

Jara, J., Correa A. & Martínez, V. (2025). La educación artística y cultural como eje transversal en la evaluación del pensamiento creativo en la escuela colombiana. *Revista Latinoamericana de Investigación socioeducativa*, 2(2), 29-50.

Artículo de investigación

Recibido: 11-08-2025 - Aceptado: 14-11-2025 - Publicado: 01-01-2026

La Educación Artística y Cultural como eje transversal en la evaluación del pensamiento creativo en la escuela colombiana

Jenny Johana Jara Hernández⁽¹⁾, Andrea Stephanie Correa Holguin⁽²⁾, Verónica Martínez Guzmán⁽³⁾

⁽¹⁾⁽²⁾Corporación Universitaria Minuto de Dios

⁽³⁾Corporación Universitaria Minuto de Dios, <https://orcid.org/0000-0003-4428-7907>

Resumen

Este estudio analiza la Educación Artística y Cultural como eje transversal para la evaluación del desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de básica primaria, secundaria y media de instituciones educativas en Colombia. Bajo un enfoque cualitativo y el método de estudio de caso, participaron docentes, directivos y estudiantes de cuatro instituciones ubicadas en contextos urbanos y rurales. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cartografías artísticas como técnicas de recolección de datos, procesadas mediante análisis de contenido. Los resultados evidencian que la transversalización del arte y la cultura en el currículo fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, contribuyendo a una formación integral que trasciende la memorización y promueve aprendizajes significativos. Sin embargo, se identificaron debilidades asociadas a la falta de formación específica del profesorado en educación artística, limitaciones de recursos y ausencia de criterios claros para evaluar el pensamiento creativo. El estudio concluye que la Educación Artística y Cultural, integrada de forma transversal y evaluada con criterios contextualizados, potencia las competencias creativas y

socioemocionales, favoreciendo la innovación pedagógica y la pertinencia curricular. Se propone una ruta metodológica que articula actividades artísticas con procesos evaluativos formativos, orientada a fortalecer el desarrollo integral y la equidad educativa.

Palabras clave: *Educación artística, Evaluación educativa, Pensamiento creativo, Transversalidad curricular.*

The Artistic and Cultural Education as a cross-curricular axis in the evaluation of creative thinking in colombian schools

Abstract

This study analyzes Artistic and Cultural Education as a cross-cutting axis for assessing the development of creative thinking skills in primary, lower secondary, and upper secondary students from educational institutions in Colombia. Using a qualitative approach and the case study method, teachers, principals, and students from four institutions located in urban and rural contexts participated. Semi-structured interviews, focus groups, and artistic cartographies were used as data collection techniques, and the information was processed through content analysis. The results show that mainstreaming art and culture into the curriculum fosters creativity, critical thinking, and collaborative work, contributing to comprehensive education that goes beyond memorization and promotes meaningful learning. However, weaknesses were identified, such as the lack of specific teacher training in arts education, limited resources, and the absence of clear criteria for assessing creative thinking. The study concludes that Artistic and Cultural Education, integrated transversally and assessed with contextualized criteria, enhances creative and socio-emotional competencies, encouraging pedagogical innovation and curriculum relevance. A methodological pathway is proposed to connect artistic activities with formative assessment processes, aimed at strengthening holistic development and educational equity.

Keywords: *Arts education, Educational assessment, Creative thinking, Curriculum mainstreaming.*

Introducción

La Educación Artística y Cultural constituye un pilar fundamental para

el desarrollo integral de los estudiantes, al propiciar no solo competencias estéticas, sino también habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas esenciales para la vida en sociedad. En la actualidad, organismos como la UNESCO (2015, 2019), la OCDE (2022) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) han destacado su papel en el fortalecimiento del pensamiento creativo, la identidad cultural y la innovación pedagógica. En el caso colombiano, la Ley General de Educación y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional incluyen el área artística como parte obligatoria del currículo, reconociendo que su integración transversal enriquece las experiencias de aprendizaje y promueve una formación más humanista.

El pensamiento creativo, entendido como la capacidad de generar ideas originales, resolver problemas de manera innovadora y adaptarse a contextos cambiantes (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1997; Guilford, 1956), se ha consolidado como una competencia clave para el siglo XXI. Las investigaciones de Robinson y Aronica (2006) y Sternberg y Lubart (1997) señalan que el entorno escolar puede favorecer o limitar el desarrollo creativo según las oportunidades que ofrezca para la exploración, la experimentación y la expresión simbólica. En este sentido, la Educación Artística y Cultural actúa como catalizador, al ofrecer espacios de aprendizaje donde convergen la imaginación, la sensibilidad y el pensamiento crítico.

No obstante, la incorporación efectiva de esta área en el currículo escolar no está exenta de tensiones y desafíos que limitan su alcance. Tal como evidencian Martínez (2023) y Pérez y Castro (2015), persisten obstáculos estructurales y pedagógicos que dificultan el despliegue pleno de su potencial transformador. Entre estos se encuentra la insuficiente formación especializada del profesorado en metodologías y enfoques propios de la Educación Artística y Cultural, lo que reduce la capacidad de integrar esta disciplina de manera crítica y creativa en las prácticas de aula. A ello se suman las limitaciones de recursos materiales, técnicos y financieros, que restringen las posibilidades de experimentar, innovar y desarrollar proyectos de mayor envergadura. Asimismo, la prevalencia de evaluaciones estandarizadas centradas en resultados cuantitativos impone un marco rígido que invisibiliza los procesos, la originalidad y la subjetividad inherentes a la creación

artística. En contraposición a esta lógica, Freire (2005) plantea que la educación debe ser un acto liberador y profundamente dialogante, en el que el aprendizaje se construya de manera colectiva y significativa. En el ámbito artístico, este principio exige que los procesos de evaluación reconozcan la singularidad de cada experiencia creativa, valoren la intencionalidad y la construcción simbólica detrás de las obras, y no se limiten a la mera verificación técnica o estética del producto final, abriendo así espacio para la diversidad de miradas, expresiones y sentidos que nutren la educación como experiencia transformadora.

Diversos autores (Eisner, 2002; Hetland, 2013; Winner et al., 2013) han demostrado que la integración del arte en el currículo, cuando se realiza de manera intencionada y contextualizada, promueve aprendizajes significativos que conectan los contenidos escolares con la realidad de los estudiantes. Las artes, además de desarrollar competencias expresivas, permiten abordar problemáticas sociales, ambientales y culturales desde perspectivas críticas y constructivas, alineándose con las demandas de una educación pertinente y transformadora.

En este contexto, la presente investigación se inscribe dentro de la línea de Evaluación Educativa y Calidad de la Educación, y más específicamente en la sublínea de Ámbitos, Experiencias y Concepciones de Evaluación Educativa, con el objetivo central de examinar, desde una perspectiva crítica y reflexiva, de qué manera la Educación Artística y Cultural (EAC) puede consolidarse como un eje articulador y transversal capaz de integrar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación orientados a la estimulación, fortalecimiento y valoración de las habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de los niveles de básica primaria, secundaria y media. Este propósito implica no solo explorar el potencial formativo de las prácticas artísticas, sino también comprender sus alcances como herramienta para dinamizar metodologías evaluativas más inclusivas, participativas y contextualizadas.

El estudio reconoce de manera explícita la diversidad de escenarios educativos —urbanos, rurales y rurales dispersos— como un elemento clave para interpretar la aplicabilidad, pertinencia e impacto de las

estrategias artísticas en el desarrollo de competencias creativas, considerando que cada contexto impone retos, posibilidades y matices propios que inciden directamente en la forma en que las expresiones culturales se viven, se valoran y se incorporan al proceso educativo.

En coherencia con lo anterior, se plantea la pregunta central: ¿De qué manera la Educación Artística y Cultural puede consolidarse como un eje transversal para la evaluación del desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de básica primaria, secundaria y media en instituciones educativas de diferentes contextos en Colombia? Este interrogante busca problematizar no solo la función instrumental del arte en la escuela, sino también su capacidad de articularse con procesos evaluativos que reconozcan la creatividad como una competencia clave del siglo XXI, superando visiones reduccionistas centradas exclusivamente en la técnica o en los productos finales. En coherencia con ello, el objetivo general de la investigación consiste en analizar críticamente el papel de la Educación Artística y Cultural como eje transversal en la evaluación del pensamiento creativo, con el propósito de visibilizar su potencial transformador en contextos educativos diversos y de aportar a la construcción de criterios más pertinentes y contextualizados de valoración. Para alcanzar este propósito, se trazan tres objetivos específicos: describir las prácticas institucionales en torno a la Educación Artística y Cultural y su orientación hacia el desarrollo del pensamiento creativo; examinar los lineamientos institucionales y su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva transversal; y proponer una ruta metodológica que, de manera integradora, fortalezca el pensamiento creativo en los niveles de básica y media, respondiendo a las particularidades de los contextos rurales, urbanos y rurales dispersos.

Estos propósitos buscan no solo ampliar la comprensión teórica del fenómeno, sino también generar insumos prácticos que favorezcan la innovación pedagógica, la equidad educativa y la consolidación de una cultura escolar que valore la creatividad como dimensión esencial de la formación integral.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, lo que permitió explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la Educación Artística y Cultural como eje transversal en la evaluación del pensamiento creativo. Este enfoque, tal como plantean Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), resulta idóneo para comprender fenómenos educativos desde la perspectiva de sus actores, captando la riqueza y complejidad de sus contextos.

Se adoptó el método de estudio de caso múltiple, ya que este posibilita examinar diversas realidades institucionales y establecer comparaciones que permitan identificar tanto patrones comunes como particularidades propias de cada contexto (Yin, 2018). Esta elección metodológica favoreció un análisis integral, considerando las diferencias y similitudes entre instituciones con características geográficas, sociales y pedagógicas diversas. Esta pluralidad de casos fortaleció la validez de los hallazgos, ya que las conclusiones no se circunscriben a un único escenario, sino que emergen del análisis de instituciones con diferentes ubicaciones geográficas, composiciones socioculturales y enfoques educativos.

Las instituciones seleccionadas fueron:

Institución Educativa Agrícola de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca). Ubicada en un contexto urbano-regional con vocación técnica Agrícola y proyección hacia 2 modalidades, ciencias agropecuarias y Humanidades TIC. Atiende a una población estudiantil heterogénea, proveniente tanto del área urbana como de zonas rurales aledañas. Su enfoque académico integra contenidos técnicos con formación básica, lo que permite analizar cómo se transversaliza el arte en un currículo orientado prioritariamente a la productividad agrícola y sostenibilidad ambiental.

Institución Educativa Capitán Miguel Lara (Puerto López, Meta). Situada en un contexto rural-riberaño, caracterizado por su diversidad cultural y étnica. Esta institución presta sus servicios educativos a comunidades que combinan tradiciones campesinas y saberes locales con influencias urbanas emergentes. El caso ofrece una perspectiva valiosa sobre la articulación de la Educación Artística y Cultural en entornos con recursos limitados y alta riqueza patrimonial.

Institución Educativa Santa Rosa de Lima de Arbelá (La Vega, Cauca). Se encuentra en un contexto rural disperso con acceso restringido a servicios educativos y culturales especializados. La población estudiantil, mayoritariamente de origen campesino e indígena, mantiene vínculos estrechos con prácticas artísticas tradicionales. Este escenario resulta clave para examinar cómo la evaluación del pensamiento creativo se nutre de saberes ancestrales y expresiones culturales comunitarias.

Colegio Antonio Baraya IED (Bogotá D.C.). Localizado en un contexto urbano capitalino, con alta densidad poblacional y diversidad sociocultural. Atiende a estudiantes procedentes de diferentes localidades de la ciudad, lo que genera una riqueza de experiencias y perspectivas. Su estructura curricular y sus programas extracurriculares en artes permiten explorar la transversalidad artística en un entorno con mayor acceso a recursos educativos y culturales.

Diseño

El diseño metodológico tuvo un carácter descriptivo–interpretativo, orientado a documentar y comprender las dinámicas que configuran la integración de la Educación Artística y Cultural en los procesos de evaluación del pensamiento creativo. Se priorizó la observación y el análisis contextual, reconociendo que la creatividad y su evaluación están profundamente vinculadas con las condiciones sociales, culturales y pedagógicas en las que se desarrollan.

Para garantizar la rigurosidad, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985), asegurando que los hallazgos respondieran fielmente a las realidades observadas y pudieran ser comprendidos en otros contextos educativos con características similares.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 16 docentes, 8 directivos docentes y 96 estudiantes pertenecientes a las cuatro instituciones educativas. La

selección se realizó mediante muestreo intencional (Patton, 2015), lo que permitió incluir actores clave con experiencia directa en la implementación y gestión de la Educación Artística y Cultural en sus respectivos contextos.

En el caso de los docentes y directivos docentes, se estableció como criterio de inclusión su vinculación directa con procesos pedagógicos, curriculares o evaluativos relacionados con el área artística o con la transversalización de contenidos culturales. Esta decisión se sustentó en la importancia de considerar la voz de quienes, según Bolívar (2006), ejercen un liderazgo pedagógico que influye de manera determinante en la calidad y pertinencia de los procesos educativos.

La participación de los estudiantes se definió en coordinación con los docentes responsables de cada institución, procurando diversidad en niveles escolares (básica primaria, secundaria y media), así como en edades y grados de involucramiento en actividades artísticas. Tal diversidad es clave para garantizar, como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la riqueza de perspectivas y la representatividad de las experiencias estudiantiles en la investigación cualitativa.

Se obtuvo consentimiento informado por parte de los participantes adultos y de los acudientes en el caso de los menores, en concordancia con los principios éticos de la investigación educativa (Lincoln & Guba, 1985). Además, se garantizó la confidencialidad de la información y el reconocimiento de la autoría de las producciones artísticas estudiantiles, en línea con lo propuesto por Eisner (2002) sobre la valoración de las manifestaciones creativas como expresión legítima de la experiencia de aprendizaje.

La configuración de esta muestra permitió no solo acceder a información proveniente de distintos roles y niveles educativos, sino también triangular las perspectivas, tal como sugieren Bardin (2002) y Yin (2018), fortaleciendo así la credibilidad y profundidad del análisis.

Instrumento

La investigación combinó técnicas cualitativas que permitieron acceder a discursos, experiencias y producciones artísticas de los participantes, garantizando una visión amplia y contextualizada del

fenómeno estudiado. La selección de estas estrategias se sustentó en su capacidad para captar tanto la dimensión verbal como la simbólica de las manifestaciones creativas, aspecto fundamental en estudios sobre educación artística (Eisner, 2002; Hetland, 2013).

En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos docentes, con el propósito de indagar sobre sus concepciones, experiencias y desafíos en la implementación transversal del arte y la cultura, así como en su evaluación. Este tipo de entrevistas, según Kvale (2011), permite obtener información en profundidad sin restringir la expresión de los entrevistados, favoreciendo la emergencia de narrativas significativas y contextualizadas.

En segundo lugar, se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes de los tres niveles educativos (básica primaria, secundaria y media). Los grupos focales fueron diseñados como espacios de diálogo colectivo para explorar las percepciones estudiantiles sobre el papel del arte en su formación y su relación con el desarrollo del pensamiento creativo. De acuerdo con Morgan (1997), esta técnica fomenta la interacción y la construcción compartida de significados, enriqueciendo la calidad de la información obtenida.

Finalmente, se implementó la elaboración de cartografías artísticas por parte de los estudiantes. Esta estrategia consistió en la creación de representaciones gráficas y simbólicas que conectaran el arte y la cultura con otras áreas del conocimiento y con problemáticas presentes en sus comunidades. Siguiendo a Hernández-Hernández (2011), las cartografías posibilitan una lectura visual del territorio y del contexto educativo, al tiempo que permiten a los estudiantes expresar su visión del mundo de manera creativa y reflexiva.

La combinación de estas tres estrategias posibilitó una triangulación metodológica (Denzin, 2012), fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos al contrastar información proveniente de diferentes técnicas y actores. Asimismo, permitió capturar el fenómeno desde múltiples dimensiones —verbal, visual y experiencial—, alineándose con el enfoque interpretativo que guió toda la investigación.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación se estructuró en tres momentos secuenciales y articulados, asegurando coherencia con los objetivos y el enfoque metodológico adoptado.

En un primer momento, se llevó a cabo la socialización del estudio con directivos y docentes de las instituciones participantes. En este espacio se expusieron los propósitos y alcances de la investigación, se acordaron las condiciones logísticas para su desarrollo y se garantizó el consentimiento informado tanto de los participantes adultos como de los acudientes en el caso de los menores de edad. Este paso se realizó en concordancia con los principios éticos propuestos por Lincoln y Guba (1985), asegurando la voluntariedad, la confidencialidad y el respeto por la integridad de las producciones artísticas.

En un segundo momento, se implementaron las técnicas de recolección de información: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y elaboración de cartografías artísticas. Las actividades se adaptaron a las condiciones de cada institución, garantizando la participación activa de docentes, directivos y estudiantes. En contextos rurales y rurales dispersos, se priorizó el uso de materiales locales y se flexibilizaron los tiempos de trabajo, mientras que en contextos urbanos se incorporaron recursos tecnológicos y espacios especializados. Esta adecuación responde a la perspectiva de investigación situada que reconoce la influencia del contexto en los procesos educativos (Cole, 1996).

En un tercer momento, se realizó la sistematización de la información obtenida. Las entrevistas y grupos focales fueron transcritos de manera literal, las cartografías fueron digitalizadas y descritas en fichas técnicas, y se recopilaron notas de campo que documentaban observaciones y reflexiones sobre el desarrollo de las actividades. Este registro detallado, como señalan Miles, Huberman y Saldaña (2014), es fundamental para asegurar la trazabilidad del análisis y fortalecer la credibilidad de los resultados.

A lo largo de todo el procedimiento, se mantuvo un diálogo constante con los actores educativos, lo que permitió validar la información y generar espacios de reflexión pedagógica. Este enfoque participativo se alinea con

la propuesta de Freire (2005) sobre la construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo que el proceso investigativo tuviera un impacto formativo en las comunidades educativas implicadas.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de análisis de contenido temático, siguiendo las orientaciones de Bardin (2002) para la organización y categorización de datos cualitativos. Este procedimiento permitió identificar, codificar, y clasificar la información obtenida a partir de las entrevistas, grupos focales y cartografías artísticas, manteniendo una correspondencia directa con los objetivos de la investigación.

En una primera etapa, se realizó una codificación abierta, que consistió en la lectura exhaustiva y detallada de las transcripciones, descripciones y notas de campo, con el fin de detectar ideas clave y expresiones relevantes. Posteriormente, se desarrolló una codificación axial, en la que se establecieron vínculos entre las categorías emergentes y el marco teórico, lo que permitió agrupar la información en dimensiones analíticas como: prácticas innovadoras en educación artística y cultural, metodologías integradoras, evaluación de procesos creativos y relación con el contexto sociocultural. Finalmente, se realizó una codificación selectiva para integrar las categorías y construir una visión interpretativa global del fenómeno estudiado.

Durante todo el proceso, se aplicó triangulación de datos y de fuentes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), contrastando la información proveniente de diferentes actores y técnicas para garantizar la credibilidad y consistencia de los hallazgos. Este ejercicio permitió confirmar patrones recurrentes, identificar particularidades propias de cada contexto institucional y reconocer tensiones en las prácticas de evaluación del pensamiento creativo.

Asimismo, se procuró la transferibilidad de los resultados mediante la descripción detallada de los contextos y las situaciones estudiadas, siguiendo el criterio de Lincoln y Guba (1985), de forma que los hallazgos puedan servir de referencia a otros escenarios educativos con características similares. La confirmabilidad se aseguró a través del

respaldo documental de las evidencias, incluyendo transcripciones, registros visuales y fichas técnicas de las producciones artísticas, lo que garantiza la trazabilidad y la transparencia del análisis.

El enfoque analítico adoptado permitió ir más allá de una mera descripción de las experiencias y percepciones recopiladas; abrió la posibilidad de interpretarlas desde una perspectiva crítica y fundamentada, en relación con los marcos teóricos que sustentan la investigación. Así, cada testimonio, observación o hallazgo dejó de ser un dato aislado para convertirse en una pieza clave dentro de un entramado de significados que revelan cómo la Educación Artística y Cultural influye y aporta a la formación del pensamiento creativo. Este proceso no solo fortaleció la conexión entre la evidencia empírica y la comprensión académica, sino que también ofreció una visión más amplia sobre el papel transformador de las prácticas artísticas y culturales en la escuela, evidenciando su capacidad para despertar la imaginación, fomentar la reflexión y promover formas innovadoras de pensar y aprender.

Resultados

El análisis de la información obtenida a partir de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cartografías artísticas permitió identificar tendencias comunes y diferencias significativas en la manera como la Educación Artística y Cultural (EAC) se integra y evalúa dentro de los procesos pedagógicos. Los resultados evidencian que la transversalización del arte en el currículo fomenta el pensamiento creativo, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, fortaleciendo la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su entorno educativo.

Asimismo, se evidenció que el desarrollo de proyectos artísticos interdisciplinarios promueve la originalidad, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de resolución creativa de problemas, en consonancia con los planteamientos de Amabile (1996) y Eisner (2002). Sin embargo, persisten limitaciones estructurales vinculadas a la escasez de recursos, la sobrecarga curricular y la ausencia de criterios claros para evaluar los procesos creativos, lo cual restringe el alcance formativo de las

experiencias artísticas.

De la codificación y triangulación de la información se derivaron cuatro categorías principales que permiten comprender la relación entre la EAC y la evaluación del pensamiento creativo (Tabla 1).

Tabla 1.

Categorías emergentes del análisis cualitativo.

Categoría	Descripción	Evidencias principales
Transversalidad artística	Integración del arte con otras áreas del conocimiento mediante proyectos colaborativos y experiencias significativas.	Actividades de arte y medio ambiente, exposiciones interdisciplinarias, ferias culturales.
Evaluación del proceso creativo	Reconocimiento del proceso, la exploración y la experimentación como parte del aprendizaje.	Uso de bitácoras, diarios reflexivos y rúbricas descriptivas.
Dimensión socioemocional	Desarrollo de empatía, comunicación asertiva y trabajo en equipo como parte de la creación artística.	Grupos focales donde los estudiantes resaltan la cooperación y la expresión emocional.
Desafíos institucionales	Carencia de formación docente especializada, recursos limitados y criterios de evaluación poco contextualizados.	Testimonios de docentes y directivos sobre vacíos metodológicos y normativos.

Nota: Categorías emergentes del análisis cualitativo. Martínez, *et al.*, 2025.

Representaciones estudiantiles: cartografías artísticas

Las cartografías elaboradas por los estudiantes funcionaron como artefactos de observación y análisis. En ellas se visualizaron narrativas

gráficas que integran contenidos escolares con problemáticas comunitarias y expresiones culturales. Los temas más recurrentes fueron el cuidado del medio ambiente, la diversidad cultural y la convivencia escolar.



Figura 1. Ejemplo de cartografía artística elaborada por estudiantes sobre el cuidado ambiental. Martínez; *et al.*, 2025.

Percepciones docentes y directivas

Los docentes participantes coincidieron en reconocer que la EAC aumenta la motivación y la participación de los estudiantes, al tiempo que amplía las posibilidades de expresión y pensamiento crítico. No obstante, manifestaron la necesidad de capacitación específica en metodologías artísticas y evaluación del pensamiento creativo. Por su parte, los directivos destacaron la contribución de la EAC al Proyecto Educativo Institucional (PEI), pero señalaron vacíos normativos que impiden consolidar criterios de valoración coherentes entre niveles y áreas.

Los resultados también evidenciaron diferencias entre contextos urbanos y rurales:

- **Contextos rurales:** la creatividad se vincula a prácticas tradicionales y saberes comunitarios, pero enfrenta limitaciones de infraestructura y acceso a materiales.

- **Contextos urbanos:** existe mayor acceso a recursos y programas artísticos, aunque la sobrecarga académica reduce el tiempo disponible para la experimentación.

Esta comparación sugiere que la equidad en el acceso a experiencias artísticas sigue siendo un reto para la política educativa nacional, como advierte la OCDE (2022).



Figura 2. Percepciones comparadas sobre la Educación Artística y Cultural en contextos rurales y urbanos. Martínez, *et al.*, 2025.

En conjunto, los hallazgos confirman que la Educación Artística y Cultural, asumida como eje transversal, potencia el desarrollo del pensamiento creativo siempre que exista articulación entre las áreas, planificación interdisciplinaria y criterios de evaluación formativa. La investigación muestra que la creatividad no emerge de forma espontánea, sino que se construye mediante procesos sostenidos de exploración, retroalimentación y reflexión, acompañados de un entorno institucional que valore la diversidad de expresiones.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman el supuesto central de la investigación: la Educación Artística y Cultural, implementada como eje

transversal, constituye un medio eficaz para potenciar y evaluar el pensamiento creativo en la educación básica y media. Este hallazgo coincide con lo planteado por Bamford (2006) y Chemi (2020), quienes evidencian que las experiencias artísticas integradas a otras áreas fomentan no solo la creatividad, sino también competencias como la resolución de problemas y la colaboración. La convergencia de opiniones entre los actores educativos respecto al impacto positivo de la transversalidad artística respalda lo señalado por Winner, Golstein y Vincent-Lacrin (2013), quienes sostienen que la participación en actividades artísticas fortalece la autoconfianza y la capacidad de generar ideas originales.

La constatación de que las prácticas creativas se aplican de forma desigual entre instituciones revela un desafío recurrente en el contexto colombiano, ya identificado por Martínez (2023) y por Pérez y Castro (2015). Ambos estudios subrayan que la ausencia de políticas y recursos sostenibles limita la continuidad de las estrategias creativas, especialmente en zonas rurales, donde la infraestructura y el acceso a materiales condicionan su implementación. En este sentido, el presente estudio aporta evidencias que refuerzan la necesidad de una planificación curricular que garantice la equidad en el acceso a experiencias artísticas, independientemente del contexto geográfico.

Otro punto crítico identificado es la falta de criterios claros para evaluar el pensamiento creativo, lo que conduce a prácticas centradas en los productos finales más que en los procesos. Esta situación coincide con lo advertido por Ortiz y Villamarín (2022), quienes señalan que las evaluaciones tradicionales en el área artística tienden a privilegiar la técnica y la estética final, dejando de lado dimensiones esenciales como la originalidad, la flexibilidad cognitiva o la capacidad de reelaboración. La ausencia de instrumentos específicos limita la posibilidad de medir el progreso creativo a lo largo del tiempo, en contraposición a las recomendaciones de la OCDE (2022) sobre la inclusión de indicadores de creatividad en las evaluaciones educativas.

Las cartografías artísticas elaboradas por los estudiantes ofrecieron una perspectiva única, al evidenciar que el arte actúa como un vehículo para integrar saberes escolares y experiencias comunitarias. Este

hallazgo se alinea con lo planteado por Caeiro et al. (2022) y por Fonseca y Morera (2023), quienes destacan que la educación artística, al incorporar símbolos, iconos y narrativas propias de cada contexto, fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Asimismo, las temáticas recurrentes en las cartografías —cuidado ambiental, diversidad cultural y convivencia— reflejan lo que Trelles y Olivo (2023) denominan un enfoque holístico del arte, en el que la creatividad se entrelaza con valores sociales y ciudadanos.

El estudio también evidenció que, aunque existe consenso sobre el valor formativo de la educación artística, persiste una tensión entre esta visión y las prácticas evaluativas estandarizadas, orientadas a indicadores cuantitativos. Esta contradicción ha sido señalada por Jiménez (2019), quien argumenta que la evaluación educativa, para ser coherente con su finalidad formativa, debe trascender la lógica de la medición técnica y atender a la diversidad de procesos y contextos. En la misma línea, la UNESCO (2019) enfatiza que las artes deben evaluarse desde un enfoque que reconozca la multiplicidad de expresiones, evitando restringirlas a parámetros uniformes.

Finalmente, la falta de sistematización y de formación docente especializada, identificada en los resultados, coincide con lo expuesto por Rosa y Neira (2022) respecto a los retos que enfrentan los educadores para integrar el arte de manera transversal. Las implicaciones de este hallazgo son claras: es necesario fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en metodologías creativas y evaluación formativa, así como promover espacios institucionales para la documentación y difusión de buenas prácticas.

En conjunto, los hallazgos y su contraste con la literatura académica e internacional revisada refuerzan la necesidad de diseñar rutas metodológicas e instrumentos evaluativos contextualizados a las realidades y particularidades de los entornos educativos. Dichos mecanismos deben no solo valorar el pensamiento creativo como competencia clave para la vida, sino también reconocerlo como motor de resolución de problemas, generación de ideas innovadoras y construcción de soluciones colectivas. Tal como lo plantean la OCDE (2022) y el Banco Interamericano de Desarrollo –BID– (2020), la

creatividad debe asumirse como un indicador central de la calidad educativa, con potencial para incidir en la innovación pedagógica, el fortalecimiento de la inclusión y la promoción de transformaciones sociales sostenibles. De este modo, la evaluación del pensamiento creativo deja de concebirse como un ejercicio accesorio para convertirse en un componente esencial de una educación que prepare a los estudiantes no solo para adaptarse a un mundo en constante cambio, sino para liderar transformaciones de manera crítica, ética y comprometida con su contexto.

Los resultados muestran que la Educación Artística y Cultural, cuando se implementa como eje transversal, favorece la motivación, el compromiso y la generación de ideas originales, además de fortalecer competencias socioemocionales fundamentales para la vida en sociedad. Estos beneficios se evidencian tanto en contextos urbanos como rurales, aunque su alcance y sostenibilidad dependen de la disponibilidad de recursos, la formación docente y la existencia de lineamientos claros para la evaluación.

Las experiencias más significativas se desarrollan en instituciones que planifican de manera interdisciplinaria y contextualizada, vinculando el arte con otras áreas del conocimiento. No obstante, la aplicación desigual de estas estrategias y la prevalencia de evaluaciones centradas en productos finales limitan el reconocimiento de la creatividad como proceso evolutivo. Este vacío metodológico coincide con lo señalado por la literatura especializada y demanda el diseño de instrumentos que valoren dimensiones como la originalidad, la flexibilidad y la reelaboración.

En este marco, las cartografías artísticas estudiantiles se consolidan como herramientas potentes para visibilizar la conexión entre los aprendizajes escolares y las realidades socioculturales, incorporando elementos simbólicos y narrativos que revelan la identidad, las preocupaciones y las aspiraciones de los estudiantes. Estas producciones corroboran que el arte, además de desarrollar competencias estéticas, contribuye a la construcción de ciudadanía y al fortalecimiento de la identidad cultural.

Conclusiones

La investigación confirma que la transversalidad de la Educación Artística y Cultural posee un alto potencial transformador, siempre que esté respaldada por políticas institucionales claras, criterios de evaluación coherentes y procesos de formación docente que impulsen metodologías creativas. Como proyección, se plantea la necesidad de sistematizar y difundir las buenas prácticas detectadas, así como de consolidar rutas metodológicas que permitan replicar y adaptar experiencias exitosas en diversos contextos educativos. De este modo, la evaluación del pensamiento creativo puede convertirse en un verdadero motor para la innovación pedagógica, la equidad educativa y la formación integral de los estudiantes.

Referencias

- Amabile, T. M. (1996). *Creatividad en contexto: actualización de la psicología social de la creatividad*. Paidós.
<https://doi.org/10.4324/9780429501234>
- Bamford, A. (2008). *El factor WOW: estudio mundial sobre el impacto de la educación artística*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (2.^a ed.). Akal.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Habilidades del siglo XXI: Creatividad e innovación en la educación*. BID.
<https://doi.org/10.18235/0002291>
- Bolívar, A. (2006). La dirección escolar como liderazgo pedagógico. *Revista de Educación*, (340), 259-284.
- Caeiro, M., Estévez, R., & Romero, J. (2022). Arte, educación y ciudadanía: Aportes de la educación artística a la formación ciudadana. *Revista Educación y Pedagogía*, 34(88), 13-28.
<https://doi.org/10.17533/udea.rep.e349299>
- Chemi, T. (2020). *Una pedagogía de la creatividad*. Brill.
<https://doi.org/10.1163/9789004446234>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: Una disciplina con futuro*. Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.

- Denzin, N. K. (2015). Triangulación 2.0. *Revista de Métodos Mixtos de Investigación*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Fonseca, L., & Morera, P. (2023). Educación artística y desarrollo cultural comunitario: Una mirada crítica. *Revista Estudios*, 47(2), 155-173. <https://doi.org/10.15517/re.v47i2.51706>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2011). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Guilford, J. P. (1956). La estructura del intelecto. *Boletín Psicológico*, 53(4), 267-293. <https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Hernández-Hernández, F. (2011). Las cartografías como dispositivo de investigación en educación artística. *Visualidades*, 9(1), 21-37.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hetland, L. (2013). Conectar la creatividad con la comprensión. *Leadership Educativo*, 70(5), 65-70.
- Jiménez, J. (2019). Evaluación educativa y creatividad: Un reto para la innovación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-103. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Kvale, S. (2011). *Realización de entrevistas*. Morata.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Indagación naturalista*. SAGE.
- Martínez, C. (2023). Retos y oportunidades en la educación artística en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 1-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-15633>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Análisis de datos cualitativos: Un libro de métodos* (3.ª ed.). SAGE.
- Morgan, D. L. (1998). *Grupos focales como investigación cualitativa*. Morata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *Marco para la evaluación del pensamiento creativo en PISA 2022*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/69a19899-es>
- Ortiz, M., & Villamarín, F. (2022). Evaluación del pensamiento creativo: Perspectivas y desafíos. *Revista Educación y Pedagogía*, 34(88), 29-46. <https://doi.org/10.17533/udea.rep.e349300>
- Pérez, L., & Castro, D. (2015). Educación artística y desarrollo integral:

- Una mirada desde la práctica docente. *Revista Educación y Desarrollo*, 34, 45-60.
- Patton, M. Q. (2015). *Métodos de investigación y evaluación cualitativa* (4.ª ed.). SAGE.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2012). *Fuera de nuestras mentes: Aprende a ser creativo*. Capstone.
- Rosa, M., & Neira, C. (2022). Formación docente y educación artística: Retos para la transversalidad curricular. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.47326>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura de conformidad*. Paidós.
- Trelles, A., & Olivo, E. (2023). Arte, valores y ciudadanía: Una propuesta educativa integradora. *Revista Cultura y Educación*, 35(3), 427-445. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2179781>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de la UNESCO para docentes en materia de TIC*. UNESCO Publishing.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *El arte por el arte: El impacto de la educación artística*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-es>
- Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y métodos* (6.ª ed.). SAGE.

Declaraciones éticas y de transparencia

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Financiación: No se recibió financiación externa para la realización de este estudio.

Agradecimientos: A la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO por tejer redes de conocimiento desde la diversidad territorial del proyecto educativo colombiano. A la IE Agrícola de Guadalajara de Buga, IE Capitán Miguel Lara, IE Santa Rosa de Lima de Arbelá La Vega Cauca y Colegio Antonio Baraya IED de Bogotá – Colombia por permitirnos co-crear el espacio investigativo de su mano. A los estudiantes, docentes y directivos docentes que

nos prestaron su voz para generar nuevo conocimiento.

Disponibilidad de los datos: Los datos que sustentan los hallazgos de esta investigación están disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia.