

El impacto del arte plástico en el desarrollo integral en los niños preescolar

The impact of visual arts on the holistic development of preschool children

  Gabriela Ayala Contreras¹

¹ Secretaría de Educación Pública del Estado de Zacatecas, México

Fecha de recepción: 12.09.2025

Fecha de revisión: 20.10.2025

Fecha de aprobación: 26.11.2025

Como citar: Ayala Contreras, G. (2025). El impacto del arte plástico en el desarrollo integral en los niños preescolar. *UCV HACER*, 14(4), 44-52.

<https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v14n4a4>

Resumen

En educación preescolar, las artes plásticas suelen relegarse frente a áreas troncales o reducirse a manualidades, limitando su potencial formativo. Este estudio tiene por objetivo determinar la relación entre la práctica sistemática de las artes plásticas y el desarrollo integral infantil, y evaluar su efectividad como estrategia didáctica mediante situaciones de aprendizaje orientadas a dimensiones clave. Participaron 41 niños de 4 años (18 niñas, 23 niños) del Jardín de Niños “Eva Sámano de López Mateos” Río Grande, Zacatecas, distribuidos en grupo control ($n = 20$) y experimental ($n = 21$). Se empleó un diseño mixto con tres mediciones (preprueba, intermedia, posprueba). La intervención incluyó dos situaciones didácticas “Soy pintor y aprecio el arte” y “Soy un escultor”, implementadas en 14 sesiones de 90 minutos. Los instrumentos fueron: rúbrica ad hoc para dimensiones emocional, social y creativa, TEPSI adaptada para psicomotricidad, además de entrevistas y bitácora. El análisis se realizó en SPSS v26, con descriptivos y U de Mann-Whitney por no normalidad. En el desempeño global, el control pasó de 62.27% preprueba a 67.60% intermedia y 81.48% posprueba, mientras el experimental avanzó de 50.96% a 71.65% y 89.20%; la brecha inicial de -11.31 p.p. se invirtió a +7.72 p.p. en la posprueba, evidenciando efecto positivo de la intervención. Los hallazgos indican que las situaciones didácticas de artes plásticas favorecen consistentemente el desarrollo integral, con énfasis en la psicomotricidad, y ofrecen lineamientos operativos para la práctica docente en preescolar.

Palabras clave: Artes plásticas; educación preescolar; desarrollo integral; creatividad; psicomotricidad; situaciones didácticas.

Abstract

In preschool education, the visual arts are usually relegated to core areas or reduced to crafts, limiting their educational potential. This study aims to determine the relationship between the systematic practice of the plastic arts and comprehensive child development, and evaluate its effectiveness as a teaching strategy through learning situations oriented to key dimensions. 41 4-year-old children (18 girls, 23 boys) from the “Eva Sámano de López Mateos” Kindergarten, Río Grande, Zacatecas, participated, distributed in a control group ($n = 20$) and an experimental group ($n = 21$). A mixed design was used with three measurements (pretest, intermediate, posttest). The intervention included two didactic situations “I am a painter and I appreciate art” and “I am a sculptor”, implemented in 14 90-minute sessions. The instruments were: ad hoc rubric for emotional, social and creative dimensions, TEPSI adapted for psychomotor skills, in addition to interviews and a log. The analysis was performed in SPSS v26, with descriptives and Mann-Whitney U for non-normality. In global performance, the control went from 62.27% pretest to 67.60% intermediate and 81.48% posttest, while the experimental advanced from 50.96% to 71.65% and 89.20%; the initial gap of -11.31 p.p. The findings indicate that plastic arts teaching situations consistently favor comprehensive development, with emphasis on psychomotor skills, and offer operational guidelines for teaching practice in preschool.

Keywords: Plastic arts; preschool education; comprehensive development; creativity; psychomotor skills; didactic situations.

INTRODUCCIÓN

En educación preescolar, las artes plásticas constituyen una estrategia clave para el desarrollo integral; su práctica continua y sistemática se asocia con avances en competencias sociales, culturales, físicas, cognitivas y emocionales. Sin embargo, en la realidad escolar suelen ser relegadas frente a asignaturas troncales o bien reducidas con actividades decorativas o de manualidades, con escaso énfasis en la exploración del material, la apreciación estética y la resolución de problemas propios del lenguaje plástico (Muñecas, 2025). Esta tensión limita su potencial formativo y su aporte a aprendizajes de alto orden justo cuando la primera infancia demanda experiencias ricas en sensibilidad, imaginación y pensamiento simbólico (Dewey, 2005; Eisner, 2004). De ahí la pertinencia de diseñar situaciones didácticas que aporten evidencia empírica sobre el alcance de intervenciones en artes plásticas en esta etapa educativa.

Desde un enfoque de educación integral, el arte plástico opera como eje articulador y como práctica epistémica que enlaza procesos cognitivos, emocionales, sociales y psicomotores, mediante experiencias de creación y apreciación situadas (Arnheim, 1989; Vygotsky, 1971). Se sostiene que la participación activa en dibujo, pintura y modelado moviliza operaciones de análisis, interpretación, síntesis, autorregulación y comunicación simbólica, con transferencias a aprendizajes escolares más amplios (Ausubel, 1968; Bruner, 1997). En este marco, evaluar el impacto de situaciones didácticas de artes plásticas en cuatro dimensiones del desarrollo infantil: emocional, social, creativa y psicomotora, permite resignificar su valor pedagógico del área y orientar decisiones curriculares informadas.

En consecuencia, el problema que aborda el artículo es determinar el alcance formativo de la práctica de las artes plásticas en preescolar frente a un escenario de oportunidades restringidas para su implementación. Una evaluación diagnóstica en ciclo escolar 2024-2025 evidenció deficiencias metodológicas en la enseñanza y valoración de las artes plásticas en el escenario escolar del Jardín de Niños “Eva Sámano de López Mateos”. Como consecuencia el alumnado muestra uso limitado de los recursos plásticos y escasa verbalización de intenciones estéticas durante la socialización y retroalimentación de

sus producciones. Esta situación restringe las oportunidades de desarrollo de la creatividad y motricidad fina, empobrece la autoexpresión y debilita la participación en proyectos integradores con otros campos formativos. Estos resultados propician la oportunidad de investigar esta problemática y atenderla desde la implementación de situaciones didácticas, por lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo contribuyen la implementación sistemática de situaciones didácticas de artes plásticas en fortalecimiento el desarrollo integral de los niños de preescolar?

El objetivo general de este estudio es: Determinar la relación entre la práctica sistémica de las artes plásticas y el desarrollo integral de los niños en educación preescolar. La investigación se plantea como propósito resignificar el valor pedagógico del arte plástico evidenciando, con sustento teórico y trabajo de campo, sus beneficios para el desarrollo integral, con énfasis en cuatro dimensiones: emocional, social, creativa y psicomotora. Este propósito responde, además, a vacíos en la literatura que han privilegiado aproximaciones generales a la educación artística, pero han explorado menos el impacto específico de técnicas y materiales plásticos en la educación preescolar.

En términos de contribución, el estudio ofrece: 1.- Una problematización situada del lugar de las artes plásticas en preescolar; 2.- Una articulación rigurosa de fundamentos estéticos, psicológicos y pedagógicos que legitiman su integración curricular; y 3.- evidencias y lineamientos didácticos para fortalecer prácticas docentes centradas en procesos, no solo en producto de creación, percepción y apreciación artística, en coherencia con una educación integral, inclusiva y de excelencia.

Aportes teóricos

Esta investigación se sostiene en la comprensión del arte plástico como modo de conocimiento y experiencia situada capaz de articular percepción, emoción y acción desde la primera infancia. En el aula de preescolar, crear y apreciar imágenes moviliza procesos de atención, análisis y juicio estético, y contribuye a una educación integral en la que el arte no es accesorio sino eje formativo de alto impacto (Pinargote-Baque et al., 2022). Desde el enfoque constructivista y sociocultural, el aprendizaje se concibe como construcción activa, mediada por la interacción

y el andamiaje docente; trasladado al campo plástico, implica situaciones abiertas de exploración, diálogo estético y colaboración, con el docente como mediador de herramientas simbólicas y criterios de calidad (Ausubel et al., 1983; Bruner, 1997; Piaget, 1970; Vygotsky, 1971) y su pertinencia para el trabajo con artes plásticas en preescolar.

Los beneficios de las artes plásticas en el desarrollo integral de los niños

Las artes plásticas aportan beneficios sustantivos al desarrollo integral infantil, al promover de manera sistemática un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas que se potencian mediante prácticas continuas y propósitos pedagógicos claros, sustentados en metodologías y estrategias específicas para el fomento de la expresión artística y la creatividad. Este estudio examina el impacto educativo de las artes plásticas en cuatro dimensiones del desarrollo: emocional, social, cognitiva y motora a partir de estudios contemporáneos que evidencian y documentan su potencial formativo y académico, y que respaldan su integración intencional y evaluable en el currículo de educación preescolar.

En la dimensión sensorial-perceptiva y psicomotriz, con ejercicio oportuno de dibujo, pintura, collage y modelado vincula sistemas visual y táctil con la coordinación óculo-manual, fortaleciendo percepción de forma, color y organización espacial, junto con destrezas motrices finas (Arkhipova & Lazutkina, 2022; López-Ruiz & López, 2017). Las orientaciones técnico-pedagógicas recientes para educación infantil refuerzan esta relación entre materialidad, experiencia estética y desarrollo, y ofrecen lineamientos para su implementación en aula.

Las artes plásticas inciden en la dimensión cognitiva al potenciar la atención selectiva, memoria, inteligencia espacial, imaginación y creatividad en preescolar (Gamero-García et al., 2023; Rollano, 2004; Torres, 2024). Incluso acciones aparentemente simples, como dibujar, exigen abstracción y construcción de representaciones que articulan percepción, emoción y planificación motriz. El trabajo con materiales y técnicas diversas favorece la resolución de problemas no lineal y el pensamiento divergente, al promover la exploración de rutas alternativas y la toma de decisiones informadas (Nivela et al., 2024). Cuando el aula ofrece propósitos claros, autonomía en la elección

de materiales y retroalimentación formativa, la creatividad se consolida como un recurso cognitivo transferible (Barba et al., 2019).

La evidencia indica que un acercamiento temprano y sostenido al arte mejora de forma duradera habilidades y destrezas cognitivas, con proyección en el rendimiento académico (Barmeo-Álvarez & Urquina-Delgado, 2021; Cardozo et al., 2018). En esta línea, niñas y niños que practican arte muestran mejor desempeño escolar y mayor probabilidad de logros reconocidos; actividades como modelar, dibujar, cantar, bailar y pintar movilizan funciones de orden superior (Capistrán, 2018; Greene & Sawilowsky, 2018). La apreciación estética integra facultades sensoriales, afectivas y cognitivas (análisis, interpretación y metacognición), consolidando criterios propios que orientan la producción y lectura de imágenes. La apreciación estética constituye un componente cognitivo central: a través de la observación guiada, el juicio y la reflexión sobre obras propias y ajenas, el alumnado articula facultades sensoriales (captación de información), afectivo-interpersonales (reconocimiento y expresión de emociones) y cognitivas (análisis, interpretación y metacognición), construyendo criterios personales que orientan decisiones en la producción y en la lectura de imágenes (Aguilar, 2024; Venegas, 2002). En conjunto, estas evidencias sustentan que las artes plásticas son un medio privilegiado para el desarrollo cognitivo en preescolar y para el fortalecimiento de competencias intelectuales con transferencia a múltiples áreas del currículo.

En cuanto a la dimensión emocional en preescolar, el ejercicio oportuno las artes plásticas constituye un dispositivo de autoexpresión y regulación afectiva: al dibujar, pintar o modelar, las niñas y los niños externalizan vivencias, simbolizan emociones y elaboran significados personales, lo que favorece el autoconcepto, la autoestima y la autorregulación (Mundet et al., 2017; Pinargote-Baque et al., 2022). Este proceso se potencia cuando las tareas creativas se sitúan en ambientes seguros y con metas claras de trayecto, se requiere privilegiar la exploración y la toma de decisiones por encima del resultado final. La apreciación estética (observar, describir, interpretar y valorar obras propias y de otros) integra atención, sensibilidad y juicio, configurando una alfabetización emocional que conecta placer estético, reconocimiento de estados afectivos y construcción de criterios

personales (Aguilar, 2024). En conjunto, la dimensión emocional se operacionaliza en indicadores observables, por ejemplo: expresión de estados afectivos, persistencia ante la tarea, manejo de la frustración coherentes con una concepción integral y formativa del aprendizaje artístico.

En la dimensión social el trabajo plástico en aula activa interacciones cooperativas en planificación conjunta de composiciones, negociación de materiales y tiempos, coevaluación de procesos y productos que consolidan habilidades interpersonales, sentido de pertenencia y convivencia (Muñecas, 2025). La mediación docente orienta la construcción de normas compartidas (cuidado del espacio y los materiales, turnos, escucha activa) y el diálogo estético, donde se legitima la diversidad de interpretaciones y se cultiva la empatía al reconocer intenciones expresivas de los pares. La naturaleza interdisciplinaria del área facilita, además, la articulación con contenidos socioculturales del entorno, fortaleciendo identidades locales y prácticas de participación (Gilabert & Bernabé, 2020)

De esta manera, la primera infancia emerge como ventana crítica para el desarrollo, estos beneficios subrayan la relevancia de integrar artes plásticas de manera sistemática para potenciar habilidades cognitivas, comunicativas y sociales y sentar bases del desarrollo integral. Esta prioridad justifica la necesidad de propuestas didácticas intencionadas que aporten evidencia empírica sobre su alcance en contextos reales de aula.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con diseño de investigación-acción, combinando recolección y análisis cualitativo-cuantitativo en ciclos de diagnóstico, intervención, evaluación y retroalimentación. El alcance fue descriptivo-correlacional orientado a caracterizar el desempeño por medio de desarrollo e identificar relaciones y contrastes entre grupos y momentos de medición. El estudio se realizó en el Jardín de Niños “Eva Sámano de López Mateos” con una población estudiantil de 186 niños y niñas de educación preescolar. En la muestra participaron 41 estudiantes (18 niñas, 23 niños), distribuidos

en grupo control (n=20, 11 niñas y 10 niños) y grupo experimental (n=21, 7 niñas y 14 niños). En edad de cuatro años. La muestra fue no probabilística por conveniencia.

La hipótesis planteada en esta investigación afirma que una mayor participación en actividades sistemática de artes plásticas, mayor será el desarrollo integral en los niños. Los resultados permiten analizar que la variable independiente (Artes plásticas) incidió positivamente en la mejora de los aprendizajes de la variable dependiente (Desarrollo integral).

El procedimiento consistió en tres momentos de medición: preprueba, intermedia y posprueba, con un tiempo de tres semanas entre pruebas. La intervención en el grupo experimental mediante dos situaciones didácticas aplicadas en dos momentos (después de la preprueba y de la prueba intermedia) las situaciones didácticas se titularon “Soy pintor y aprecio el arte” y “Soy un escultor” implementadas en 14 sesiones (~90 min).

La situación “Soy pintor y aprecio el arte” se orientó a promover el desarrollo integral mediante experiencias articuladas de creación y apreciación pictórica. La secuencia pedagógica siguió un ciclo de exploración, creación, apreciación y reflexión: una activación breve con referentes visuales y preguntas detonantes; exploración guiada de mezclas cromáticas, soportes y herramientas; producción con consignas abiertas que exigieron decisiones sobre color, forma y composición; y cierre con apreciación guiada de obras propias y de pares. Se utilizaron pinturas al agua, pinceles de distinto calibre y papel de gramaje alto. La mediación docente se centró en andamiaje contingente, modelado de lenguaje estético y retroalimentación formativa basada en criterios de proceso, intención y uso responsable de materiales.

La situación “Soy un escultor” profundizó la exploración material y la resolución de problemas tridimensionales para fortalecer creatividad, planificación y destrezas psicomotrices finas. Tras una breve explicitación de propósito y normas, se promovió una exploración sensorial de plasticidad y texturas, seguida de modelado con consignas abiertas orientadas a estabilidad y volumen, y una meta-reflexión final sobre decisiones técnicas y soluciones adoptadas. Se trabajó con masa de sal, arcilla

o plastilina y herramientas no punzantes. La mediación docente enfatizó la verbalización de procedimientos, la gestión de tiempos y la guía técnica para proporción y ensamblaje.

Se aplicó el instrumento de diseño propio: Rúbrica del desarrollo integral en artes plásticas para las dimensiones: emocional, social y creativa; con escala de tres niveles (esperado, medio y requiere apoyo). También se utilizó la guía TEPSI (Haeussler y Marchant, 1995) con adaptaciones de 13 ítems para evaluar la dimensión psicomotriz. Los apoyos cualitativos fueron entrevistas estructuradas y bitácora de campo. Los instrumentos fueron sometidos a validez de contenido por pares con cinco docentes expertos. Para el análisis de datos se utilizó SPSS v26. Se reportaron estadísticos descriptivos (medias, desviación estándar y porcentajes). Dada la no normalidad observada en varias dimensiones (Shapiro-Wilk), los contrastes intergrupales con U de Mann-Whitney para muestras independientes.

RESULTADOS

Resultados Cualitativos

Dimensión emocional: El análisis temático de bitácoras y observaciones muestra una participación afectiva sostenida, con externalización de estados emocionales en producciones gráficas y en los espacios de cierre en plenaria. En registros puntuales, las niñas y niños representan emociones de manera explícita y las verbalizan en contextos de reflexión guiada, lo que sugiere avances en reconocimiento y regulación emocional durante la intervención. Estas evidencias emergen como categoría transversal asociada a la experiencia estética de creación y apreciación.

Dimensión social: Se documentan interacciones cooperativas como la planificación conjunta, negociación de materiales y tiempos,

coevaluación, con desarrollo de normas compartidas y escucha activa. El trabajo colaborativo se integró intencionalmente y fue valorado también por docentes entrevistadas, quienes destacan su eficacia para “crear algo nuevo y original”, reforzando pertenencia y convivencia en el aula.

Dimensión creativa: Las evidencias cualitativas en bitácoras y nubes de palabras reflejan foco en procesos de exploración, toma de decisiones y producción simbólica (elección de colores, técnicas mixtas, soluciones formales), coherentes con indicadores de pensamiento divergente y autoexpresión. La articulación creación, apreciación y diálogo estético se observa sistemáticamente en los cierres de sesión, fortaleciendo originalidad y elaboración.

Dimensión psicomotora: Se registran progresos observables en coordinación óculo-manual y destrezas de motricidad fina (agarre, precisión, control del trazo) durante actividades de dibujo, pintura y collage. La guía psicomotora basada en TEPSI (Haeussler y Marchant, 1995) permitió triangulación entre observación naturalista y rúbricas, aportando evidencia de mejora progresiva a lo largo de las tres mediciones y reducción de la dispersión en el grupo experimental.

Resultados cuantitativos

Los dos grupos iniciaron con niveles diferentes debido a que la mayoría de los estudiantes del grupo de control fueron de reingreso, los alumnos del grupo experimental en su totalidad fueron de nuevo ingreso. En los descriptivos globales: en el grupo control, el desempeño global pasó de 62.27% (preprueba; DE=14.24%) a 67.60% (intermedia; DE=13.56%) y 81.48% (posprueba). En el grupo experimental, pasó de 50.96% (preprueba; DE=8.14%) a 71.65% (intermedia; DE=7.54%) y 89.20% (posprueba). Antes de la intervención, el experimental estaba 11.31 p.p. por debajo del control; tras la intervención, quedó 7.72 p.p. por encima.

Tabla 1

Comparación entre grupos de acuerdo con el desempeño en la preprueba, prueba intermedia y posprueba

Grupo	Preprueba (%)	Intermedia (%)	Posprueba (%)
Control	62.27 (DE=14.24)	67.60 (DE=13.56)	81.48
Experimental	50.96 (DE=8.14)	71.65 (DE=7.54)	89.20
Diferencia (Exp – Ctrl)	-11.31 p.p.	+4.05 p.p.	+7.72 p.p.

Se observa un efecto positivo de la intervención basada en artes plásticas, con mejoras sostenidas en el grupo experimental y reducción de la dispersión, especialmente en la dimensión psicomotriz.

Las pruebas de Shapiro-Wilk indicaron no normalidad en diversas combinaciones

dimensión–momento; se aplicó la U de Mann-Whitney para contrastes intergrupales.

La tabla presenta contrastes Mann-Whitney U entre dos grupos para varias dimensiones y, dado que todos los valores de significación son $p > .05$, no se rechaza la hipótesis nula: no se observan diferencias estadísticas entre los grupos en ninguna dimensión evaluada.

Tabla 2

Prueba U de Man Whitney en la prueba intermedia.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Emocional es la misma entre categorías de grupo.		0.262	
2	La distribución de Social es la misma entre categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.12	Conserve la hipótesis nula
3	La distribución de Creativo es la misma entre categorías de grupo.		0.302	
4	La distribución de Psicomotor es la misma entre categorías de grupo.		0.127	

En la tabla se resume contrastes Mann-Whitney U entre dos grupos ($\alpha = .05$) por dimensión. Los valores de significación indican que no hay diferencias entre grupos en Emocional ($p = .196$)

ni en Social ($p = .053$, marginal y $> .05$). En cambio, se observan diferencias estadísticamente significativas en Creativa ($p = .004$) y Psicomotora ($p = .010$).

Tabla 3*Prueba U de Man Whitney en la posprueba.*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Emocional es la misma entre categorías de grupo.		0.196	
2	La distribución de Social es la misma entre categorías de grupo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.053	Conserve la hipótesis nula
3	La distribución de Creativo es la misma entre categorías de grupo.		0.004	
4	La distribución de Psicomotor es la misma entre categorías de grupo.		0.01	

DISCUSIÓN

Los resultados muestran un patrón de mejora sostenida en el grupo experimental entre preprueba, intermedia y posprueba, con inversión de la brecha inicial frente al control y superioridad final del experimental (89.20% vs. 81.48%), lo que indica efectos educativos positivos atribuibles a la intervención plástica. En términos de consistencia, la disminución de la dispersión en el experimental apoya la interpretación de un desempeño más homogéneo tras la intervención, con descensos en la desviación estándar especialmente en la dimensión psicomotriz.

Las pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk) evidenciaron no normalidad en varias combinaciones de dimensión-momento, justificando el uso de la U de Mann-Whitney para contrastes intergrupales y evitando interpretaciones paramétricas inadecuadas. Los hallazgos son coherentes con el andamiaje teórico que concibe el arte como modo de pensamiento y experiencia (Arnheim, 1989; Dewey, 2005; Eisner, 2004) y con perspectivas constructivistas y socioculturales (Ausubel et al., 1983; Bruner, 1997; Vygotsky, 1971).

Las implicaciones pedagógicas incluyen la planificación por procesos de exploración, creación, apreciación y reflexión, la diversificación progresiva de materiales y técnicas bidimensionales, tridimensionales y la mediación docente con espacios de coevaluación, para fortalecer de manera integrada las dimensiones creativa, social, emocional y psicomotriz.

Entre las limitaciones del estudio se reconocen el muestreo por conveniencia en un solo centro (n=41) y la no aleatorización de grupos, lo cual restringe la generalización externa de los resultados. Se sugiere avanzar hacia diseños cuasiexperimentales con emparejamiento o aleatorización, muestras mayores y seguimiento longitudinal.

CONCLUSIONES

En concordancia con Parra et al. (2025) este estudio confirma que la implementación sistemática de situaciones didácticas en artes plásticas en educación preescolar impacta positivamente el desarrollo integral. A partir de tres mediciones (preprueba, intermedia y posprueba) y del contraste entre grupo experimental y control, se observa un patrón de mejora sostenida en el experimental, con inversión de la brecha inicial y superioridad final en el desempeño global. La evidencia descriptiva y el uso de pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) resultan consistentes con diferencias intergrupales favorables a la intervención.

El grupo experimental mostró ganancias acumuladas desde la medición intermedia y las consolidó en la posprueba, lo que sugiere un efecto temprano y estable de la propuesta didáctica basada en artes plásticas. La psicomotricidad fina y la coordinación visomotora registraron los incrementos más notorios y una reducción de la

dispersión de los puntajes, indicando mejoras generalizadas y no solo avances individuales.

Se fortalecieron indicadores vinculados al pensamiento divergente (búsqueda de soluciones, originalidad y elaboración) y a la toma de decisiones durante el proceso creativo, con potencial de transferencia a otros campos formativos. Los registros cualitativos triangulan con los resultados cuantitativos al documentar mejoras en autorregulación, autoestima, colaboración y coevaluación, reforzando el carácter integral del efecto.

La organización de las sesiones en torno a exploración, creación, apreciación y reflexión, la diversificación de materiales bidimensionales y tridimensionales y la mediación docente con criterios explícitos de evaluación explican buena parte de los resultados alcanzados. Los hallazgos legitiman la inclusión del arte plástico como metodología transversal en preescolar y orientan criterios operativos para su planificación (propósitos por dimensión, rúbricas formativas, evidencias de proceso y producto).

IMPLICACIONES

El muestreo por conveniencia en un solo centro, el tamaño muestral y la no aleatorización de los grupos restringen la generalización externa. Aun así, la consistencia del patrón de cambio y la triangulación de fuentes fortalecen la validez interna de las conclusiones. Se recomienda escalar la propuesta mediante formación docente y secuencias didácticas por dimensión (emocional, social, creativa y psicomotriz); asegurardisponibilidadyprogresióndemateriales bidimensionales y tridimensionales y tiempos protegidos para la apreciación y la coevaluación; e incorporar seguimientos longitudinales y, cuando sea posible, diseños cuasiexperimentales o aleatorizados, muestras mayores y medidas de fidelidad de implementación para estimar magnitudes de efecto y su estabilidad en el tiempo.

Conflicto de intereses: El autor declara no incurrir en ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2024). La noción de lo bello en el niño de preescolar. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 15(29). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672024000200799&script=sci_arttext
- Arkhipova, S., & Lazutkina, O. (2022). Desarrollo psicomotor de preescolares con patologías del habla mediante técnicas de arteterapia. *Revista Tempos e Espacos Em Educacao*, 15(34), 15–34. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17214>
- Arnheim, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Alianza. https://books.google.com.ni/books?id=QLNcL1GuLdYC&rview=1&source=gbs_navlinks_s
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991002665249703936/56UDC_INST:56UDC_INST
- Barba, J., Guzmán, C. y Aroca, A. (2019). La creatividad en la edad infantil, perspectivas de desarrollo desde las Artes Plásticas. *Revista Conrado*, 15(69), 334–340. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1079>
- Barmeo-Álvarez, E. y Urquina-Delgado, L. (2021). Pensamiento creativo un estudio desde las artes plástica. *Revista UNIMAR*, 39(2), 171–174. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art8>
- Bruner, L. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor. https://www.visorlibros.com/libro/la-educacion-puerta-de-la-cultura_8632.htm
- Capistrán, G. (2018). Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel secundario del Instituto de Educación de Aguascalientes. ARTSEUCA. *Revista Electrónica de Educación En Las Artes*, 19, 10–31. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2018.19.1>, <https://artseduca.com/wp-content/uploads/2023/06/2778.pdf>
- Cardozo, S., Cardozo, E. y Acevedo, E. (2018). El arte en un acto sensible: El niño en procesos creativos. *Calle14: Revista de Investigación En El Campo Del Arte*, 13(23), 186–196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6287323>

- Dewey, J. (2005). *Art as experience* (Obra original publicada en 1934). Penguin Classics. <https://ia902908.us.archive.org/28/items/deweyjohnartasanexperience/DEWEY%20John,%20Art%20as%20an%20Experience%22.pdf>
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Educación. https://planetadelibros.com.cdnstatics2.com/libros_contenido_extra/43/42968_el_arte_y_la_creacion_de_la_mente.pdf
- Gamero-García, T., Díaz, S., y Molina, J. (2023). La educación artística plástica desde la autoexpresión creativa para atender a la diversidad en las aulas. *Communiars Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 10, 37–47. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2023.i10.03>
- Gilabert, G. y Bernabé, V. (2020). La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación integral. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 6(2), 104–120. <https://revistapai.ucm.cl/article/view/707>
- Greene, M. y Sawilowsky, S. (2018). Integrating the arts into Head Start classrooms produces positive impacts on kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 215–223. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.003>
- Haeussler, I. M. y Marchant O. (1995). *TEPSI: Test del desarrollo psicomotor del niño de 2 a 5 años*. Universidad Católica de Chile. https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991002336839703936/56UDC_INST:56UDC_INST
- López-Ruiz, D. y López, M. (2017). Cualidades terapéuticas de la arcilla en la intervención práctica con estudiantes de Máster en Investigación e Innovación Educativa. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(83), 471–491. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228346>
- Mundet, B., Fuentes-Peláez, N. y Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 143–156. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/54503>
- Muñecas, C. (2025). ¿Es la educación plástica una asignatura necesaria en el currículum académico? Tres argumentos en defensa de la enseñanza artística en las aulas. *AusArt*, 13(1), 105–105. <https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/26952/24993>
- Nivela, C., Echeverría, D. y Santos, M. (2024). Incidencia del arte en el desarrollo cognitivo de los niños de 4 a 5 años. *Revista Boliviana de Educación*, 6(10), 46–60. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/742/7424821004/html>
- Parra, L., Vega, M. y Campillo, E. (2025). Las artes plásticas como estrategia didáctica para fortalecer la dimensión estética en el preescolar en la I.E. nacional. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 228–238. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/105>
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia* (Ed. Crítica). <https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/3-Psicologia-De-La-Inteligencia.pdf>
- Pinargote-Baque, K., Calderón-Alcivar, C., Artiaga-Briones, G., Macias-Zambrano, C., Morales-Intriago, E. y Barcia-Briones, M. (2022). La expresión artística en el desarrollo integral de la Educación Inicial. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 321–334. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3964>
- Rollano, D. (2004). *Educación plástica y artística en educación infantil: Desarrollo de la creatividad: métodos y estrategias*. Ideaspropias. <https://books.google.com.ec/books?id=SM71B2ObjxY-C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Torres, L. (2024). El impacto del arte en el desarrollo cognitivo del niño en preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3953–3973. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9745>
- Venegas, J. (2002). Educación Artística y educación estética de la infancia en el área de artes plásticas. In *Las artes plásticas en la Educación Artística* (Paidós). <https://www.casadellibro.com/libro-las-artes-plasticas-en-la-educacion-artistica-y-estetica-infantil/9789688535127/917793>
- Vygotsky, L. (1971). *La psicología del arte*. Barral. <https://dokumen.pub/psicologia-del-arte-spanish-edition-9788449329340.html>