

La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas

Aesthetic Experience in the Early Childhood Teacher Education Classroom through constructions with random liquid forms

Raúl Ursúa Astrain

Universidad de Zaragoza

raulursua@unizar.es

Recibido 12/01/2026 Revisado 21/07/2026

Aceptado 12/09/2026 Publicado 31/10/2026

Alfonso Revilla Carrasco

Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

Fernando José Sadio-Ramos

Escola Superior de Educação.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

framos@esec.pt

Resumen:

La experiencia estética surge de un encuentro peculiar del espectador con el mundo (natural o creado por el ser humano) en el que se produce un deslumbramiento que origina un conocimiento “*sui generis*” que no es posible de generar desde otras disciplinas (viadel, 2011). Este proyecto tiene un doble objetivo: implementar una experiencia concreta de convergencia entre arte y ciencia y, analizar en qué medida el atractivo de las formas líquidas resultantes puede aproximarse o traducirse como una experiencia estética para determinados espectadores. El presente artículo analiza exclusivamente el abordaje pedagógico de la experiencia estética a través de una experiencia concreta en dos aulas del grado de Magisterio en Educación Primaria. Los resultados indican que, aunque las composiciones dinámicas, imprevisibles y visualmente sugestivas no generaron una experiencia estética en la totalidad del alumnado, sí favorecieron la formulación de conclusiones y una comprensión más profunda de este tipo de experiencias perceptivas. Finalmente, las reflexiones individuales y colectivas permitieron evidenciar la complejidad inherente a estas vivencias, las cuales dependen de múltiples factores vinculados a contextos específicos y a algunas circunstancias aleatorias propias de la naturaleza, que son imposibles de controlar.

Sugerencias para citar este artículo,

Ursúa Astrain, Raúl; Revilla Carrasco, Alfonso; Sadio-Ramos, Fernando José (2026). La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas. Afluir (Ordinario X), págs. 51-63, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

URSÚA ASTRAIN, RAÚL; REVILLA CARRASCO, ALFONSO; SADIO-RAMOS, FERNANDO JOSÉ (2026). La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 51-63, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

Abstract:

Aesthetic experience arises from a particular encounter between the viewer and the world (whether natural or human-made), in which a sense of wonder occurs and gives rise to a sui generis form of knowledge that cannot be generated through other disciplines (Viadel, 2011). This project has a twofold objective: first, to implement a specific experience of convergence between art and science; and second, to analyze to what extent the appeal of the resulting liquid forms can be approached or translated as an aesthetic experience for certain viewers. This article focuses exclusively on the pedagogical approach to aesthetic experience through a concrete intervention carried out in two classrooms of the Primary Education Teacher Training degree. The results indicate that, although the dynamic, unpredictable, and visually suggestive compositions did not generate an aesthetic experience for all students, they did foster the formulation of conclusions and a deeper understanding of this type of perceptual experience. Finally, both individual and collective reflections made it possible to highlight the inherent complexity of these experiences, which depend on multiple factors linked to specific contexts and on certain random circumstances intrinsic to nature that are impossible to control.

Palabras Clave: experiencia estética, educación plástica y visual, steam, inteligencia estética, educación estética

Key words: Aesthetic experience, Visual and Plastic Education, STEAM, Aesthetic Intelligence, Aesthetic Education

Sugerencias para citar este artículo,

Ursúa Astrain, Raúl; Revilla Carrasco, Alfonso; Sadio-Ramos, Fernando José (2026). La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas. Afluir (Ordinario X), págs. 51-63, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

URSÚA ASTRAIN, RAÚL; REVILLA CARRASCO, ALFONSO; SADIO-RAMOS, FERNANDO JOSÉ (2026). La experiencia estética en el Aula de Magisterio de Infantil a través de construcciones con formas aleatorias líquidas. Afluir (Ordinario X), octubre 2026, pp. 51-63, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

Introducción

La manera de percibir responde a tres conjuntos de influencias: las características físicas de los estímulos, la relación de los estímulos con su entorno y las condiciones dentro del individuo (Skaza, 2019; Tomsic-Amon, 2022a). Comprender la creación y la capacidad de experimentar una experiencia estética es fundamental en la formación del alumnado en Educación Visual y Plástica de Magisterio, ya que para que ésta suceda, no es suficiente con la adquisición de conocimientos técnicos sobre arte, sino que exige desarrollar una sensibilidad crítica, perceptiva e interpretativa. Es un proceso activo de observación en donde el objeto estético es una estructura abierta que se completa en el encuentro con el espectador. Esta concepción resulta clave en la formación docente, ya que sitúa al receptor —y, por extensión, al alumnado— como sujeto activo (Eco & Berdagué, 1985). La capacidad de experimentar una experiencia estética puede ir aumentando, ya que la mirada se educa y se va modelando a lo largo del tiempo. Su desarrollo en la formación de maestros les permite cuestionar nociones estereotipadas como la idea de “belleza”, para entender cómo los cánones estéticos dominantes son el resultado de contextos específicos. Estos procesos de discernimiento, evidencian que la educación estética se puede convertir en una herramienta crítica frente a concepciones hegemónicas y estandarizadas de lo visual (Givone et al., 2009). No se trata solo de aprender a mirar, sino de saber articular percepción, emoción, pensamiento y lenguaje, para saber guiar a su futuro alumnado en las prácticas artísticas. Los discentes de magisterio con una inteligencia estética desarrollada tienen muchas más posibilidades para crear contextos educativos significativos abiertos, de experimentación creativa (Gennari, 1997).

Conforme se evoluciona en las etapas del desarrollo estético (Michael J. Parsons, 2002) las prioridades perceptivas cambian y va desapareciendo la ‘mirada de túnel’ en donde algunos aspectos específicos quedan anestesiados (Johnston & Dark, 1986; Norman, 1998; van Moorselaar & Slagter, 2020). Surgen procesos de pensamiento más complejos que permiten reflexionar desde otras perspectivas, emitir juicios estéticos propios y hallar soluciones divergentes a problemas complejos; Incluso en otras áreas que a priori no están asociadas con el mundo creativo. En esta evolución de la mirada, de un modo complementario y transversal, la inteligencia estética desarrollada surge de la teoría de las inteligencias múltiples (Howard & David, 1997).

Objetivo

El objetivo de la propuesta es promover la reflexión y la comprensión sobre la importancia del desarrollo de la educación estética, así como sobre las causas y los componentes que hacen posible este tipo de experiencias sublimes, a partir de un experimento STEAM específico, con un rendimiento visual significativo.

Metodología

El objetivo de esta investigación exige articular un enfoque metodológico capaz de vincular el uso de imágenes y procesos artísticos con aprendizajes de carácter cognitivo, incorporando no solo los productos visuales resultantes, sino también los procesos reflexivos, perceptivos y experienciales que los construyen. En este sentido, la investigación se inscribe en el marco de las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (MAIE) y, de manera específica, en la Investigación Basada en las Artes (IBA), al considerar que estos enfoques permiten integrar lenguajes no verbales, simbólicos y sensibles como formas legítimas de producción, análisis y validación del conocimiento en contextos educativos. Desde esta perspectiva, la creación artística no se concibe únicamente como un recurso didáctico, sino como un procedimiento de indagación que posibilita el acceso a dimensiones de la experiencia estética difíciles de abordar mediante metodologías exclusivamente discursivas. En paralelo, se empleó un cuestionario de preguntas abiertas, mediante el cual el alumnado reflexionó de forma individual sobre los objetivos alcanzados, las sensaciones experimentadas y el significado atribuido a la experiencia. Posteriormente, el docente-investigador realizó un análisis interpretativo de dichas respuestas con el fin de extraer conclusiones sobre los aprendizajes generados.

El uso combinado de herramientas como el cuestionario reflexivo y la recopilación sistemática de las imágenes producidas por los participantes durante el desarrollo de los proyectos constituye un corpus documental válido para el análisis de los aprendizajes derivados de prácticas artísticas en el ámbito educativo. Estos materiales permiten atender tanto a los resultados visuales como a los procesos de pensamiento, percepción y construcción de sentido asociados a la experiencia.

Al mismo tiempo, la investigación se sitúa dentro del enfoque artográfico propuesto por Irwin (Irwin, 2004), el cual concibe la investigación en educación artística como una práctica transdisciplinar en la que se entrelazan de manera inseparable la teoría, la praxis y la poiesis. Desde este marco, el investigador asume simultáneamente los roles de docente, artista e investigador, guiando en la comprensión de los fenómenos experimentados. La propuesta metodológica se desarrolla a través de tres fases interrelacionadas: Fase de creación artística colaborativa, fase exploratoria y de sensibilización, y fase de análisis reflexivo y devolución.

Desarrollo e implementación

Se construye por grupos una pieza artístico-didáctica STEAM a partir de elementos comunes: tres botes de tinta de los colores primarios para mezclar con agua, un bote de cristal de 20 cm de diámetro, tres jeringuillas de plástico, un fondo blanco construido con cartulina, y la cámara de vídeo del propio móvil. La pieza audiovisual resultante está basada en las formas líquidas generadas por la diferencia de densidades entre el agua y el componente resultante de la mezcla entre los tintes de los colores primarios con agua. El recorrido del proyecto parte de la explicación de varios referentes artísticos con un lenguaje visual basado en formas líquidas (Figura 1)

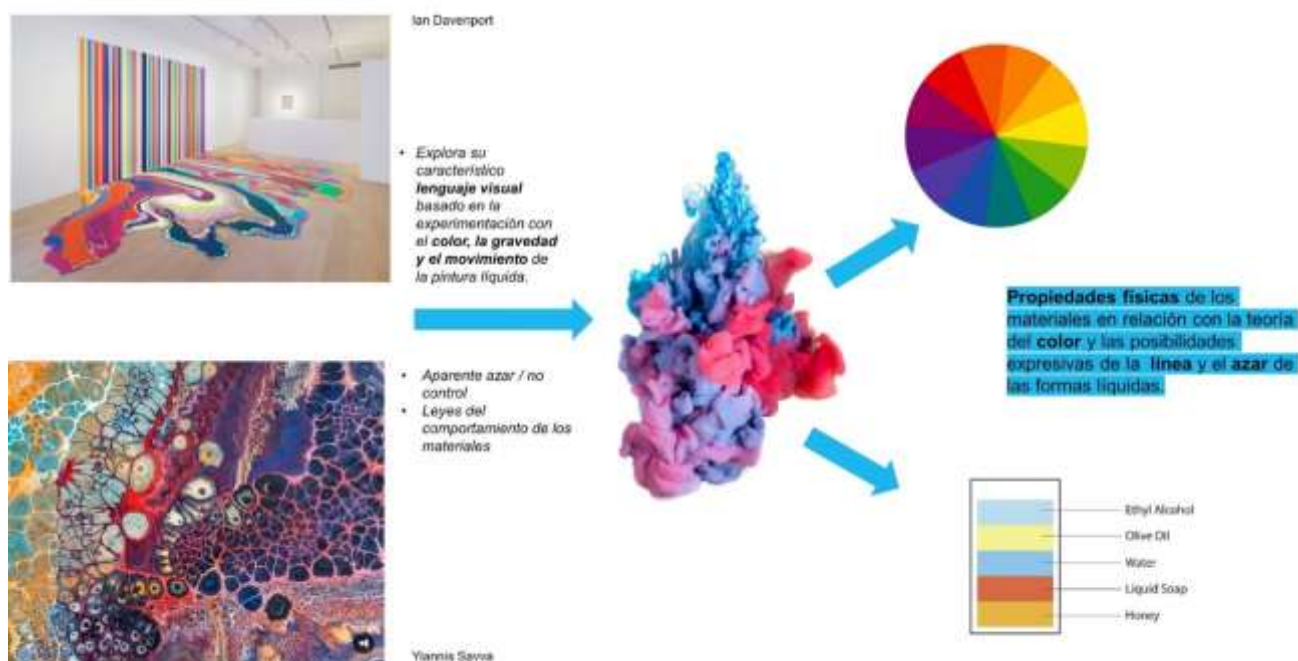


Figura 1: infografía propia realizada a partir de las imágenes de Ian Davenport y Yiannis Sawwa

Desde el punto de vista didáctico, sirve para explicar las propiedades físicas de los materiales en relación con la teoría del color y las posibilidades expresivas de la línea y el azar de las formas líquidas. Al introducirlos de manera vertical mediante una jeringuilla en el bote de cristal, se generan figuras abstractas aleatorias incontrolables (Imagen 2) que tienen la capacidad de generar formas atractivas para la gran mayoría de espectadores.



Figura 2. Fotogramas del vídeo realizado por los alumnos Guillermo Ferreira, Raúl Albás, Ibai García y Manuel Ferrer.

Esta propuesta concreta, tiene como objetivo secundario, promover la reflexión y la comprensión sobre las causas y los componentes que hacen posible una experiencia estética. En la fase final de la creación de la pieza audiovisual se añade una música que tenga la capacidad de potenciar la imagen en movimiento y pueda acercar al espectador a experimentar una experiencia estética. Finalmente, se les da la posibilidad de proyectar el video sobre espacios grandes e incluso tridimensionales del aula. Para ello el requisito previo es que tengan un fondo de color blanco. Posteriormente se visualiza en grupo y se reflexiona individualmente a partir de varias cuestiones entorno a los elementos clave de su creación, las cualidades que determinan que algo resulte atractivo y las razones por las cuales dirigimos la mirada hacia estas formas para admirarlas, ¿Es posible llegar a construir una experiencia estética de manera consciente? ¿Es posible llegar a prever cuando se va a experimentar este tipo de vivencias sublimes? (Viadel, 2011). Se adjunta un ejemplo del alumno Iván Lezcano Cortés:

1. ¿Qué elementos componen una experiencia estética? Identifícalos en esta experiencia y razónalo.

La componen tanto los objetos en sí, en este caso las pinturas, aceite o vinagre, en un medio acuoso como el agua, como la actitud del espectador, ya que, con una actitud activa, el espectador se siente deslumbrado, siente placer por lo que ve y se produce una buena experiencia estética. En este caso no hablamos de obras de arte físicas, sino de materiales naturales y estéticos, pero que siguen produciendo ese placer visual y deslumbramiento a quien lo observa activamente.

2. ¿Es todo el mundo capaz de reaccionar con la misma experiencia estética?, ¿Es posible llegar a construirla?, ¿Qué necesitaremos para que esto se produzca?

No, no todo el mundo es capaz de reaccionar con la misma experiencia estética, ya que cada uno tiene una actitud diferente hacia distintas experiencias, por lo que su experiencia estética cambiará para cada persona. Sí que se puede llegar a construir esa sensibilidad, con la educación estética. Esta, se puede basar en diversos aspectos, se puede trabajar en clase con obras de arte o trabajos, también en museos de manera divergente en talleres de trabajo conociendo así distintas visiones del alumnado, pero también es construida por la vida y desarrollo del propio alumno en base a su vida emocional y en todo lo que ha vivido.

3. ¿Existe la posibilidad de que algunos miembros del grupo creen que se ha conseguido el objetivo y otros no?

Sí, ya que como he mencionado anteriormente, cada individuo percibe el mundo de distinta manera, con distinto interés y actitud, un miembro del grupo puede ver solo gotas cayendo en agua y no creer que tiene más trasfondo, en cambio, otro miembro, que si tiene interés en lo que está observando, puede apreciar más, buscar otro significado, indagar de distintas manera y cultivar su inteligencia estética.

La gran parte del alumnado de magisterio con el que se ha trabajado en este proyecto parte de un primer obstáculo: no entiende la diferencia entre la apreciación artística y la experiencia estética (Figura 3) debido a que tienden a valorar únicamente aquellos objetos correspondientes a un tipo de “arte” estereotipado o a productos culturalmente validados, anestesiando procesos, objetos o contextos cotidianos que puedan llegar a contener o provocar experiencias estéticas intensas. Por ejemplo, un atardecer en los Alpes o una situación cotidiana en un interior en donde la luz natural y otros factores circunstanciales y efímeros han transformado la estancia de una manera “mágica” y al mismo tiempo efímera. La diferenciación de estas experiencias paralelas, plantea que la sensación de deslumbramiento no está restringido a las obras de arte, sino que puede surgir en contextos naturales, accidentes visuales, formas espontáneas o situaciones inesperadas.



Figura 3. A la derecha “El jardín de las delicias” de El Bosco. Creación propia.

Resultados

La experiencia perceptiva demuestra que algunos productos visuales aparentan derivar de lo accidental y aleatorio. Esto se refiere a aquellos que proceden de la mezcla de componentes líquidos, tanto naturales como de origen humano y responden a leyes físicas concretas. En un análisis formal realizado en una fase inicial del desarrollo estético del alumnado, estos resultados pueden ser percibidos como experiencias estéticas debido a su cercanía con concepciones estandarizadas de lo “bello” o de lo visualmente atractivo propias de una mirada occidental colonizada (Astrain & Carrasco, 2025). El placer visual de las formas líquidas proviene por una parte de la fluidez de la línea y su continuidad debido a la ausencia de aristas (Figura 4). Construcciones visuales asociadas a los procesos naturales, que superan formalmente cualquier tipo de construcción humana consciente. Según la psicología de la percepción (Toccafondi, 2025), las formas líquidas viabilizan la lectura visual sugiriendo a través del

movimiento sensaciones de armonía y naturalidad (Bar & Neta, 2006; Bertamini et al., 2016). Estas formas resultan especialmente seductoras para la mirada infantil, ya que no exigen una interpretación figurativa rígida y su propia ambigüedad invita a la imaginación, la exploración simbólica y la conexión emocional. Esto favorece la autoexpresión y permite más libremente que cada observador construya significados personales.

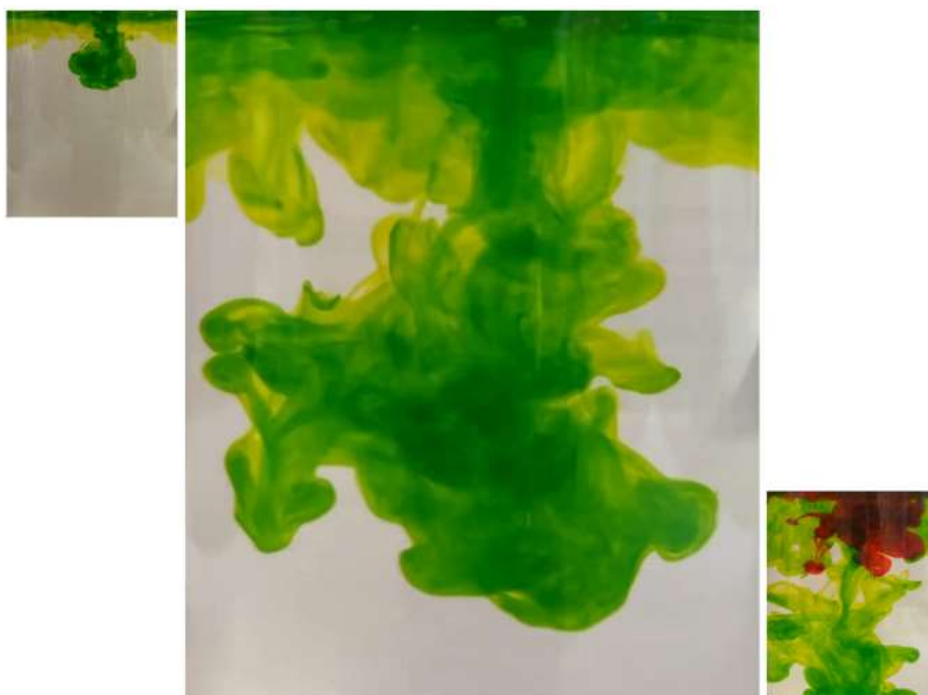


Imagen 4: Fotogramas del vídeo realizado por la alumna Yassine Esmeralda Marwa.

Durante el proceso de investigación y docencia de este proyecto surge un planteamiento que muestra una problemática evidente relacionada con la escasa preparación de los discentes debido a la existencia de una única asignatura optativa en el grado. Estas carencias permiten explicar las dificultades a las que se enfrentarán los futuros docentes del Grado de Magisterio cuando deban impartir Educación Plástica y Visual. Teniendo en cuenta que los dibujos infantiles en la etapa del garabato corresponden con la cuarta etapa del desarrollo estético según Parsons (Estilo y forma), se evidencia la dificultad que pueden experimentar los profesores no especialistas en esta materia, ya que el 80 % de ellos se encuentra aún en una etapa anterior del desarrollo estético (Expresividad) (Figura 5).

La escasa educación estética impide la valoración adecuada de imágenes que se sitúan en un nivel de desarrollo estético superior. Esto deriva en situaciones en las que aquellos dibujos realizados en la etapa del garabato —plenamente válidos y expresivos— puedan ser infravalorados o no entendidos por los docentes no especialistas, emitiendo calificaciones o apreciaciones erróneas, contrarias a lo que correspondería desde un punto de vista experto.

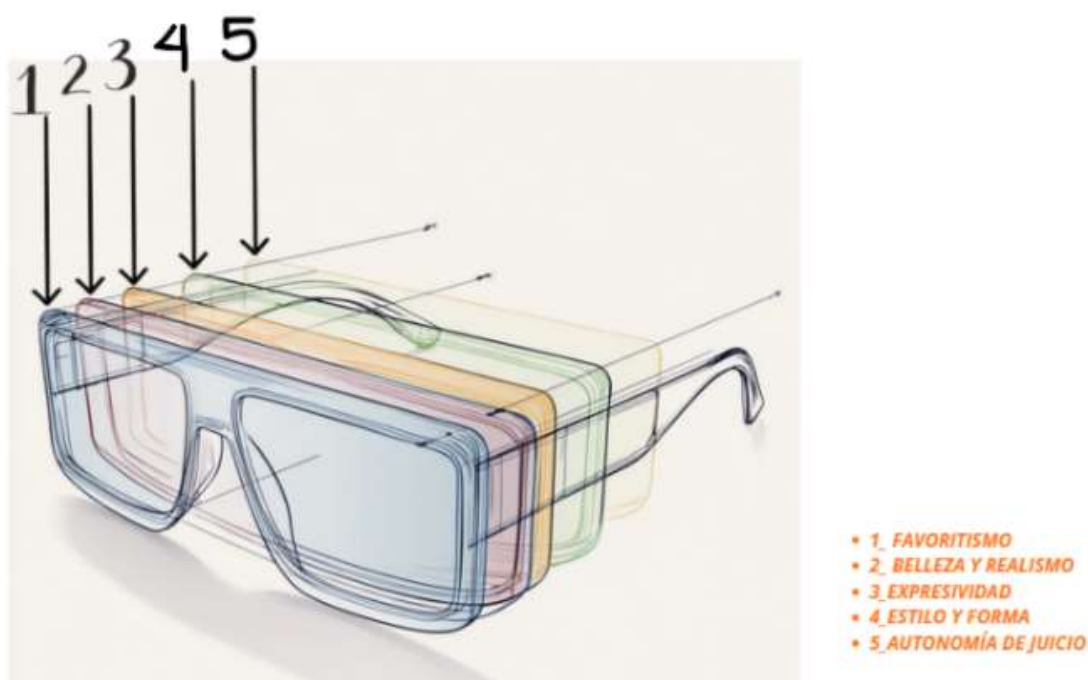


Imagen 5. Ilustración propia creada con IA a partir de un dibujo propio para representar las etapas del desarrollo estético.

Conclusiones

La experiencia estética genera un conocimiento *sui géneris* que se construye a partir de la percepción sensible y la interpretación simbólica, produciendo un tipo de placer que no puede ser planificado. Las circunstancias contextuales, algunas de ellas aleatorias y vinculadas tanto a la naturaleza del objeto estético como a la disposición anímica del observador, no hacen posible programar este tipo de vivencias. Aunque una experiencia estética no pueda ser construida intencionadamente, sí es posible desarrollar una mayor sensibilidad hacia el contexto, educando la mirada mediante la evolución progresiva de la educación e inteligencia estética, y aumentando las posibilidades de que este tipo de vivencias se produzcan con mayor asiduidad.

Tomar conciencia de la importancia de la educación estética significa conferir un mayor reconocimiento a la Educación Plástica y Visual y entender su papel en la adquisición de habilidades críticas, creativas y perceptivas, fundamentales para la formación integral del individuo. La experiencia estética sustenta las demás formas de experiencia y se entiende como un proceso mediante el cual el espectador transforma un material circunstancial en un medio expresivo (Farris & Sengupta, 2015). Esta manera de vivir la percepción y la observación contribuye a desmontar la rigidez perceptiva. Por lo tanto, resulta pertinente implementar en el aula estrategias basadas en ejercicios prácticos que cuestionen las acciones mecánicas interiorizadas en lo cotidiano para evitar una observación convencional sustentada exclusivamente en el principio de *utilitas* (Rosa et al., 2023).

Los resultados de la investigación evidencian que una parte significativa del alumnado del Grado de Magisterio presenta limitaciones en su desarrollo estético, situándose mayoritariamente en etapas de desarrollo estético previas a las producciones plásticas de sus futuros alumnos/as. Esta brecha formativa dificulta la correcta interpretación y valoración del dibujo infantil, especialmente en etapas iniciales como el garabato, cuyos niveles expresivos y formales pueden resultar complejos de valorar. En consecuencia, existe el riesgo de que producciones plenamente válidas sean infravaloradas por docentes no especialistas cuya formación plástica y visual se reduce, en muchos casos, a una única asignatura optativa. Esta situación pone de manifiesto una carencia evidente en educación e inteligencia estética, así como la necesidad de reforzar la formación específica en los planes de estudio para garantizar que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para evaluar, educar y orientar adecuadamente en esta área.

Asimismo, resulta imprescindible que los futuros maestros tomen conciencia de la evolución histórica y cultural de las formas de mirar y de sus implicaciones educativas, lo que les permitirá reconocer el valor de la Educación Plástica y Visual más allá de concepciones reduccionistas que la asocian únicamente con la combinación de colores, el descanso entre materias consideradas más complejas o la adquisición de habilidades de carácter meramente decorativo. Por otra parte, los resultados confirman que los contextos y condiciones desde los que cada observador experimenta una propuesta artística son diversos y no homogéneos. Aunque el producto final pueda resultar estéticamente atractivo, ello no garantiza la aparición de una experiencia estética en todos los participantes. Sin embargo, plantear proyectos en los que el resultado no alcance el objetivo inicial previsto constituye también una forma válida de aprendizaje significativo, ya que el análisis del proceso y la denominada “metodología del error” permiten comprender conceptos fundamentales desde una perspectiva crítica y reflexiva. En este caso, sobre la experiencia estética.

La experiencia desarrollada resultó novedosa y visualmente impactante para el alumnado, incrementando su motivación y favoreciendo su implicación en la elaboración de un producto audiovisual acompañado de música. En este tipo de proyectos, caracterizados por propuestas innovadoras y resultados visualmente sugestivos, la satisfacción del estudiante en su rol de creador contribuye de manera significativa al refuerzo y consolidación del aprendizaje, promoviendo una mayor participación y compromiso. Asimismo, el diseño de prácticas con distintos niveles de complejidad facilita la consecución de objetivos progresivos y el desarrollo de aprendizajes significativos con mayor profundidad.

Referencias

- Astrain, R. U., & Carrasco, A. R. (2025). *Zonas Anestesiadas por la Mirada Especialmente Fértiles para el Arte Expandido*.
<https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/brac/article/download/14360/4985/59809>
- Bar, M., & Neta, M. (2006). Humans Prefer Curved Visual Objects. *Psychological Science*, 17(8), Article 8.
- Bertamini, M., Palumbo, L., Gheorghes, T. N., & Galatsidas, M. (2016). Do observers like curvature or do they dislike angularity? *British Journal of Psychology*, 107(1), Article 1.
- Eco, U., & Berdagué, R. (1985). *Obra abierta*. Ariel Barcelona.
https://www.academia.edu/download/31511551/Eco_Umberto-Obra_abierta.pdf
- Farris, A., & Sengupta, P. (2015). *Democratizing Children's Computation: Learning Computational Science as Aesthetic Experience* (No. arXiv:1512.08619). arXiv.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.1512.08619>
- Gennari, M. (1997). *La educación estética: Arte y literatura*.
<https://www.sidalc.net/search/Record/cat-unco-ar-25144/Description>
- Givone, S., Flórez, F. C., & Ferraris, M. (2009). *Historia de la estética*. Tecnos.
- Howard, G., & David, P. (1997). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. *Argentina: Paidós*.
- Irwin, R. L. (2004). *A Metonymic Métissage*. a/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver
https://www.academia.edu/download/4095146/artography_ametonymicmetissage2004.pdf

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.10.255>

- Johnston, W. A., & Dark, V. J. (1986). Selective attention. *Annual Review of Psychology*, 37(1), 43–75.
- Michael J. Parsons. (2002). *Como entendemos el arte: Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Paidós.
- Norman, D. A. (1998). *La psicología de los objetos cotidianos* (Vol. 6). Editorial Nerea.
- Rosa, M. A. S. la, Raposo-Grau, J. F., & Butragueño, B. (2023). Arquitectura fisiológica. Propuestas artísticas para hábitats futuros. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), Article 2. <https://doi.org/10.5209/aris.83883>
- Skaza, M. (2019). Architecture as a Consequence of Perception. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 471(2), 022033. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/471/2/022033/meta>
- Toccafondi, F. (2025). History of Intersensoriality and Art. In *Handbook of Gestalt-Theoretical Psychology of Art* (pp. 41–55). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781032694467-4/history-intersensoriality-art-fiorenza-toccafondi>
- Tomsic-Amon, B. (2022). La percepción multisensorial del espacio de la ciudad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), Article 2.
- van Moorselaar, D., & Slagter, H. A. (2020). Inhibition in selective attention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1464(1), 204–221.
- Viadel, R. M. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211–230.