta manera, el dúo defiende sus presentaciones, narra sus formas de selección, relaciona los contenidos de la materia con sus producciones y da cuenta de las maneras de aprender, las dificultades atravesadas y las experiencias de aprendizaje.

Como cierre de la cursada, se realiza una entrega final que consiste en la presentación de un proyecto gráfico acompañado de todas sus fases de realización [Figura 5]. También se solicita una memoria escrita que narra el proceso de trabajo, fundamenta las decisiones estéticas tomadas en la construcción de la pieza, integra y articula la producción con los contenidos de la materia. En el montaje de la exposición se evalúan las decisiones que se toman en relación con la utilización del espacio y las posibilidades de recorrido y apreciación de la obra, la iluminación, altura de exhibición y la incorporación de elementos adicionales a la producción gráfica.



Figura 5. Detalle de entrega final de Eliana Elizabeth Gonzalez de Dibujo Complementario III, cursada 2025. Fotografía de Luisina Fucile

Estos dos dispositivos de evaluación sumativa representan un cambio sustancial respecto de la modalidad previa de entrega a puertas cerradas, en tanto promueven que cada persona se apropie de su proceso de aprendizaje, lo analice críticamente y decida qué y cómo presentar su recorrido. De este modo, las producciones de la materia se desplazan hacia un estatuto cercano al de obra.

Las prácticas de evaluación en la cátedra se configuran como un hacer provisional, siempre inacabado, que se construye en el intercambio entre colegas y se ajusta en el transcurso de la experiencia. No se trata de aplicar y repetir dispositivos heredados, sino de sostener la coherencia entre aquello que se enseña y las formas en que se lo valora. En este sentido, la evaluación no irrumpe como instancia extraña, sino que se integra al ritmo del trabajo, habilitando un tiempo de lectura sobre lo producido.

Lejos de la mirada quirúrgica —que valoraba la pieza de dibujo como una imagen aislada y ajustada a una norma—, la propuesta actual se orienta a acompañar las búsquedas de cada estudiante. Si dibujar es, como sugiere Bruce Nauman, una forma de pensar, evaluar implica entonces acompañar esos recorridos, atender a las decisiones, a los desvíos y a las reformulaciones que los atraviesan. Así, la diversidad de los modos de representación y la singularidad de cada trayectoria se reconocen como condiciones mismas del conocimiento que el dibujo produce.

## **Cierre y apertura**

Este escrito recupera una experiencia de enseñanza desarrollada en la cátedra Dibujo Complementario turno noche, en la que el equipo docente viene revisando críticamente sus modos de evaluar y ensayando formas de acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de marcos teóricos vinculados con la evaluación formativa, se describen los dispositivos construidos colectivamente, los criterios que los sostienen y las tensiones que surgen al ponerlos en juego en el aula.

Tal como se sostuvo en la introducción, la hipótesis que orientó este recorrido es que la evaluación debe convertirse en una práctica pedagógica con sentido formativo. De este modo, evaluar no sería un gesto de cierre, sino un modo de continuar enseñando y aprendiendo, de poner en palabras lo que aún está en proceso, de reconocer la trayectoria que cada estudiante construye en su vínculo con la disciplina.

El cuerpo docente sostiene desde hace años un trabajo artesanal de diseño, ajuste y revisión de los dispositivos que utiliza. Cada experiencia de evaluación abre nuevas preguntas y reformulaciones. Persiste el anhelo de que ese momento se convierta en un espacio más de formación profesional, en el que la conversación y la mirada compartida sean también instancias de aprendizaje.

Este trabajo no pretende clausurar una reflexión, sino abrirla. Las ideas presentadas se ofrecen como parte de un proceso en curso, abierto a la crítica y al intercambio con quienes transitan preocupaciones similares. Volvemos a la frase de Larrosa (2019, p. 144) «suspender el hacer y demorarse en el contemplar» sosteniendo la búsqueda como condición del conocimiento y la posibilidad como horizonte.

## Referencias

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción para la enseñanza en la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.

Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.

Belinche, D. (2017). *Diez formas de arruinar una clase*. Papel Cosido; Malisia.

<https://doi.org/10.35537/10915/76899>

Berger, J. (2005). *Sobre el dibujo*. Ed. Gustavo Gili.

Camilloni, A. R. W. (2010). *La evaluación de los trabajos en grupo*. En R. Anijovich, (Compiladora), *La evaluación significativa*. Paidós.

Ciafardo, M. (Comp.). (2020). *La enseñanza del Lenguaje Visual. Bases para la construcción de una propuesta alternativa*. Papel Cosido.

<https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Ense%C3%B1anza-lenguaje-visual.pdf>

Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.

Gómez Molina, J. J. (Coord.). (2003). *Las Lecciones del Dibujo*. Cátedra.

Gómez Molina, J. J. (Coord.). (2007). *La representación de la representación. Danza, teatro, cine, música*. Cátedra.

Horcajada González, R. y Torrego Graña, J. F. (2012). *Estrategias Gráficas Contemporáneas*. Sociedad Latina de Comunicación Social.

Kapelius, R. (1980). *Experimental Drawing*. Watson & Gutpill.

Larrosa, J. (2019). *Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/ estudiar una lengua*. Ediciones Universidad de Salamanca.

<https://share.google/IXcRaC9wQA8Q0VdxB>