

Rasgos estéticos en procesos de creación colectiva interdisciplinar

María Fernanda ViñasDepartamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universitat Autònoma de Barcelona (España)  **Laia Viladot**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universitat Autònoma de Barcelona (España)  **Albert Casals**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universitat Autònoma de Barcelona (España)  <https://www.doi.org/10.5209/reciem.101718>

Recibido: 10/03/2025 • Aceptado: 24/10/2025 • Publicado: 11/03/2026

ES Resumen: El modelo competencial de educación artística promueve la creatividad y convierte al alumnado en el protagonista de su propio aprendizaje. Mediante retos y procesos se activan saberes y habilidades estéticas a partir de la percepción, la expresión, la imaginación, la sensibilidad, el análisis y la reflexión. El objetivo de este estudio se centra en identificar y analizar los rasgos de las capacidades y habilidades estéticas manifestadas por el alumnado cuando participa en procesos de creación colectiva interdisciplinar entre música y danza. En este contexto se han recopilado datos a través de 45 vídeos de 50 min que han sido analizados utilizando una herramienta creada ad hoc. La muestra está formada por alumnado de ciclo medio y superior de primaria (N=100) de una escuela de Castelldefels (Barcelona). Los resultados destacan principalmente tres aspectos: la baja presencia de rasgos ligados a la sensibilidad, la dificultad de lo simbólico durante el proceso creativo, y la similitud de los rasgos estéticos que se manifiestan tanto en momentos musicales como coreográficos. Este trabajo aporta una concreción de los rasgos y habilidades estéticas, proporcionando herramientas operativas para el análisis de lo estético. Pone de manifiesto los elementos que favorecen la consolidación de la personalidad estética del alumnado en los distintos estadios del proceso creativo, promoviendo sensibilidad, creatividad y expresividad artística. Además, destaca cómo las experiencias de creación colectiva interdisciplinar contribuyen a este desarrollo. Finalmente, ofrece a los docentes de música información clave para optimizar el desarrollo de la competencia artística en entornos interdisciplinares.

Palabras clave: competencia artística; capacidad estética; proceso creativo; interdisciplinariedad.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Rasgo expresivo. 1.2. Rasgo creativo. 1.3. Rasgo de la sensibilidad estética. 1.4. Rasgo del juicio estético. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Consideraciones finales. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Viñas, M. F., Viladot, L. y Casals, A. (2026). Rasgos estéticos en procesos de creación colectiva interdisciplinar. *RECIE. Revista Electrónica Complutense en Educación Musical*, 23(1), 57-69, <https://www.doi.org/10.5209/reciem.101718>

1. Introducción

El área de Educación Artística se encuentra legalmente establecida en el marco estatal a través del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se fijan las enseñanzas mínimas del currículo de Educación Primaria en desarrollo de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). Este decreto configura un modelo competencial que impulsa la experimentación, la expresión y la producción artística como procesos fundamentales en la formación del alumnado. Dado que las competencias educativas están transferidas a las Comunidades Autónomas, el Decreto 175/2022, que regula el currículo de la educación primaria en Cataluña, concreta este planteamiento al estructurar el área en cuatro competencias específicas orientadas al desarrollo progresivo de capacidades y habilidades estéticas mediante: 1) el diseño y la difusión de creaciones colaborativas que utilizan conceptos y procedimientos que favorecen el desarrollo de la expresividad, el pensamiento reflexivo y la comunicación de ideas, sentimientos y sensaciones a través de la reflexión colectiva (Shih, 2018); 2) la creación de producciones artísticas que combinan, modifican o alteran conceptos y procedimientos artísticos propiciando el desarrollo de la creatividad y el pensamiento heurístico a través de la experimentación y

la exploración; 3) el descubrimiento de propuestas artísticas de diferentes culturas, épocas y estilos que permiten el desarrollo de la sensibilidad, el pensamiento contemplativo, el goce estético y la emoción a través de la percepción (Potash et al., 2012; González Zamar, 2024); y 4) la investigación y el análisis de diferentes manifestaciones culturales y artísticas en sus contextos que fomentan el desarrollo del juicio estético, el pensamiento crítico y la identidad cultural a través de la apreciación (Gamarra de Denis y Sosa de Wood, 2024).

La adquisición de estas competencias permite que los estudiantes desarrollen capacidades y habilidades estéticas que los transforman en más expresivos, creativos, sensibles y críticos frente a producciones artísticas propias y ajenas. Además, estas competencias constituyen un mecanismo fundamental para el desarrollo del aprendizaje competencial aplicables a otras áreas del conocimiento (Beudert, 2010). De hecho, muchas de las investigaciones realizadas en el campo de la Educación Artística en primaria afirman que esta área tiene un gran potencial interdisciplinar que se conecta y enriquece con otras disciplinas promoviendo una enseñanza más integral y contextualizada (Burkharova y Urozhenko, 2020; González Zamar, 2024).

La consolidación de estas competencias específicas se trabaja a través de experiencias estéticas basadas en procesos de creación colectiva, que integran diferentes lenguajes artísticos, garantizando un aprendizaje profundo y funcional Viñas et al., 2022). Estas experiencias fomentan en los estudiantes diversos tipos de pensamiento que les permiten superar incidentes críticos durante el proceso creativo (Burnard y Hennessy, 2006; Cslovjecsek y Zulauf, 2018; Gould, 2006; Mertova y Webster, 2012; Woods, 1993) y, los impulsa a adquirir diversos roles artísticos (creador, intérprete y espectador) durante las diferentes fases que componen el proceso, permitiéndoles desarrollar distintos rasgos de su personalidad estética (Araújo, 2021; De la Roche, 2021; Viñas, 2019; Bozal, 2010; Hanza, 2008). A continuación, se explican los cuatro rasgos estéticos asociados a capacidades y habilidades estéticas que favorecen el desarrollo de la competencia artística:

1.1. Rasgo expresivo

Se puede entender la expresividad como una actividad propia del ser humano y que constituye una de las principales vías de manifestación del mundo interno de los individuos. No obstante, este término puede hacer también referencia a la actividad que realiza el artista durante su proceso de creación y a su obra que “da a ver” y trasciende como objeto expresivo y estético con sus propias particularidades (Barcia, 2004; Hospers, 1954). Se puede asociar con la evocación que el espectador realiza de manera subjetiva sobre sus propias emociones al contemplar una obra y que no necesariamente deben ser las mismas que tienen otros espectadores en torno a dicha obra, e incluso tampoco a la del propio artista (D'hers y Musicco, 2015).

Ahora bien, la expresión utiliza diferentes lenguajes y procedimientos artísticos. Es por esto que, para expresarse artísticamente, es necesario manejar conceptos, tener la capacidad de seleccionar y decidir qué metáforas y símbolos son los más idóneos para expresar sensaciones, sentimientos e ideas, y dominar el uso de materiales, técnicas y tecnologías especializadas. Esto permite explorar, comunicar y manifestar el contenido psíquico del propio mundo emocional, psicológico y cultural (Ronderos y Mantilla, 2013).

1.2. Rasgo creativo

La creatividad debe entenderse como la capacidad de dar respuestas nuevas a preguntas convencionales. Para Gardner (1985), es un constructo complejo que se expresa más comúnmente a través de una amplia gama de inteligencias y su componente central es la novedad. La enseñanza de la creatividad se produce a través de la debida articulación entre las facultades divergentes y convergentes del pensamiento (Baker et al., 2001; Esquivias, 2004; Ronderos y Mantilla, 2013):

- Lo convergente se relaciona con el espíritu conservador, lógico, analítico y sistemático que permite la organización del proceso para producir conocimiento. Este campo se asocia a la capacidad de establecer relaciones y asociaciones inusuales, de resolver problemas, plantear diversas alternativas, desarrollo del pensamiento analógico, fluidez, originalidad, etc.
- Lo divergente se relaciona con el espíritu amplio, no conservador, amante del cambio y de lo audaz. Este campo se asocia primordialmente con lo imaginativo, lo lúdico, lo fantasioso, es decir con las fuentes de la inspiración, la brillantez de las ideas, la espontaneidad.

Para que la creatividad se genere es necesario enseñar al alumnado a estructurar y organizar, y a desestructurar, desorganizar y transformar los mismos aspectos. Esto permitirá que sus ideas y pensamientos adquirieran atributos de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaborado, sintético y que combina ideas (Torrance, 1987).

1.3. Rasgo de la sensibilidad estética

La sensibilidad es la capacidad propia e inherente a cualquier ser vivo de percibir sensaciones, por un lado, y por el otro de responder a pequeños estímulos o excitaciones gracias a los sentidos que ostentan los seres vivos y que les permiten percibir las variaciones químicas o físicas que se producen tanto en el interior como en el exterior de cada ser (Goleman, 2013). No obstante, este concepto se utiliza también en otros contextos que no tienen que ver estrictamente con lo físico, sino que se relaciona con una tendencia natural que tienen los seres humanos de sentir emociones o sentimientos (Dewey, 2008).

Para Vitalich Sallán (2007), la sensibilidad estética es una dimensión de la subjetividad sujeta a construcción y a la que, según Bruner (2004), todos estamos expuestos desde el nacimiento constituyéndose así una dimensión esencial que como seres humanos ejercitamos en los procesos de culturalización. Asimismo, en contextos como el arte, el término ocupa un lugar muy especial y determinante, ya que suele ser utilizado para designar o dar cuenta de la capacidad que una persona tiene para acercarse, entender o contar con cuestiones relativas al arte (Pérez García et. al. 2014). No es fácil disponerse a percibir sensiblemente experiencias subjetivas, por esta razón, la confianza en la propia sensibilidad que desarrolle un alumno a lo largo de su escolarización se verá más o menos fortalecida según el proceso de interacción sensible que le propicie el profesorado.

Por último, como plantea Levinson (2001, citado en Carrasco-Barranco, 2007), existen dos tipos básicos de sensibilidad: la perceptiva y la actitudinal. La sensibilidad perceptiva sería la disposición a registrar impresiones fenoménicas a partir de rasgos no estéticos perceptibles, mientras que la actitudinal sería la disposición a reaccionar a impresiones fenoménicas de manera favorable o desfavorable, con aprobación o desaprobación. La sensibilidad actitudinal de una persona tendría un componente fuertemente configurado por la cultura y sufriría cambios con el paso del tiempo.

1.4. Rasgo del juicio estético

Los juicios estéticos son "juicios individuales que las personas realizan sobre objetos particulares en situaciones perceptuales particulares" (Henrich, 1992, p. 87). Kant sostenía que el juicio de gusto estético tenía lugar cuando la representación era referida mediante la imaginación y los sentimientos de placer o de dolor experimentados por el sujeto. Es decir, el juicio estético versa de los afectos y sentimientos que el encuentro entre tal sujeto y tal objeto hace surgir y, por ende, no puede ser universal (Silenzi, 2009). Sin embargo, en el gusto no solo intervienen los sentimientos y la imaginación, sino también el entendimiento (Martín Prada, 2017), dado que esta facultad sería la que nos permitiría descubrir las faltas y los errores de los que pudiera adolecer una obra de arte. Por lo tanto, se puede entender el juicio estético como un espacio indeterminable a medio camino entre las leyes puras del entendimiento y la completa indeterminación caótica de la imaginación (Silenzi, 2009) a la que, además, hay que agregarle otra actividad mental que también se pone en juego: la reflexión. El juicio estético se construye y está mediado por la visión particular que el sujeto tiene del mundo, por su forma de vida, por la manera particular de cómo siente, concibe, conserva o transforma, simboliza, significa y valora los modos de interactuar consigo mismo, con la naturaleza y con su contexto cultural.

Finalmente, las competencias artísticas desempeñan un papel esencial en el desarrollo integral de las personas, ya que engloban una serie de capacidades y habilidades estéticas que enriquecen el aprendizaje. Sin embargo, definir cuáles son los rasgos estéticos que activa el estudiante para incrementar su competencia artística suele ser un desafío. Esto se debe a la subjetividad que comportan algunos aspectos relacionados con la estética y a la dificultad de establecer indicadores observables y cuantificables. Por ello, es crucial no solo diseñar experiencias estéticas basadas en procesos de creación colectiva que sean significativas, sino también determinar cuáles son indicadores adecuados que permiten medir el progreso del alumnado de manera sistemática y lo más precisa posible. El presente trabajo se enmarca en una tesis doctoral donde se construyó y validó un instrumento *ad hoc* con este fin, aunque el artículo pone el foco en mostrar la articulación y activación de dichos rasgos estéticos en procesos creativos reales de aula.

2. Objetivo

Este estudio tiene como objetivo identificar y analizar los rasgos de las capacidades y habilidades estéticas manifestados por estudiantes de Primaria cuando participan en procesos de creación colectiva interdisciplinar entre música y danza.

3. Metodología

En el marco de una investigación-acción se recopilaron datos del proceso creativo a través de vídeos. La recogida y análisis se realizó desde la posición de observadora participante como docente de educación artística, más concretamente de la asignatura de música. Este enfoque permitió mantener la práctica habitual en el aula mientras la docente (primera autora) asumía simultáneamente el papel de investigadora, sin alterar la dinámica del curso (Creswell y Creswell, 2018). En este artículo se presenta el análisis de dichos vídeos desde un enfoque descriptivo-interpretativo siguiendo un paradigma mixto, cualitativo-cuantitativo.

Contexto y muestra

Durante dos cursos se implementó en una escuela de Castelldefels (Barcelona) el proyecto "Mudansáticas" destinado a los estudiantes de ciclo medio y superior (N=100) divididos en cuatro subgrupos de tamaño similar (3º, 4º, 5º y 6º). Para este proyecto se diseñaron dos situaciones de aprendizaje basadas en procesos de composición colectiva que integraban la música y la danza junto a conceptos matemáticos como hilos conductores. La primera abordó la creación musical y coreográfica a partir del juego del Tangram, mientras que la segunda exploró conceptos matemáticos de probabilidad y azar basados en el *Musikalisches Würfelspiel K. 294d* (Juego de Dados) de Mozart. El propósito didáctico radicaba en la posibilidad de brindar una experiencia estética al alumnado, donde pudiera vivenciar de primera mano la posibilidad de componer e interpretar su propia música, luego coreografiarla y, finalmente, representarla de forma escénica.

Estas propuestas tuvieron una temporalidad de diecisiete sesiones de una hora cada una y se llevaron a cabo en el segundo trimestre entre los meses de enero y marzo. La metodología docente se basó en un enfoque activo y colaborativo donde el alumnado era el protagonista de su aprendizaje. Se combinó el trabajo en grupos reducidos (de unas cinco personas) con exposiciones en el grupo clase. Se promovió la participación a través del diálogo y la toma de decisiones compartidas. El rol docente era clave ya que actuaba como guía y facilitador, apoyando sin interferir, lo que favoreció la autonomía, la reflexión y el desarrollo de capacidades y habilidades estéticas y artísticas¹.

El modelo de proceso creativo interdisciplinar, desarrollado por el alumnado durante este estudio, se estructuró en tres fases claramente definidas (tal como se describen en Viñas et al., 2022). A lo largo de estas fases, se asumieron roles propios de la personalidad artística musical (creador, intérprete y espectador) que tienen su analogía con las tres posturas planteadas por Wolf (1991) en relación con otras manifestaciones artísticas (autor, observador e investigador reflexivo). A continuación, se describen las tres fases con sus respectivos roles (véase Figura 1):

- A) El punto de partida: en la que adoptaban el rol de creador y se caracterizaba por un aparente caos fecundo donde emergían y se generaban las propuestas creativas de cada grupo.
- B) El desarrollo: a través del cual alumnos y alumnas adoptaban el rol de intérprete e iban ejecutando y danzando sus creaciones a la vez que se enfrentaban a incidentes críticos que debían resolver para poder avanzar en el proceso.
- C) La puesta en escena: donde el alumnado, en su rol de espectador, apreciaba y reflexionaba sobre su propia obra y la de los demás evidenciando tanto el goce estético como una integración profunda de ideas y conceptos gracias al carácter interdisciplinar de la experiencia.

El recorrido de este modelo favoreció la creación de obras de forma colectiva promoviendo una interacción significativa con el arte llevándolo a la acción desde la idea a la puesta en escena y a la vez permitió la evidencia de rasgos asociados al desarrollo de capacidades y habilidades estéticas.

Figura 1. Modelo de creación colectiva interdisciplinar y roles del alumnado.

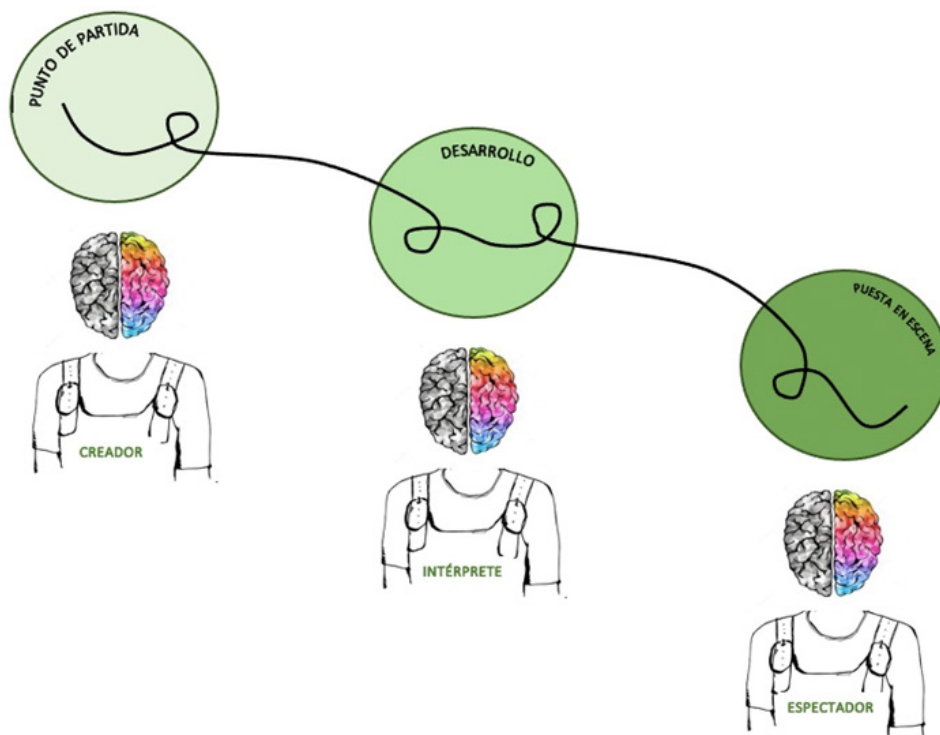


Figura de elaboración propia.

Recolección y análisis de datos

Los datos se obtuvieron del visionado de las filmaciones realizadas durante el proceso creativo llevado a cabo en la escuela. Se analizaron 45 videos, de una duración media de 50 min, a través de una herramienta diseñada *ad hoc* en base a los rasgos estéticos propios de las dimensiones establecidas (Tabla 1). Esta

¹ Para conocer con más detalle el planteamiento docente, consultar Viñas, M. F. (2019).

herramienta fue sometida a juicio de expertos para verificar su fiabilidad y, posteriormente, a un acuerdo inter-jueces para constatar su confiabilidad interna.

En la Tabla 1 se desglosan los indicadores que identifican los rasgos a analizar. Estos surgen como síntesis de los conceptos propuestos por autores de referencia identificados mediante una revisión bibliográfica específica llevada a cabo también con el programa Atlas.ti 25. Para una mejor comprensión, en la tabla se han organizado a partir de las tres fases que conforman el proceso creativo (punto de partida, desarrollo y puesta en escena) explicadas más arriba.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores asociados a las capacidades y habilidades estéticas.

DIMENSIONES	INDICADORES				
	Punto de partida		Desarrollo		Puesta en escena
	MÚSICA	DANZA	MÚSICA	DANZA	PERFORMANCE
EXPRESIVIDAD	– Usar elementos propios del lenguaje musical asociados al ritmo y la melodía – Seleccionar símbolos y metáforas para representar sus ideas y sentimientos	– Usar elementos propios del lenguaje corporal asociados a la forma y el espacio – Seleccionar imágenes y metáforas para representar sus ideas y sentimientos.	– Usar técnicas de ejecución instrumental al tocar los instrumentos. – Usar dinámicas y elementos agógicos en sus composiciones musicales	– Usar técnicas de interpretación de diferentes estilos de danza. – Usar combinaciones entre forma, espacio energía y tiempo.	– Reflexionar sobre el significado simbólico y metafórico de las ideas que presentan las obras creadas por sus compañeros.
CREATIVIDAD	– Realizar combinaciones entre los elementos sonoros que escogen – Demostrar fluidez, flexibilidad y originalidad de ideas en el proceso de composición musical – Utilizar rasgos asociados al pensamiento convergente a partir del establecimiento de relaciones y asociaciones inusuales entre los elementos del lenguaje musical., así como, rasgos asociados al pensamiento divergente derivados de ejecuciones musicales espontáneas y lúdicas.	– Realizar combinaciones entre los movimientos de formas y gestos que se escogen, así como, los movimientos espaciales. – Demostrar fluidez, flexibilidad y originalidad de ideas en el proceso de composición corporal – Utilizar rasgos asociados al pensamiento convergente a partir del establecimiento de relaciones y asociaciones corporales inusuales entre los elementos del lenguaje corporal., así como, rasgos asociados al pensamiento divergente derivados de movimientos corporales espontáneos y lúdicos.	– Realizar modificaciones en la composición musical al ensayarla durante el proceso de desarrollo, en relación con: • Ritmo • Melodía • Instrumentos • Timbres • Elementos agógicos • Dinámicas • Estructura formal	– Realizar modificaciones en la composición coreográfica al ensayarla durante el proceso de desarrollo, en relación con: • Forma corporal (movimientos curvos, rectos, mixtos, etc., realizados con el propio cuerpo.) • Gesto • Disposición espacial (niveles) • Disposición espacial (figuras establecidas a partir de las disposiciones de los cuerpos en el espacio escénico) • Disposición espacial (agrupamientos) • Disposición espacial (trayectorias) • Elementos agógicos (velocidad) • Dinámicas (energía) • Estructura coreográfica	– Generar una obra que presenta una gran variedad de ideas musicales y corporales. – Generar una obra con contenido musical y coreográfico variado. – Generar una obra que presenta una combinación novedosa de elementos musicales y corporales.

DIMENSIONES	INDICADORES				
	Punto de partida		Desarrollo		Puesta en escena
	MÚSICA	DANZA	MÚSICA	DANZA	PERFORMANCE
SENSIBILIDAD ESTÉTICA	– Incorporar en sus composiciones musicales rasgos estéticos de las obras de su propia cultura o de otras, así como, rasgos estéticos percibidos de su propio entorno natural o ajeno.	– Incorporar en sus composiciones coreográficas rasgos estéticos de las obras de su propia cultura o de otras, así como, rasgos estéticos percibidos de su propio entorno natural o ajeno.	– Incorporar a las composiciones musicales, durante los ensayos, rasgos estéticos percibidos en su propio entorno social/ cultura o ajeno, así como, en su propio entorno natural o ajeno.	– Incorporar a las composiciones coreográficas, durante los ensayos, rasgos estéticos percibidos en su propio entorno social/ cultura o ajeno, así como, en su propio entorno natural o ajeno.	– Conmoverse (experimentar placer estético) al contemplar una obra – Emocionarse ante una obra artística – Percibir componentes y rasgos estéticos de las obras – Dotar de sentido estético a una obra.
JUICIO ESTÉTICO	– Manifestar emociones provocadas por el resultado musical de su propia obra durante el proceso de composición. – Reflexionar sobre las ideas que quieren plasmar al componer la música	– Manifestar emociones provocadas por el resultado coreográfico de su propia obra durante el proceso de composición. – Reflexionar sobre las ideas que quieren plasmar al componer la coreografía.	– Manifestar juicios estéticos cuando interpretan la pieza musical durante los ensayos.	– Manifestar juicios estéticos cuando interpretan la pieza coreográfica durante los ensayos.	– Apreciar los componentes musicales y coreográficos, y los rasgos estéticos presentes en su propia obra. – Emitir juicios estéticos a cerca de su propia obra – Apreciar los componentes musicales y coreográficos, y los rasgos estéticos presentes en las obras de los demás. – Emitir juicios estéticos a cerca de las obras de los demás.

Tabla de elaboración propia.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados fruto del análisis realizado mediante la herramienta de observación de vídeos (tabla 1).

4.1 Punto de partida

En esta primera fase del proceso se encuentran resultados entorno a los rasgos expresivos, creativos y de juicio estético. El grupo demuestra una amplia expresividad en su proceso de composición musical (véase gráfico 1), integrando elementos técnicos y expresivos. La importancia de registrar lo que componen es destacada.

AS afirma: "Con la partitura ella tiene que entenderlo", a lo que AC responde: "Vale, es verdad. Las personas tienen que entender qué estamos tocando y cuando lo estamos tocando".

Estas partituras incluyen indicaciones de estructuras y símbolos musicales como con barras de repetición.

AM opina sobre la extensión de la composición: "Mira, tiene que ser A-B-B porque si hacemos A-B-A nos queda muy corto".

También trabajan con escalas pentatónicas, ascendentes y descendentes, y patrones rítmicos sencillos células de negra, negra, dos corcheas, negra y en ocasiones también se valen de anotaciones con grafías analógicas como símbolos basados en colores, asociados a los instrumentos elegidos y cuestiones tímbricas, para representar las cualidades sonoras y el orden de lo que quieren ejecutar, pero no para expresar emociones.

AC: “Cada figura es una persona. Cuando veamos un cuadrado azul sabremos que va a tocar
AS añade: “Cada uno de los colores tiene un sonido diferente”.

Realizan ejecuciones musicales espontáneas y lúdicas a modo de improvisaciones utilizando técnicas de ejecución básicas (véase gráfico 1) al mismo tiempo que experimentan con *ostinatos* que evolucionan mediante *crescendo* y *acelerando*, además de matices *forte/piano*.

Los grupos exploran referencias estéticas y culturales extraídas del cancionero tradicional como el *Sol solet* o de otros estilos como *We Will Rock You* de Queen. Además, comentan: “Tendría que ser más rockanrolero”, vinculando su sensibilidad. Manifiestan emociones provocadas por el resultado musical de su propia obra durante el proceso de composición expresando el desagrado con comentarios como: “¡Qué asco!” o “¡No queda mal!”. Estas expresiones forman parte de un acto de consenso que garantiza que todas las propuestas sean aceptadas por el grupo. También demuestran nerviosismo, risas y satisfacción al consolidar ideas, reflejando su compromiso. Finalmente, celebran con alegría al finalizar su composición, demostrando aprendizaje y goce durante las tareas realizadas en esta fase del proceso creativo.

Gráfico 1. Resultados respecto a la música en el punto de partida

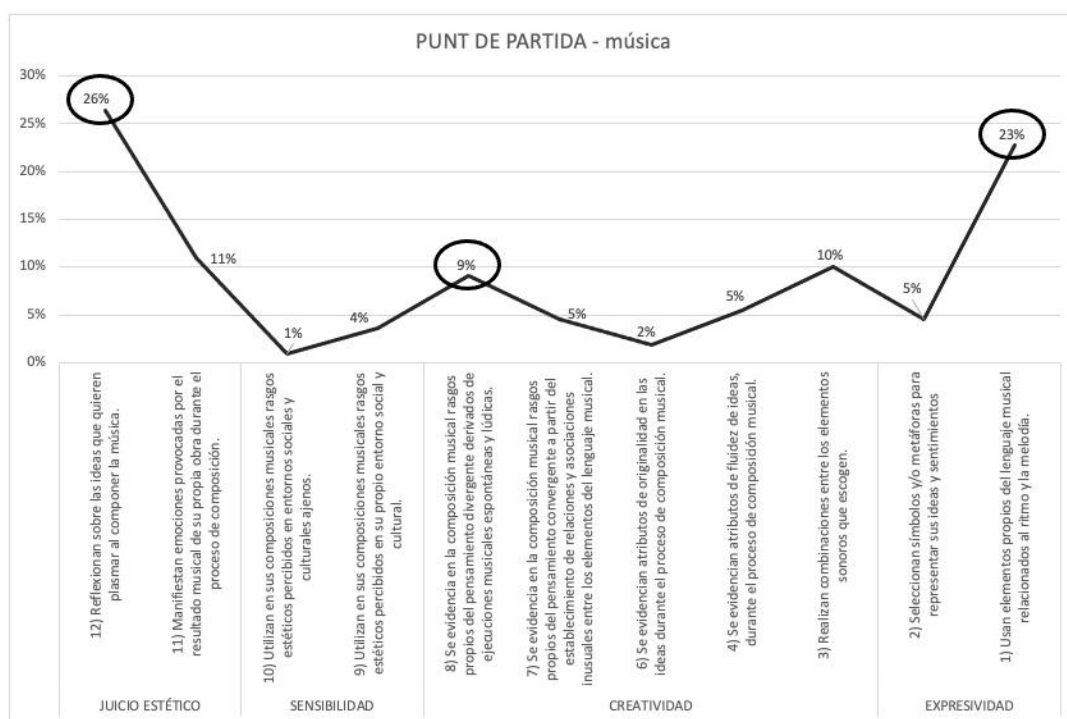


Gráfico de elaboración propia.

Respecto a la creación coreográfica, los estudiantes inicialmente la abordan como una escena teatral, discutiendo cómo incorporar elementos narrativos y expresivos (véase gráfico 2). Parten de gestos e imágenes literales para construir la danza, pero luego los traducen a elementos propios del lenguaje corporal a través de la exploración de nuevas posibilidades de movimientos que cohesionan la composición espacial y coreográfica.

Combinan el uso de *atrezzo* que enriquecen el contenido visual y narrativo, así como gestos y música. Se destaca también la importancia de una planificación detallada que se refleja en el uso que todos los grupos llevan a cabo a través de la siguiente metodología compositiva: 1) conversan lo que quieren hacer; 2) luego lo marcan escénicamente a través de gestos; 3) improvisan sobre la música con esos gestos, 4) de lo que surge escogen lo que les gusta; 5) concretan movimientos y los estilizan para dejarlos fijos como coreografía.

En ambos momentos del proceso (musical y coreográfico) se generan diálogos profundos y reflexivos entre los alumnos en donde piensan y determinan cuáles son las ideas que quieren dejar plasmadas en su composición. Además, estas ideas evolucionan paralelamente a la concreción del producto final destacando la necesidad de crear un guion o historia que dé coherencia a la futura puesta en escena. Este enfoque asegura una integración completa entre lo corporal, lo visual, lo musical y lo narrativo.

Gráfico 2. Resultados respecto a la danza en el punto de partida.

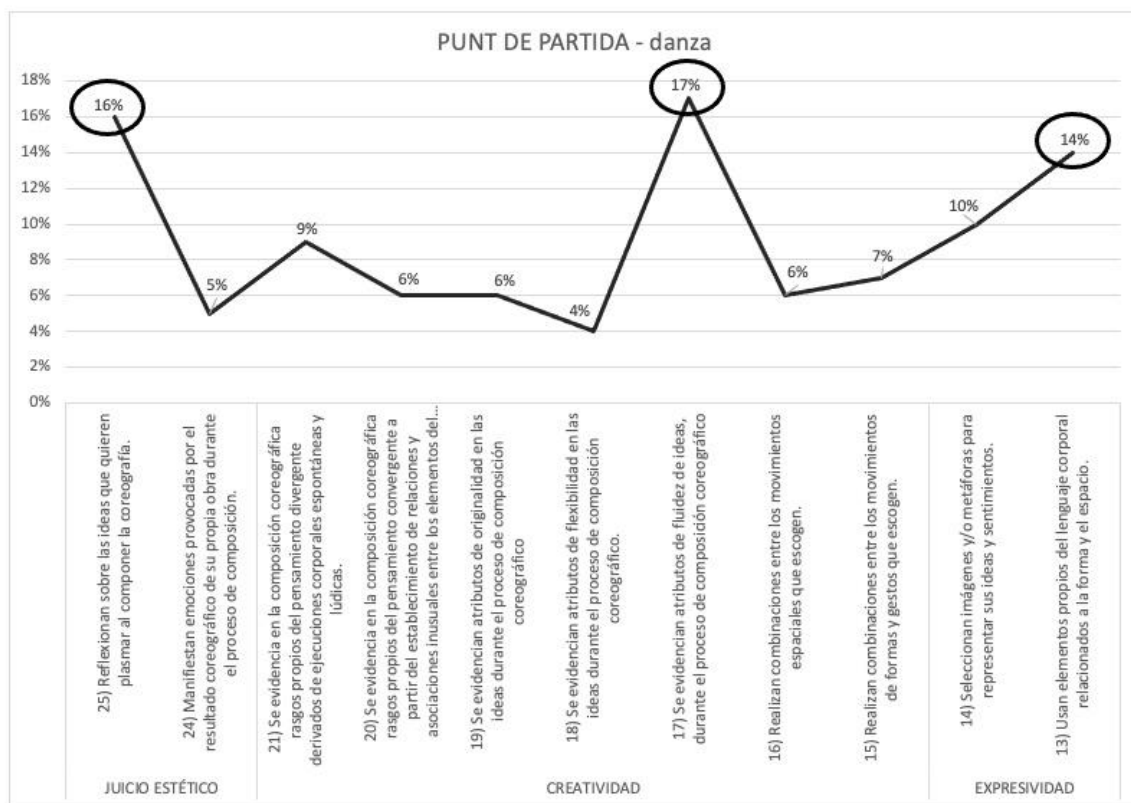


Gráfico de elaboración propia.

4.2 Desarrollo

En esta segunda fase del proceso, se encuentran resultados asociados sobre todo a rasgos artísticos y estéticos presentes en la composición musical. Observamos que el alumnado consulta continuamente lo escrito en la partitura, lo que denota su organización y atención a los detalles musicales. Durante los ensayos, se centran en afianzar diferentes fragmentos de la música o la coreografía, repitiéndolos para lograr precisión coordinación y compenetración en la interpretación. Si detectan algún error o algo que no les parece acertado lo ajustan o modifican y siempre vuelven a comenzar desde el inicio la pieza musical o la danza para perfeccionar la obra, creando de esta manera una sensación de cohesión. Además, reorganizan las composiciones de música y danza utilizando diferentes elementos pertenecientes al lenguaje musical y corporal.

En estos momentos, el grupo muestra una dinámica colaborativa; es notable observar cómo se miran y utilizan gestos y movimientos de manos para dar indicaciones y coordinarse. Este lenguaje no verbal refleja la conexión y el entendimiento mutuo entre los integrantes. De hecho, en uno de los ensayos los alumnos al percibir que la pieza comienza a fluir comienzan a saltar, bailar y reír, evidenciando su satisfacción y disfrute. Otro ejemplo es la alumna AC quien al dirigir a sus compañeros i observar que la pieza estaba siendo ejecutada sin errores expresa su aprobación con un energético “¡Bien, vamos!”.

Durante el desarrollo de la música el alumnado manifiesta también juicios estéticos sobre la interpretación de sus creaciones (véase gráfico 3), esto refleja la conexión emocional con lo que están componiendo. En un momento de interpretación de la música, un alumno comienza a improvisar una melodía con la flauta de émbolo y le manifiesta al resto:

AY: “esto que he creado es muy chulo, ¿lo usamos?”

Otro de los integrantes asiente con un “Sí, sí queda muy bien”

De esta manera afirman que el cambio propuesto les gusta más y este accionar confirma cómo validan sus ideas durante la interpretación a través del juicio estético. En la danza este rasgo no es detectado (ver Gráfico 4).

Gráfico 3. Resultados respecto a la música en la fase de desarrollo.

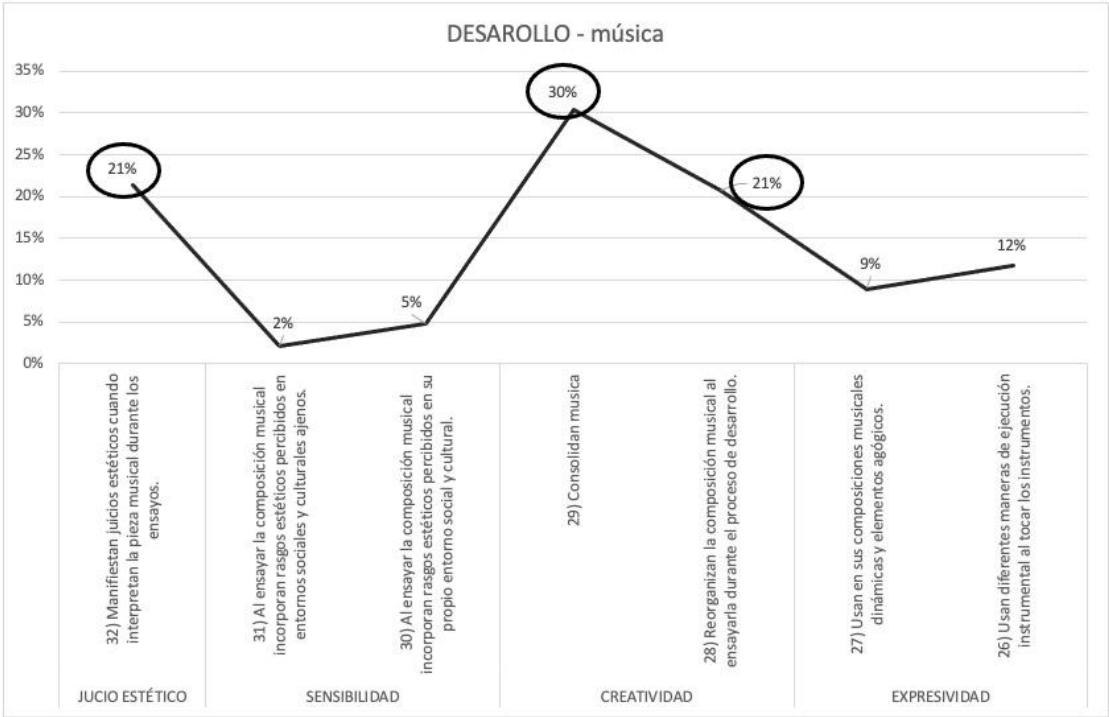


Gráfico de elaboración propia.

Gráfico 4. Resultados respecto a la danza en la fase de desarrollo.

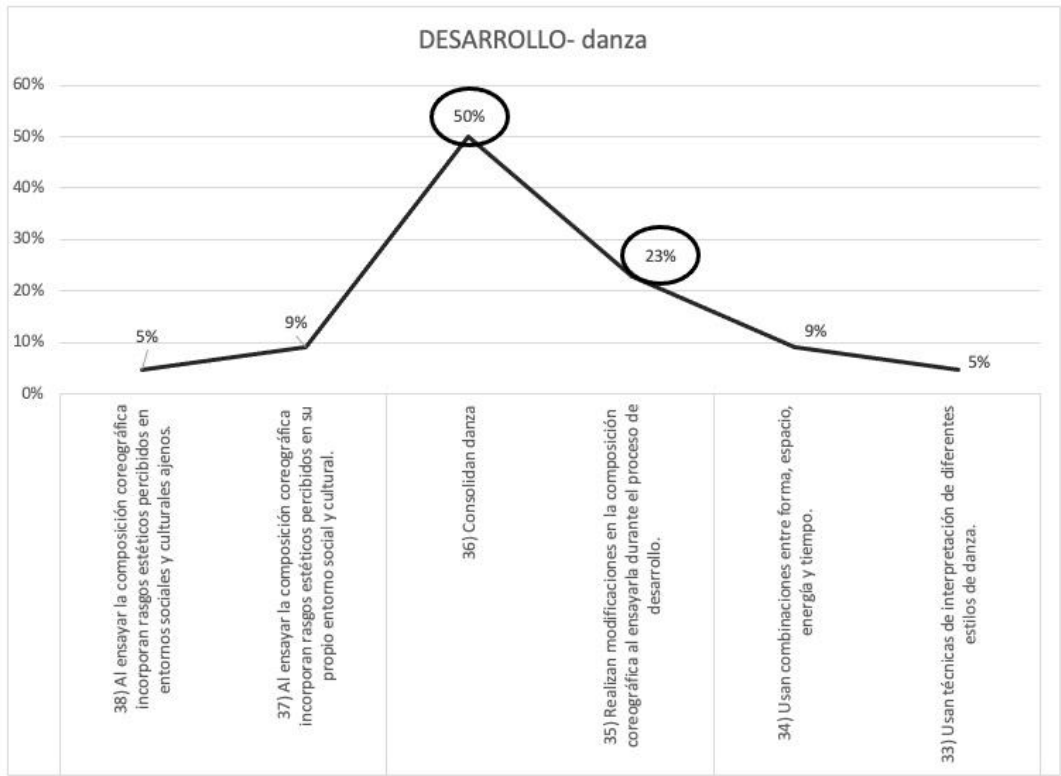


Gráfico de elaboración propia.

En resumen, el proceso de creación dentro del grupo se caracteriza por la interacción constante entre ejecución, ensayo, reflexión, correcciones y propuestas espontáneas. Aunque en toda esta etapa afloran algunas tensiones porque el grupo está inmerso en un proceso de autoexigencia donde cada miembro desea lograr la perfección, los momentos de colaboración y el trabajo conjunto fortalecen la relación grupal y la calidad estética de la puesta en escena final.

4.3. Puesta en escena

La capacidad de reflexión sobre el significado simbólico de las ideas expresadas en las obras de sus compañeros es uno de los rasgos más destacados. Se ha observado que los estudiantes demuestran un interés marcado en comprender el hilo narrativo de las obras, priorizando la racionalización de lo que los otros intentan transmitir en sus creaciones a través de los elementos musicales, coreográficos e incluso escénicos que escogen e incorporan a sus obras.

Cuando se les consulta sobre el significado de los productos performáticos que han hecho otros grupos todos inician sus respuestas con la siguiente frase: “*Lo que yo he entendido...*”. Este encabezamiento pone de manifiesto que, desde un punto de vista expresivo, el alumnado de ciclo medio y superior de primaria se enfoca más en una comprensión real y literal de la narrativa y la acción expresada, dejando de lado componentes más metafóricos y abstractos cuya lectura encubierta de ideas o mensajes aún no son apreciados por ellos.

También es destacable que, a través del visionado de las puestas en escena ajenas, los estudiantes ejercitan su creatividad al imaginar situaciones o historias ficticias. Relacionan lo que escuchan y ven con objetos, ambientes o situaciones que forman parte de su imaginario priorizando el entendimiento narrativo sobre el sentir emocional. Además, en sus conversaciones destacan aquellos elementos musicales, coreográficos y escénicos (vestuario, *attrezzo*, efectos, escenarios, etc.) que les impactan y los consideran originales.

El rol de espectador adoptado por el alumnado nos revela que los estudiantes no centran su apreciación en las emociones transmitidas, sino en la lógica de la narrativa. De la puesta en escena extraen un mensaje racional de la obra, relegando las emociones a un plano secundario. Así mismo, estas moralejas les sirven como disparadores para reflexionar sobre valores, moralidad, problemáticas sociales, etc.

Finalmente, la emisión de juicios estéticos es otro rasgo relevante. Los y las alumnas justifican sus opiniones mediante criterios técnicos: valoran las obras según su ejecución, destacando aspectos como la concordancia rítmica y melódica en la música, o la sincronización y coordinación en la danza. Las descoordinaciones o contrastes les generan incomodidad, mientras que la claridad y precisión son apreciadas. Aunque su tendencia es más evaluativa que crítica, estos análisis demuestran cómo las obras estimulan su juicio estético (ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Resultados respecto a la performance final.

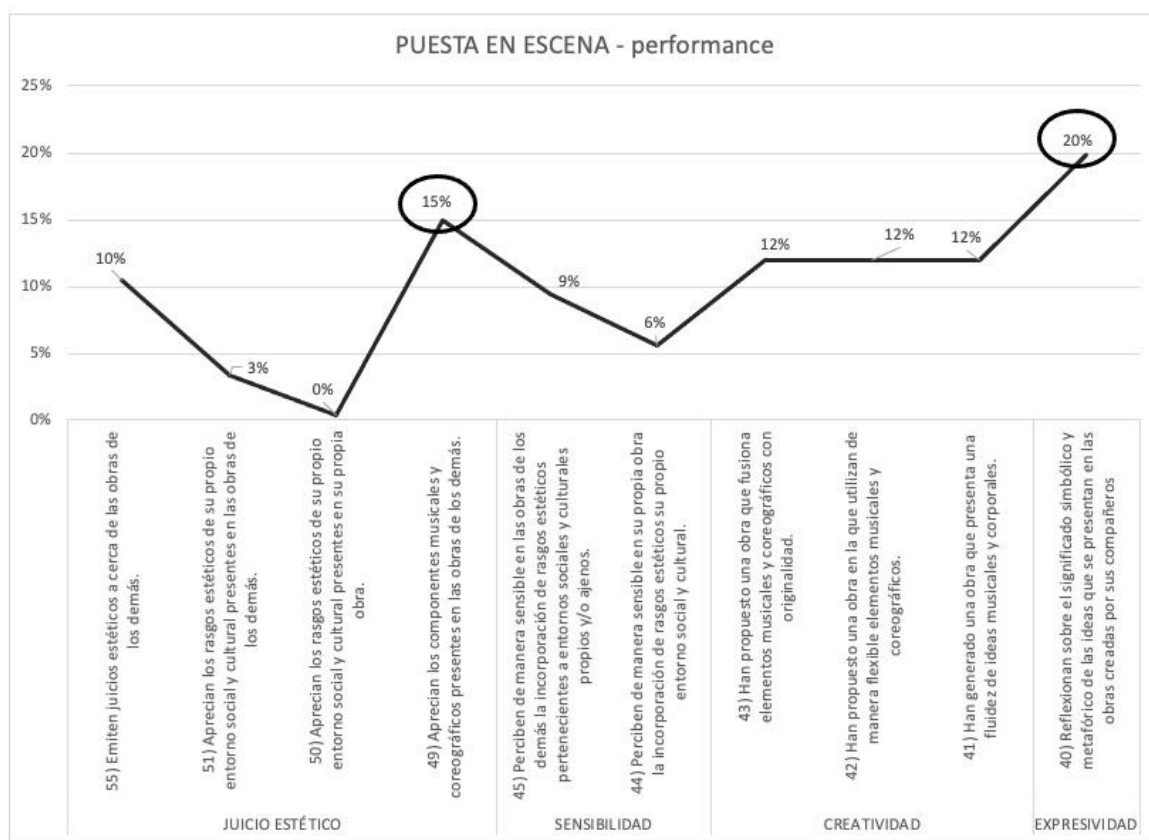


Gráfico de elaboración propia.

5. Consideraciones finales

Este estudio ha identificado y analizado los rasgos de las capacidades y habilidades estéticas manifestados por estudiantes de Primaria a través de una herramienta, la cual ha permitido valorar aspectos asociados a la música y la danza, teniendo en cuenta el nivel de competencia esperable en estudiantes de estas edades.

En este sentido, algunos ítems podrían ampliarse para ser abordados de forma más precisa y profunda en otros contextos. Por ejemplo, con el alumnado de una escuela de danza se podrían desarrollar la categoría de cuerpo-tiempo más allá de la velocidad y con el alumnado de una escuela de música se podrían trabajar ítems asociados a la categoría armonía o de estilos y géneros musicales.

Esta investigación pone de relieve tres aspectos: 1) la baja presencia de rasgos ligados a la sensibilidad; 2) la dificultad de lo simbólico durante el proceso creativo, y 3) la similitud de los rasgos estéticos que se manifiestan tanto en momentos musicales como coreográficos. A continuación, se comentan las implicancias de cada uno:

Esta baja presencia del rasgo de sensibilidad estética en las tres partes del proceso nos indica que el profesorado debería velar especialmente por ayudar a su construcción (en términos de Vitalich Sallán, 2007). De todos modos, somos conscientes que los resultados pueden haberse visto condicionados por la dificultad de identificarlo desde el análisis videográfico junto a la dificultad a la poca consciencia sobre el tema que el alumnado tiene a estas edades.

También ligado a la madurez está todo el pensamiento abstracto, simbólico. En este sentido, el alumnado crea desde las posibilidades que aportan los elementos musicales y coreográficos concretos, pero difícilmente desde lo simbólico o metafórico. En contraposición, sí es capaz (y aparece de forma acentuada) de recurrir a lo simbólico en el momento de ser espectador, ante la puesta en escena, para reflexionar sobre las ideas y darles significado. Emerge, pues, esta dicotomía entre las intenciones del creador y la evocación del espectador (D'hers y Musicco, 2015), que en ningún caso es problemático sino enriquecedor y que dota de sentido a la obra artística.

Otro elemento que los resultados indican enriquece y consolida los aprendizajes estéticos es el trabajo conjunto de distintas artes, como sugieren muchos estudios (Burkharova y Urozhenko, 2020; González Zamar, 2024). Los principales rasgos estéticos que sobresalen en focalizarse en una disciplina se repiten de forma similar en la otra: la reflexión en relación con las ideas y la expresividad desde el propio lenguaje artístico durante el punto de partida; el trabajo musical/coreográfico y la capacidad de cambio ligado a la creatividad durante el desarrollo; o el análisis de los componentes de música y danza para realizar juicios estéticos durante la puesta en escena. Aparece, de todos modos, un elemento discordante: durante el desarrollo, es remarcable cómo se valora la parte musical, mostrando juicio estético, y en cambio es sorprendentemente ausente este rasgo en la parte coreográfica. Pendientes de profundizar sobre este aspecto en estudios posteriores, surge la hipótesis de que la diferencia de bagaje y trayectoria previa respecto a cada una de las disciplinas podría ser un factor clave para explicarlo.

En un currículum competencial orientado al desarrollo de proyectos globalizados, como en Educación Primaria, es importante desarrollar de forma amplia e integrada los diferentes lenguajes artísticos. Para ello, es esencial ir más allá del dominio técnico y del producto final y poner el foco en el desarrollo de la educación estética como un proceso. La vivencia de los tres roles —creador, intérprete y espectador— brinda a los estudiantes una experiencia estética plena y enriquecedora. Al mismo tiempo, permite al docente incidir en el desarrollo de la personalidad estética de su alumnado.

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que esta investigación es pionera en cuanto al estudio de la dimensión estética en la escuela, en especial en procesos de creación colectiva interdisciplinar. Aporta una concreción de los rasgos de las capacidades y habilidades estéticas y su operatividad para el análisis de lo estético. También pone de manifiesto aquellos elementos que favorecen la consolidación de la personalidad estética del alumnado en los distintos estadios del proceso creativo dando igual importancia al impulso creador, a la expresividad interpretativa y a la recepción sensible y abierta del arte. Finalmente, el presente trabajo proporciona a los docentes de música información clave para optimizar el desarrollo de la competencia artística en entornos interdisciplinares.

6. Referencias bibliográficas

- Araujo, G. C. de (2021). Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. *Humanidades* 11(1), 1-22. doi.org/10.15517/h.v11i1.44157
- Baker, M., Rudd, R. y Pomeroy, C. (2001). Relationships between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173-188.
- Barcia, J. (2004). La condición expresiva del objetivo estético. Una reflexión en torno a Mikel Dufrenne. *Taula: Quaderns de pensament*, 38, 241-262.
- Barranco, M. C. (2007). La naturaleza de las propiedades estéticas y su papel en una nueva estética del gusto. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 38, 203-220. doi.org/10.5565/rev/enrahonar.339
- Beudert, L. (2010). Arts teacher education. En *International Encyclopedia of Education* (pp. 695-701) Elsevier Ltd: http://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00634-5
- Bozal, V. (Ed.). (2010). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas. Vol. 1*. Antonio Machado Libros.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Burkharova, E. y Urozhenko, O. (2020). Artistic Reality in the Space of Digital Technologies: Towards the Problem of Art Criticism. *Questions of the Expertise in Culture, Arts and Desisign*, 9-14. https://doi.org/10.18502/kss.v4i11.7522
- Burnard, P., y Henessy, S. (2006). *Reflective practices in arts education*. Springer.

- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J. y Carrera, X. (2020). La competencia digital docente del profesorado universitario de música: diseño y validación de un instrumento. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 139-148. <https://doi.org/10.1177/0255761420954303>
- Carrasco-Barranco, M. (2007). La naturaleza de las propiedades estéticas y su papel en una nueva estética del gusto. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 38, 203-220.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521-551.
- Cslovjecsek, M. y Zulauf, M. (2018). *Integrated music education. Challenges of teaching and teacher training*. Peter Lang.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE.
- Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, 29 de setembre de 2022.
- De la Roche, M. L. (2021). *Formación estética de pies a cabeza*. Universidad del Valle.
- Dewey J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- D'hers, V. y Musicco, C. (2015) La expresividad y el movimiento desde una mirada metodológica: reflexiones en torno a las "entrevistas bailadas". *ASRI-Arte y Sociedad. Revista de investigación*, 9, 1-15.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Elosua, P. (2012). Tests publicados en España: Usos, costumbres y asignaturas pendientes. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 12-21.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Galván Lizarazo, A. P., Manjarres Forero, L. F., y Osuna Ospina, L. A. *De mentes creativas el desarrollo de los procesos cognitivos a través de la experiencia artística* (tesis doctoral, Universidad de la Sabana).
- Gamarra de Denis, S. V. y Sosa de Wood, P. (2024). Enfoque integrador para las disciplinas artísticas del 1º y 2º Ciclo de la Educación Escolar Básica Basado en análisis curricular y pedagogías contemporáneas. *Revista UNIDA Científica*, 8(2), 73-87. <https://doi.org/10.69940/ruc.20241205>
- Gardner, H. (1985). The centrality of modules. *Behavioral and Brain Sciences*, 8(1), 12-14. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00019270>
- Goleman D. (2013) *La inteligencia emocional ¿Por qué es más importante que el coeficiente intelectual?* Vergara.
- Gould, E. (2006). Dancing composition: Pedagogy and philosophy as experience. *International Journal of Music Education*, 24(3), 197-207. <https://doi.org/10.1177/0255761406069639>
- Hanza, K. (2008). La estética de Kant: el arte en el ámbito de lo público. *Revista de Filosofía*, 64, 49-63. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602008000100004>
- Henrich, D. (1992). Explicación kantiana del juicio estético. *Estudios de Filosofía*, 6, 77-94
- Hospers, J. (1954). The Concept of Artistic Expression. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 55, 313-344.
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- LeCompte, M. D. y Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33
- Mertova, P., y Webster, L. (2012). Critical event narrative inquiry in higher education quality. *Quality approaches in higher education*, 3(2), 15-21.
- Martin Prada, J. (2017). David Hume y el juicio estético. *Revista de filosofía*, 73, 259-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602017000100259>
- Pérez García, M. L., Ruiz, M. S., Carmona, M. D. T., Fuentes, B. E. R. y Silva, S. I. B. (2014) *Apreciación del Arte*. UAEMéx. México.
- Potash, J. S., Bardot, H y Ho, R. T. H (2012) Conceptualizing international art therapy education standards. *Arts in Psychotherapy*, 39(2), 143-150 <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.03.003>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 52, 2 de marzo de 2022.
- Ronderos, M. E. y Mantilla, M. T. (2013). *Educación Artística*. Ministerio de Educación Nacional (Bogotá).
- Shih, Y. H. (2018). Aesthetic Education for Young Children in Taiwan: Importance and Purpose. *International Education Studies* Vol. 11, No. 10. Canadian Center of Science and Education <https://doi.org/10.5539/ies.v11n10p91>
- Silenzi, M. (2009). El juicio estético sobre lo bello: Lo sublime en el arte y el pensamiento de Kandinsky. *Andamios*, 6(11), 287-302.
- Torrance, E. P. (1987). Teaching for creativity. En S. G. Isaksen (ed), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 189-215). Bearly Limited.
- Torres, J. J., y Perera, V. H. (2010). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.

- Viñas, M. F. (2019). Escuchamos y hacemos sonar las matemáticas. *Eufonía: Didáctica de la música*, (81), 44-51. Graó
- Viñas, M. F., Casals, A., y Viladot, L. (2022). Emerging critical events in creative processes involving music, dance and mathematics in the school. *International Journal of Music Education*, 40(2), 228-243. <https://doi.org/10.1177/02557614211050996>
- Vitalich Sallán, P. A. (2007). Del juicio estético a la cartografía deleuziana: análisis de los juicios sobre gustos en la infancia. *Anuario de investigaciones*, 14.
- Wolf, P. (1991). El aprendizaje artístico como conversación. *Hargreaves D. Infancia y educación artística. Madrid: Ediciones Morata*, 40-57.
- Woods, P. (1993). Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/0142569930140401>
- Zamar, M. D. G. (2024). *Arte y Aprendizaje: Estrategias para la educación artística en primaria* (Vol. 179). Universidad Almería.

Ma. Fernanda Viñas. Realizó sus estudios en el Conservatorio de Música y Danza de Buenos Aires y al finalizarlos cursó la Licenciatura en Enseñanza de la Música en la Universidad CAECE. En 2003 se estableció en Barcelona, donde completó el Grado en Educación Primaria con mención en Música en la Universidad de Barcelona, el Máster en Musicología, Educación Musical e Interpretación de la Música Antigua en la Universidad Autónoma de Barcelona y actualmente está finalizando el Doctorado en Educación Musical. Es profesora asociada en la UB y la UAB, coordinadora del Grado Superior de Pedagogía en el ESEM del Taller de Músics y secretaria de la Junta Directiva de la SEM-EE. Es revisora de la revista RIDE y miembro del consejo editorial de Infancia Latinoamericana (Rosa Sensat). Su investigación se centra en los procesos creativos, la interdisciplinariedad y la formación docente en educación musical. Forma parte de los grupos de investigación GIDEM-UB, SigPRIME-ISME y RELEM.

Dra. Laia Viladot. Directora del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) desde 2021. A lo largo de su trayectoria ha desempeñado diversos cargos de coordinación en la Facultad de Educación y en programas de máster. Antes de incorporarse a la UAB en 2005, Laia trabajó durante varios años como docente en escuelas de música y en institutos de secundaria. Su investigación se centra en la didáctica, especialmente en la interacción en el aula de música, el aprendizaje entre iguales y la composición musical colectiva. Ha liderado y participado en proyectos de investigación nacionales y europeos, y resulta atractiva para investigadores pre y posdoctorales. Laia ha impartido docencia como profesora invitada en distintos países, ha publicado capítulos de libro, materiales educativos y es autora de numerosos artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales.

Dr. Albert Casals. Profesor permanente de Educación Musical en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Es doctor en Educación Musical y cuenta también con titulaciones en Maestro especialista en Música y en Antropología Social y Cultural. Tras una década trabajando como docente de música en educación primaria, desde 2006 se dedica plenamente a la formación tanto de futuros maestros como de profesorado en activo. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación del profesorado de música, la integración de la música con otras áreas del currículo escolar y la aportación de la etnomusicología a la innovación educativa. Participa y dirige diversos proyectos de ámbito nacional e internacional y es autor de numerosos artículos publicados en revistas especializadas. Actualmente coordina el programa de doctorado de la Facultad de Educación de la UAB.