

29

EDUCACIÓN CULTURAL **Y ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO NACIONAL: RELEVANCIA,** **BARRERAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN E** **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EDUCACIÓN CULTURAL

Y ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO NACIONAL: RELEVANCIA, BARRERAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

CULTURAL AND ARTISTIC EDUCATION IN THE NATIONAL CURRICULUM: RELEVANCE, BARRIERS, AND STRATEGIES FOR INTEGRATION AND PEDAGOGICAL INNOVATION

Itta Avilez-Verdezoto¹

E-mail: itta355@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3306-5869>

Noemí Suárez-Monzón¹

E-mail: nsuarez@unibe.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9103-9714>

¹ Universidad Iberoamericana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Avilez-Verdezoto, I., & Suárez-Monzón, N. (2025). Educación Cultural y Artística en el currículo nacional: Relevancia, barreras y estrategias para la integración e innovación pedagógica *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 290-299.

Fecha de presentación: 22/05/2025

Fecha de aceptación: 28/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Este estudio analiza la relevancia, obstáculos y estrategias para integrar la Educación Cultural y Artística (ECA) en el currículo de una institución educativa privada en Ecuador. Con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso único, se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observaciones no participantes y análisis documental. Los hallazgos revelan una alta valoración de la ECA por parte de docentes, directivos y estudiantes, aunque persiste una brecha entre su reconocimiento discursivo y su implementación efectiva. La integración curricular es incipiente, limitada a iniciativas individuales sin un respaldo institucional sistemático. Entre las principales barreras destacan la escasez de carga horaria, la falta de apoyo pedagógico sostenido y la percepción social de la ECA como materia complementaria. Los participantes proponen fortalecer la formación docente inicial y continua, incorporar la ECA como eje transversal en el PEI, impulsar proyectos inter y transdisciplinarios y ampliar su proyección comunitaria. La investigación concluye que revalorizar la ECA requiere políticas institucionales claras, metodologías activas y espacios de gobernanza específicos como el propuesto Consejo ECA. Aunque los resultados no son generalizables, ofrecen insumos para reflexionar sobre el lugar del arte en la educación integral y las oportunidades de innovación pedagógica en contextos similares.

Palabras clave:

Educación cultural y artística, integración curricular, innovación pedagógica.

ABSTRACT

This study examines the relevance, obstacles, and strategies for integrating Cultural and Artistic Education (CAE) into the curriculum of a private educational institution in Ecuador. Using a qualitative approach and a single-case study design, data were collected through semi-structured interviews, focus groups, non-participant observations, and document analysis. Findings reveal a high appreciation for CAE among teachers, administrators, and students, yet a gap persists between its rhetorical recognition and effective implementation. Curricular integration remains at an early stage, mostly dependent on individual initiatives without systematic institutional support. Key barriers include limited instructional hours, lack of sustained pedagogical support, and the prevailing perception of CAE as a supplementary subject. Participants suggest strengthening initial and ongoing teacher training, incorporating CAE as a transversal axis in the Institutional Educational Project (PEI), promoting inter- and transdisciplinary projects, and expanding community outreach. The study concludes that revaluing CAE requires clear institutional policies, active learning methodologies, and specific governance structures such as the proposed CAE Council. Although results are not generalizable, they provide insights for reflecting on the role of the arts in comprehensive education and exploring opportunities for pedagogical innovation in similar contexts.

Keywords:

Cultural and artistic education, curricular integration, pedagogical innovation.

INTRODUCCION

La Educación Cultural y Artística (ECA) desempeña un papel esencial en la formación integral de los niños desde las primeras edades, adolescentes y los jóvenes, ya que fomenta el desarrollo cognitivo, socioemocional y creativo, al tiempo que promueve la sensibilidad estética y la comprensión intercultural (Eisner, 2002; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019). Numerosos estudios han demostrado que la estimulación artística potencia habilidades como la memoria, la concentración, la resolución de problemas, el pensamiento divergente creativo y la autoestima, contribuyendo a una visión holística del aprendizaje (Chacón-López & Maeso-Broncano, 2023; Winner et al., 2013).

La propuesta didáctica de Sigüenza & Guevara (2022), inserta el arte dentro de la enseñanza aprendizaje en el ámbito de la educación superior y el estudio. Mientras que la de Duarte (2023), la desarrolla en estudiantes de bachillerato general de una institución pública de Mexicali, Baja California, México a través de estrategias didácticas lúdicas. En este sentido, la ECA no solo enriquece la experiencia escolar desde las primeras edades, sino que actúa como un vehículo para la formación de ciudadanos críticos, creativos y culturalmente conscientes, capaces de desenvolverse en sociedades diversas y globalizadas en cualquier nivel educativo.

En el plano internacional, las primeras investigaciones sistemáticas sobre el impacto de la educación artística en la infancia se remontan a la década de 1980, cuando Gardner (1983), propuso su teoría de las inteligencias múltiples, situando la inteligencia musical y la cinestésica-corporal como formas legítimas y necesarias de aprendizaje. Posteriormente, Eisner (2002), destacó la importancia del arte como medio para expandir las capacidades cognitivas y emocionales, afirmando que la experiencia artística amplía las formas de pensar y percibir el mundo.

Durante la década de 2010, estudios como los de Bamford (2011), en Australia evidenciaron que programas escolares con fuerte integración artística mejoraban no solo competencias expresivas, sino también resultados académicos en áreas como lectura y matemáticas. Más recientemente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), ha señalado que la ECA favorece la inclusión social y la resiliencia en contextos educativos diversos.

Sin embargo, junto con estos aportes, también se han identificado obstáculos persistentes: desde el punto de vista teórico la ausencia de estado del arte actualizado para la región, falta de formación docente especializada, escasos recursos materiales, y la tendencia a considerar la ECA como una asignatura “complementaria” y no esencial. De ahí que las evaluaciones internacionales centradas en resultados solo toman de matemáticas, ciencias,

lengua y relegan el papel de las artes (Jiménez, 2010). En países con marcos normativos favorables, como Finlandia o Canadá, los desafíos radican más en la implementación práctica y la conexión de la ECA con otras áreas del currículo (Winner et al., 2013); mientras que en contextos latinoamericanos se suman problemas de financiamiento, infraestructura y de escasa articulación entre políticas públicas y prácticas escolares (Jiménez, 2010).

La literatura latinoamericana reciente refuerza el diagnóstico de una alta valoración discursiva de la ECA con baja integración efectiva al currículo. Un análisis comparado de currículos de educación infantil en diez países de la región muestra que, aunque el enfoque multicultural aparece nominalmente, no se traslada de forma consistente al campo artístico, y enfatiza la necesidad de fortalecer la formación docente para lograr esa transferencia (Oliver-Barceló et al., 2022). En México, un estudio de 2025 sobre pertinencia curricular de la educación artística en contextos indígenas evidencia implementación intermitente y poca articulación con otras áreas a pesar del respaldo normativo, resaltando brechas entre currículo prescrito y practicado. (Meléndez et al., 2025).

Los trabajos de la región subrayan que sin andamiaje institucional (PEI, horas, acompañamiento pedagógico) la ECA permanece periférica; incluso en marcos que la promueven, su atravesamiento transversal requiere gobernanza y desarrollo profesional docente sostenido. Complementariamente,

una revisión de tendencias de investigación (2010–2020) revela que los ejes de trabajo más activos han sido currículo y formación docente, pero persisten vacíos en integración interdisciplinaria y evaluación de impacto, línea que dialoga directamente con tus hallazgos (Arias & Díaz, 2023). Un estudio en Chile muestra que artistas-docentes actúan como agentes de cambio al fusionar su práctica artística con la pedagógica, activando dimensiones relacionales, críticas y mediadoras, lo que reafirma el valor de su rol para promover una auténtica interdisciplinariedad en la educación. (García-Huidobro & Shenfeldt, 2023).

Las investigaciones sobre Educación Cultural y Artística (ECA) coinciden en señalar su presencia formal en la normativa, pero escasa integración transversal en la práctica escolar. Barba (2020) documenta cómo las artes escénicas, cuando se articulan con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), impactan positivamente en competencias cognitivas y socioemocionales; sin embargo, su implementación sigue siendo esporádica y depende de la iniciativa personal de los docentes más que de políticas institucionales. Esta brecha se confirma en estudios como el Merecí-Mejía & Cedeño-Tuarez (2021), evidenciándose la deficiencia en los procedimientos de los docentes en cuanto a estrategias de Educación Cultural y Artística en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En Ecuador, Álvarez-Galeano et al. (2024), ratifican este panorama al evidenciar que, pese a la garantía legal de acceso a formación artística de calidad, la ECA permanece relegada a un papel complementario, con horarios reducidos y débil conexión con las áreas STEM. La revisión documental de PEI y mallas curriculares de distintas instituciones ratifica que, aunque se mencionan objetivos culturales y artísticos, no se establecen mecanismos claros de integración interdisciplinaria ni evaluación sistemática de resultados.

Las primeras observaciones realizadas en la institución privada objeto de estudio en Ecuador reflejan problemáticas coincidentes con las reportadas en investigaciones previas: escasa integración de la ECA al currículo obligatorio, insuficiente capacitación docente en metodologías artísticas y falta de estrategias que vinculen la escuela con la comunidad cultural local.

El objetivo del artículo fue analizar la relevancia, los obstáculos y las estrategias de integración de la Educación Cultural y Artística en el currículo de instituciones privadas en Ecuador, con el propósito de proponer líneas de acción pedagógica que fortalezcan su implementación.

MATERIALES Y METODOS

La investigación adoptó un diseño cualitativo de estudio de caso único, inscrito en un paradigma interpretativo, con el propósito de comprender de manera situada la gestión e integración de la Educación Cultural y Artística (ECA) en una institución educativa privada en Ecuador. El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo trimestre de 2024, previa aprobación de la dirección de la institución y la obtención del consentimiento informado de todos los participantes, así como de los representantes legales en el caso de menores de edad. Se garantizó en todo momento la confidencialidad de la información y la voluntariedad de la participación.

Se empleó un muestreo intencional, complementado con la técnica de bola de nieve, para seleccionar a personas con vínculo directo y experiencia significativa en la ECA. La muestra final estuvo compuesta por 17 participantes: 4 docentes de disciplinas artísticas (música, artes visuales, teatro y danza), 4 docentes de áreas CTIM y humanísticas, 5 estudiantes de entre 11 y 15 años con participación en actividades artísticas, y 4 autoridades académicas (dirección y coordinación). La inclusión de nuevos participantes se cerró al alcanzar la saturación teórica, es decir, cuando la incorporación de datos adicionales no generaba nuevas categorías ni aportes relevantes (Service, 2008).

La recolección de datos se efectuó mediante cuatro técnicas complementarias: entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación a clases y análisis documental. La observación a clases permitió registrar de forma directa las dinámicas en el aula de ECA, sin intervenir

en el desarrollo de las sesiones, con el fin de identificar comportamientos, interacciones y patrones metodológicos que pudieran no ser verbalizados en las entrevistas o grupos focales. Este recurso resultó esencial para contrastar el discurso de docentes y estudiantes con la práctica real, y para detectar posibles brechas entre la planificación y la ejecución (Flick, 2018).

Por su parte, el análisis documental incluyó la revisión de planes estratégicos, mallas curriculares y planificaciones microcurriculares, utilizando una ficha de análisis que se centró en la presencia, el enfoque y los mecanismos de evaluación de la ECA. Este procedimiento aportó una perspectiva estructural, al permitir comprender cómo la ECA está formalmente concebida e institucionalizada, y sirvió como elemento clave para la triangulación con la evidencia empírica obtenida por las otras técnicas (Merriam & Tisdell, 2016).

Las entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos se diseñaron con guiones diferenciados por rol, lo que permitió profundizar en las percepciones, prácticas y valoraciones que cada actor educativo asigna a la Educación Cultural y Artística. Este formato flexible favoreció la exploración de significados y narrativas personales, manteniendo un equilibrio entre comparabilidad de respuestas y apertura para que emergieran temas no previstos en las categorías iniciales (Kallio et al., 2016). Las entrevistas fueron clave para el primer objetivo del estudio, al identificar la relevancia atribuida a la ECA desde las perspectivas institucional, pedagógica y curricular.

Los grupos focales con estudiantes se organizaron para explorar de manera colectiva experiencias, motivaciones y obstáculos vinculados a la participación en actividades artísticas. Este método favoreció la interacción entre los participantes, generando un efecto sinérgico que estimuló recuerdos y reflexiones más ricas que las obtenidas en contextos individuales (Nyumba et al., 2018). Además, se consideró que la dinámica grupal podía revelar consensos y disensos sobre la relevancia y la integración de la ECA, lo que resultó especialmente útil para el segundo y tercer objetivo del estudio.

El análisis de datos se desarrolló siguiendo la técnica de análisis de contenido temático se empleó para identificar temas relevantes, organizar y categorizar los datos. Aquí se utilizó para codificar fragmentos de textos y agruparlos en categorías temáticas predefinidas. Los resultados incluyen citas directas de los participantes a fin de evidenciar el significado atribuido por los participantes (Sparkes & Devis, 2018). Las observaciones, entrevistas y grupos focales fueron realizada por la investigadora principal y transcritas por el segundo investigador.

Asimismo, se aplicó la técnica de member checking, consistente en la devolución de resúmenes interpretativos a los participantes para confirmar la fidelidad de la interpretación y asegurar que los hallazgos reflejaran con

precisión sus significados originales (Lincoln & Guba, 1985). Este procedimiento, junto con la triangulación metodológica (entrevistas, grupos focales, observaciones y documentos) y la triangulación de fuentes (docentes, estudiantes, directivos), fortaleció la credibilidad y la consistencia de los resultados obtenidos (Denzin, 2012).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos provienen de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, grupos focales con estudiantes de 11 a 15 años, observación no participante en clases de ECA y análisis documental de planes y mallas curriculares. La codificación se desarrolló de manera inductiva, generando categorías y subcategorías emergentes sin un marco predefinido, a partir de la comparación constante entre datos y categorías hasta alcanzar saturación teórica.

Los hallazgos se presentan en tres apartados, cada uno relacionado con un objetivo específico y sustentado en la triangulación de fuentes y técnicas.

a. Percepciones y valoraciones de la ECA en la institución

Entrevistas y grupos focales

La ECA goza de un reconocimiento generalizado como parte fundamental de la formación integral, especialmente por su contribución a competencias socioemocionales y creativas. Sin embargo, este reconocimiento no se traduce en un respaldo institucional coherente. La discrepancia entre el discurso que la exalta y las prácticas que la marginan fue señalada por docentes, directivos y estudiantes.

“ECA es esencial para cultivar competencias socioemocionales, pero el horario y los medios asignados son mínimos” (Docente ECA).

“En la clase de arte somos libres de expresar” (Estudiante, grupo focal).

Observación no participante

Las clases observadas mostraron una participación y motivada del alumnado, aunque con ausencia de conexiones explícitas con otras áreas académicas.

Análisis documental

Las mallas curriculares y planificaciones mencionan la ECA, pero no la sitúan como un eje formativo central ni transversal.

b. Integración curricular y enfoques metodológicos empleados

Entrevistas y grupos focales

Se identificaron experiencias puntuales de trabajo interdisciplinario, casi siempre surgidas de iniciativas individuales y no de una política institucional. El Aprendizaje

Basado en Proyectos se menciona en la conversación pedagógica, pero su implementación carece de una estrategia sostenida.

“Desarrollamos villancicos en inglés, pero no hay una conciencia compartida entre los colegas sobre lo que estas uniones pedagógicas realmente aportan” (Docente ECA).

Observación no participante

Solo una de las cuatro sesiones observadas evidenció un vínculo explícito con contenidos de otra área.

Análisis documental

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) no establece a la ECA como un eje transversal, lo que limita su integración estratégica.

c. Barreras y desafíos institucionales para la ECA

Entrevistas

Los principales frenos señalados fueron:

- Escasez de tiempo en la carga horaria.
- Falta de apoyo pedagógico sostenido.
- Percepción social de la ECA como materia “de relleno”.
“Nos piden resultados visibles, pero sin los recursos que permitan alcanzarlos” (Docente ECA).

“Con las horas que tenemos, es imposible desarrollar a fondo como nos gustaría los aprendizajes” (Docente de Matemáticas).

Observación y análisis documental

Si bien las instalaciones son adecuadas, no existe un plan estratégico que vincule recursos, tiempos y objetivos para consolidar la ECA.

Un testimonio de un docente de Ciencias Sociales negó la existencia de frenos significativos, aunque esta percepción resultó minoritaria frente a la tendencia general que describe limitaciones estructurales claras.

d. Propuestas para revalorizar la ECA

De forma transversal en las entrevistas, grupos focales y observaciones, surgieron propuestas concretas para elevar el estatus de la ECA y consolidar su integración en la vida escolar. Estas ideas, si bien diversas en matices, convergen en tres líneas de acción principales:

1. Fortalecimiento de la formación docente

Se planteó la necesidad de ampliar la formación inicial y continua del profesorado en didáctica artística, tanto para docentes de ECA como para otras áreas, con el fin de facilitar proyectos inter y transdisciplinarios.

“Urge que los profesores se capaciten y se consigne la ECA en el currículo” (Directivo 4).

2. Integración curricular estratégica

Las y los participantes sugirieron que la ECA se incorpore de forma explícita en el PEI como un eje transversal, y que se diseñen proyectos interdisciplinarios obligatorios en los que el arte funcione como nexo entre áreas. Ejemplos mencionados incluyeron el uso de música para mejorar la fonética en ciencias del lenguaje o la producción artística como parte de actividades científicas y tecnológicas.

“La ECA no es un circuito separado, es el entorno que protege y da sentido a la matemática, las ciencias” (Docente 6).

3. Difusión y vinculación comunitaria

Los participantes insistieron en la urgencia de socializar el valor de la ECA dentro y fuera de la comunidad educativa, mediante exhibiciones, ferias y convenios con centros culturales y artistas locales. Se propuso crear un Consejo ECA como órgano consultivo que articule actividades artísticas en todos los subniveles educativos y fomente la interdisciplinariedad.

“Hay que mostrar a la comunidad por qué la ECA es vital” (Directivo 1).

Si bien los directivos reconocieron que se han dado pasos iniciales —como la firma de convenios o la organización de muestras—, estos esfuerzos se perciben fragmentados y sin un seguimiento sistemático que permita capitalizar los aprendizajes. En este sentido, la urgencia señalada por docentes y estudiantes (*“La educación en torno a las ECA no es opcional”*, Docente 3) traslada el debate de un plano teórico a uno operativo, donde la

comunidad educativa demanda acciones concretas para dar visibilidad y continuidad a las artes en la institución.

Triangulación de hallazgos

El cruce de datos provenientes de entrevistas, grupos focales, observación y análisis documental permitió reforzar la consistencia de los hallazgos:

- La ECA es reconocida por todos los actores como vital para la formación integral, pero en la práctica permanece en un rol periférico. Esta contradicción se confirmó en testimonios, en las clases observadas y en la ausencia de referencias estratégicas en documentos institucionales.
- Los pocos ejemplos de interdisciplinariedad son puntuales, dependen de motivaciones individuales y carecen de seguimiento institucional. La observación de aulas y la revisión documental coinciden en señalar la falta de un eje transversal en el PEI.
- La carga horaria reducida, la falta de apoyo pedagógico sostenido y la subvaloración social de la ECA fueron mencionadas por la mayoría de los participantes y corroboradas en las evidencias observadas.
- Las sugerencias más repetidas —fortalecer la formación docente, incorporar la ECA en el PEI como eje transversal y ampliar su proyección comunitaria— aparecieron en todas las fuentes y técnicas utilizadas, lo que refuerza su relevancia como línea de acción prioritaria.

La Tabla 1 sintetiza las categorías emergentes con ejemplos de citas y su fuente, evidenciando la convergencia entre percepciones, prácticas observadas y revisión documental.

Tabla 1. Síntesis de categorías emergentes sobre la Educación Cultural y Artística (ECA) en una institución privada de Ecuador.

Categoría principal	Subcategoría	Cita representativa	Fuente
Rol de la ECA	Formación integral de los alumnos	“El único espacio donde se nos permite ser nosotros mismos” / “En la clase de arte somos libres de expresar”	Todos los estudiantes
	Valoración simbólica vs. práctica	“Materia de relleno”	Docente ECA 1
	Aporte al pensamiento crítico	“Contribuye al pensamiento crítico y la creatividad”	Docente Matemáticas 4
	Uso instrumental o pedagógico	“Solo para eventos escolares”	Directivo 1
Integración curricular y metodológica	Interdisciplinariedad limitada	“Usamos villancicos con inglés, pero falta conciencia de uso en todas las áreas ...”	Docente ECA 3
	Aplicación inconsistente de ABP	“No se realiza de manera consciente”	Observación danza
	Falta de ejes en el PEI	El PEI no incluye la ECA como eje transversal	Revisión documental

Barreras institucionales	Falta de recursos y apoyo	“Nos exigen productos finales sin recursos”	Docente ECA 1
	Subvaloración social	“Es considerada complementaria”	Directivo 2
	Carga horaria limitada	“La cantidad de horas no permite alcanzar los objetivos deseados”	Docente ECA 1
Formación docente Proyectos transversales con arte Difusión de su valor social	“Urge que los profesores se capaciten y se consigne la ECA en el currículo”	“Urge que los profesores se capaciten y se consigne la ECA en el currículo”	Formación docente
	“‘Ilumine Learning’ como eje de ABP”	“‘Ilumine Learning’ como eje de ABP”	Proyectos transversales con arte
	“Hay que mostrar a la comunidad por qué la ECA es vital”	“Hay que mostrar a la comunidad por qué la ECA es vital”	Difusión de su valor social

Los resultados de este estudio revelan una clara disonancia entre el reconocimiento discursivo de la Educación Cultural y Artística (ECA) como pilar de la formación integral y su posición periférica en la práctica institucional. Docentes y directivos la describen como imprescindible para desarrollar competencias socioemocionales, pensamiento crítico y creatividad, pero reconocen que estos ideales no se traducen en un respaldo real en horarios, recursos o planificación estratégica (Lauss & Helm, 2025).

Los estudiantes aportan una visión complementaria, al describir la ECA como “el único momento en que podemos ser nosotros mismos, escuchar atentamente y memorizar textos”, lo que refuerza la dimensión identitaria, de autoafirmación personal, el desarrollo de la memoria, la atención, la escucha activa y el trabajo en equipo son habilidades que ya había sido identificada por Barba (2020) como uno de los principales aportes de las artes en la educación básica. Sin embargo, las observaciones de aula muestran que estas experiencias de expresión permanecen aisladas y sin conexión explícita con otras áreas, lo que limita su potencial formativo global.

En México, diversos estudios han enfatizado la necesidad de que las políticas sociales garanticen la Educación Estética y Artística (EEA) como un derecho social, en el que la democracia, la justicia, las garantías, la estética, la pedagogía y la educación se constituyen como ejes fundamentales. Este enfoque no solo exige el reconocimiento formal de la EEA, sino también su consolidación en leyes constitucionales y en el fortalecimiento de instituciones y mecanismos derivados. En este sentido, se ha manifestado la urgencia de abordar el tema desde investigaciones inter y transdisciplinarias que amplíen la visualización de problemáticas en las discusiones de gestión pública y jurídica, generando bases más sólidas para su implementación efectiva. Desde la perspectiva pedagógica humanista, el cambio de planes y programas para la educación básica realizado en 2022 ha sido un paso relevante; sin embargo, en los documentos revisados persiste la ausencia de un marco claro que traduzca dichos principios en estrategias operativas que fortalezcan la EEA en la práctica escolar cotidiana (Chávez, 2024).

La vinculación de la ECA con el resto del currículo se encuentra en una fase incipiente, caracterizada por iniciativas interdisciplinarias puntuales, generalmente impulsadas por intereses individuales. Este patrón refleja lo advertido por Salido (2025) sobre la dificultad de consolidar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza artística sin un marco institucional claro y una secuencia didáctica coherente. Sin embargo, en su estudio también mostró el potencial del método para dar respuesta a las exigencias de una Educación Artística renovada y contemporánea que atiende las diferencias en la forma en que cada estudiante percibe y comprende la información. Investigaciones internacionales, como las de Bamford (2011); y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), muestran que cuando la ECA se integra de manera planificada y transversal, se favorecen aprendizajes más profundos y colaborativos, algo que en este estudio solo se observó de manera aislada.

En cuanto a los obstáculos, los hallazgos se alinean con lo planteado en el estudio realizado por OIT donde se identifica como principales barreras la resistencia docente, la falta de apoyo institucional y la persistente visión de la ECA como materia complementaria, entre otras (Jiménez, 2010). En este caso, aunque las instalaciones son adecuadas, se evidencian carencias en el acompañamiento pedagógico y en la formulación de planes estratégicos, todo ello relacionado con la necesidad de humanizar la pedagogía y atender los contextos socioculturales de cada institución. Otros aspectos que dificultan el acceso a la educación artística en primaria, secundaria y media desde la mirada de los maestros; señalan entre otros, la baja intensidad horaria o la asignación de actividades de otras asignaturas que no aportan a la formación artística y cultural de los estudiantes y la existencia de un modelo educativo que tiene poco énfasis en las artes y su impacto en la formación integral del ser (Castillo, 2019; Díaz et al., 2013 citados por Arias & Díaz, 2023).

Frente a este panorama, los participantes propusieron estrategias concretas: fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, formalizar la ECA como eje transversal del PEI, impulsar proyectos inter y transdisciplinarios,

y difundir de forma sistemática sus aportes a la comunidad. Estas recomendaciones dialogan con las conclusiones de Anghel & Iftimi (2023), que destacan la relevancia de la pedagogía positiva para aumentar el compromiso estudiantil.

En esta misma línea, Elías & González (2019), subrayan que la formación docente debe superar enfoques reduccionistas y promover la autonomía y participación del profesorado, elemento clave para lograr una integración real y sostenida de la ECA con otros dominios curriculares. Asimismo, la propuesta de un Consejo ECA como foro consultivo para articular actividades artísticas en todos los niveles y disciplinas constituye un aporte novedoso de este estudio, sin precedentes directos en la literatura revisada. En definitiva, este caso confirma tendencias ya documentadas en estudios nacionales e internacionales, pero añade matices propios del contexto ecuatoriano, especialmente en lo referente a la necesidad de instancias formales de gobernanza que permitan superar la fragmentación actual de la ECA y asegurar su desarrollo sostenido en el tiempo.

En línea con los hallazgos del estudio, recientes investigaciones subrayan la falta de formación docente en integración artística y curricular interdisciplinar en América Latina. El estudio de Oliver-Barceló et al. (2002), analizaron la presencia de la educación artística en los currículos de educación infantil en diez países Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, Guatemala, México, Nicaragua y República Dominicana. Los resultados indican que el enfoque multicultural está presente en los currículos latinoamericanos, pero en muchos casos no se traslada al ámbito artístico por la falta de formación del docente. Otro estudio sobre la formación docente en educación artística infantil para asumir este reto, también realizado por Oliver-Barceló et al. (2024), identificaron cinco elementos clave ausentes en la formación inicial: vínculo con la cultura, enfoque artístico claro, inclusión de disciplinas diversas, interdisciplinariedad y reevaluación del rol del arte. Estos vacíos coinciden con la visión emergente de este estudio acerca de la necesidad urgente de fortalecer la formación docente y su transversalidad en el currículo.

En Chile, Bernaschina (2025), explora la didáctica inclusiva y cooperativa en la educación artística, señalando que, aunque estas metodologías mejoran habilidades cognitivas y sociales, su implementación enfrenta barreras estructurales similares a las observadas en este estudio, como falta de recursos y conciencia institucional.

Desde una perspectiva de impacto, Egaña-del Sol et al. (2023), demostraron que un programa artístico extracurricular (talleres con artistas en escuelas públicas) genera aumentos significativos en el rendimiento académico, la creatividad y el comportamiento creativo de los estudiantes. Esto subraya el impacto potencial de iniciativas

artísticas bien implementadas, reforzando tus propuestas sobre su incorporación activa en el currículo.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relevancia, obstáculos y estrategias de integración de la Educación Cultural y Artística (ECA) en el currículo de una institución educativa privada de Ecuador, con el fin de proponer líneas de acción pedagógica que fortalezcan su implementación. La ECA es reconocida por docentes, estudiantes y directivos como un componente esencial para la formación integral, con aportes significativos al desarrollo socioemocional, la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, esta valoración discursiva no se refleja en su ubicación curricular ni en la asignación de recursos, reproduciendo la distancia entre su propósito declarado y su práctica.

La integración de la ECA con otras áreas es incipiente y depende en gran medida de motivaciones individuales, sin un respaldo institucional claro. Aunque se mencionan metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), su implementación carece de sistematicidad y planificación transversal.

Las limitaciones más recurrentes incluyen la escasez de carga horaria, la falta de apoyo pedagógico y la persistente percepción social de la ECA como materia complementaria. Estas barreras dificultan la consolidación de aprendizajes artísticos y su articulación con el resto del currículo.

Las estrategias sugeridas por los participantes apuntan a fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en didáctica artística e interdisciplinar; incorporar la ECA como eje transversal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); diseñar proyectos inter y transdisciplinarios con un rol protagónico del arte; ampliar la proyección comunitaria y la visibilidad de la ECA mediante convenios y eventos públicos y a crear un Consejo ECA como órgano consultivo para coordinar actividades y fortalecer la coherencia institucional.

En síntesis, este caso confirma tendencias identificadas en investigaciones nacionales e internacionales sobre la brecha entre el valor atribuido a la ECA y su implementación efectiva. No obstante, aporta elementos específicos del contexto ecuatoriano, como la propuesta del Consejo ECA, que podrían servir como referencia para otras instituciones con problemáticas similares.

A partir de los hallazgos, se recomienda que la institución incorpore la Educación Cultural y Artística (ECA) como eje transversal explícito en el Proyecto Educativo Institucional y en la planificación curricular anual, así como la creación de un Consejo ECA que articule esfuerzos entre niveles y áreas para garantizar coherencia y continuidad. Es fundamental implementar programas de capacitación continua para todo el profesorado, no solo del área artística,

en didáctica interdisciplinar y metodologías activas, fomentando comunidades de aprendizaje que permitan el intercambio de buenas prácticas.

Asimismo, se sugiere la adopción planificada de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el aprendizaje-servicio y talleres interdisciplinarios, asegurando que la ECA ocupe un rol central en estas iniciativas. Esto debe ir acompañado de la provisión de recursos materiales, tecnológicos y de tiempo suficientes para el desarrollo de proyectos artísticos de calidad. Finalmente, se propone ampliar la proyección comunitaria de la ECA mediante exposiciones, presentaciones y alianzas con instituciones culturales, involucrando activamente a las familias y a la comunidad educativa en general, de modo que se fortalezca su reconocimiento social y se potencie su impacto formativo.

Al tratarse de un estudio de caso único en una institución privada de Ecuador, los resultados no son generalizables a otras realidades educativas, aunque pueden servir de referencia para contextos con características similares.

Pudo haber posibles sesgos de respuestas en cuanto a las percepciones recogidas ya que pueden estar influenciadas por las relaciones jerárquicas dentro de la institución o por expectativas de la investigadora principal como artista de formación y profesora en activo. Esto aportó un conocimiento situado que facilitó el acceso a los participantes y la construcción de un clima de confianza, especialmente con docentes y estudiantes de áreas artísticas. Este capital relacional permitió obtener testimonios más abiertos y matizados sobre la práctica y la valoración de la ECA. Sin embargo, también implicó el riesgo de sesgo interpretativo, dado que la investigadora comparte afinidades profesionales con parte de la población estudiada. Para mitigar este riesgo, se aplicaron estrategias de triangulación de fuentes y técnicas (Flick, 2018), y se sometieron los hallazgos a procesos de verificación con los propios participantes (member checking), lo que contribuyó a preservar la validez interpretativa dentro del marco institucional analizado.

Por otro lado, la investigación no evaluó el impacto de la ECA en el tiempo, lo que limita la valoración de cambios sostenidos en aprendizajes o actitudes. Por eso en primer lugar, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que evalúen el impacto de la integración de la ECA en aprendizajes cognitivos, socioemocionales y creativos a lo largo del tiempo, permitiendo medir cambios sostenidos y no solo percepciones inmediatas.

También sería pertinente ampliar el análisis a un conjunto más diverso de instituciones, tanto privadas como públicas, para explorar patrones comunes y divergencias en distintos contextos socioeconómicos y culturales. Otra investigación revente puede consistir en evaluar de forma experimental o cuasi-experimental el efecto de proyectos inter y transdisciplinarios con la ECA como eje central,

midiendo su influencia en áreas como ciencias, matemáticas y lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Galeano, M., Cabrera-Berrezueta, B., Pulla-Merchán, J., & Crespo-Crespo, W. (2024). La educación artística en el marco legal ecuatoriano y los derechos culturales: pertinencia y calidad hacia el pensamiento creativo e innovador. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 11(3), 21-39. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.113.908>
- Anghel, O.I., & Iftimi, A.M.A. (2023). Positive Pedagogy in Art Teacher Training. *Review of Artistic Education*, 26(1), 156-162. <https://doi.org/10.2478/rae-2023-0022>
- Arias, N., & Díaz, V. (2023). Tendencias de la investigación en educación artística en Colombia en el periodo 2010-2020. *Praxis Pedagógica*, 22(33), 202-225. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.202-225>
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (2nd ed.). Waxmann.
- Barba, M. (2020). Desarrollo de habilidades cognitivas propias de las artes escénicas en el aula. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 15(esp4), 2727-2740. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i-esp4.14520>
- Bernaschina, D. (2025). Approaches to inclusive collaborative learning in art education in Chile. *Educational Academic Research*, 56, 116131. <https://doi.org/10.33418/education.1416615>
- Chacón-López, H., & Maeso-Broncano, A. (2023). Creative development, self-esteem and cross-sectional barriers to creativity in learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences Journal*, 1(2), 45-57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101270>
- Chávez, S. D. (2024). Democracia, regímenes de bienestar y educación estética-artística en el siglo XXI. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 187-216. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.652>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Duarte, A. E. (2023). La huella educativa del arte en el bachillerato. *Innovación Educativa*, 23(92), 60-76. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732023000200060&lng=es&lng=es
- Egaña-del Sol, P. (2023). The impacts of a high-school art-based program on academic achievements, creativity, and creative behaviors. *npj Science of Learning*, 8 (39). <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00187-6>

- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elías Hernández, J. A., & González, A. M. (2019). Formación docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1), 75–90. https://www.researchgate.net/publication/334694614_Formacion_Docente_Aportaciones_para_un_Estado_del_Arte_desde_una_Perspectiva_Participativa
- Flick, U. (2019). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE.
- García-Huidobro, R., & Shenffeldt, N. (2023). El rol pedagógico de las artes: Artistas y artistas-docentes en Chile, posibilitando relaciones y transformación social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(1), 9-28. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.78794>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Jiménez, L. (2010). *La educación artística en Iberoamérica*. En I. Aguirre, L. G. Pimentel & L. Jiménez (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 99-107). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Lauss, J., & Helm, C. (2025). The Role of the Arts in the Classroom: Does Integration of the Arts Promote Social Relationships in the Classroom? *Education Sciences*, 15(1), 14. <https://doi.org/10.3390/educsci15010014>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Meléndez, P., Domínguez, M. V., & Gil, O. M. (2025). La educación artística y su pertinencia curricular en contextos indígenas. *Pensamiento educativo*, 62(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.1>
- Mereci-Mejía, E. E., & Cedeño-Tuárez, L. K. (2021). Estrategias de educación artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de básica elemental. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1205–1224. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8383783.pdf>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M., & Jové, G. (2024). Arts education in early childhood teacher training: An international analysis. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104703>
- Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M., & Morey-López, M. (2022). Multiculturalidade e educação artística no currículo da educação infantil. *Cadernos De Pesquisa*, 52. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8865>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Framework for cultural and arts education*. UNESCO. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf
- Salido-López, P. V. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): evaluación cualitativa de un programa de intervención pedagógica en la formación inicial de docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.565501>
- Service, R. W. (2008). Book Review: Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. *Organizational Research Methods*, 12(3), 614-617. <https://doi.org/10.1177/1094428108324514>
- Sigüenza, J. P., & Guevara, C. F. (2022). El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI. *Revista Científica UISRAEL*, 9(3), 131-147. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n3.2022.597>
- Sparkes, A.C., & Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*, 43-68. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>