# CAPÍTULO I

## Identidad, alteridad y entorno en el proceso de enseñanza – aprendizaje en Educación Cultural y Artística en la Educación Secundaria



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

OMNISCENS PUBLISHING
Año 2026

# CAPÍTULO I

## Identidad, alteridad y entorno en el proceso de enseñanza – aprendizaje en Educación Cultural y Artística en la Educación Secundaria

## Identity, Otherness, and Environment in the Teaching – Learning Process of Cultural and Artistic Education in Secondary Education

**DOI: https://doi.org/10.71112/e9cved52**

Patricio Xavier Giler Medina[a,*]
patricio.giler@jm.uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-9276-4638

Jimmy David Cedeño Ostaiza[a]
jimmy.cedeno@jm.uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-9032-0838

Esther Asunción Valencia Ponce[a]
esther.valencia@jm.uleam.edu.ec
https://orcid.org/0009-0003-5829-518X

Ana Priscila Cedeño López[b]
anapriscilacedeno@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-2652-2797

*Autor de correspondencia: patricio.giler@jm.uleam.edu.ec, [a]Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, [b]Unidad Educativa Particular María Auxiliadora, Ecuador

**RESUMEN**

El presente estudio analiza cómo la identidad, la alteridad y el entorno organizan la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje de Educación Cultural y Artística en la Educación Secundaria. A partir de la investigación bibliográfica se obtuvo que la experiencia artística escolar debe comprenderse como un proceso formativo integral en el que intervienen sensaciones, percepciones, emociones, afectos, relaciones y acciones. Desde esta perspectiva, el aprendizaje artístico comienza en el reconocimiento de sí, se amplía en el encuentro ético y estético con los otros, y se profundiza en la creación de vínculos significativos con el entorno próximo. Se concluyó que las dimensiones personal, social y simbólico – cognitiva se articulan dinámicamente y favorecen el saber ser, el convivir y la construcción de experiencias de aprendizaje más humanas, críticas y situadas.

**Palabras clave**: Identidad; Alteridad; Entorno; Educación Cultural y Artística; Educación.

**ABSTRACT**

This study analyses how identity, otherness, and the environment shape the construction of knowledge in the teaching – learning process of Cultural and Artistic Education in Secondary Education. Based on a bibliographic review, it was found that artistic experience in school should be understood as a comprehensive formative process involving sensations, perceptions, emotions, affections, relationships, and actions. From this perspective, artistic learning begins with self-recognition, expands through the ethical and aesthetic encounter with others, and deepens through the creation of meaningful bonds with the immediate environment. It was concluded that the personal, social, and symbolic – cognitive dimensions are dynamically interconnected and foster learning to be, living together, and the construction of more humane, critical, and situated learning experiences.

**Keywords:** Identity; Otherness; Environment; Cultural and Artistic Education; Education.

## INTRODUCCIÓN

Desde inicios del siglo XXI la Educación Cultural y Artística en la Educación Secundaria se posicionó, desde lo cognitivo y emocional, como una asignatura estratégica en la formación integral de los estudiantes (Casanova, 2024). Su ámbito de acción amplía las capacidades de apreciación, interpretación y creación en los jóvenes, y contribuye a la construcción de subjetividades, vínculos sociales y formas de habitar el mundo. En este sentido, enseñar arte en la escuela supone crear condiciones para que los adolescentes se reconozcan a sí mismos, comprendan a los otros y establezcan relaciones sensibles y reflexivas con su entorno (UNESCO, 2026). Esta visión coincide con la tradición humanista de la educación defendida por Delors (1996), para quien aprender a ser y aprender a vivir juntos constituyen pilares inseparables del proceso formativo.

Durante la adolescencia, la cuestión de la identidad adquiere una centralidad particular (Verhoeven et al., 2019). Entonces, acorde a González-Zamar y Abad-Segura (2021), la escuela, lejos de ser un escenario neutro, influye de manera decisiva en la formación personal, social y académica de los estudiantes. La literatura internacional muestra que los procesos escolares (Martínez-Vérez et al., 2022), el clima del aula, las expectativas docentes y las oportunidades de exploración tienen incidencia en el desarrollo identitario adolescente. En esa trama, la Educación Cultural y Artística ofrece una ventaja singular: trabaja con símbolos, experiencias sensibles, narrativas, imágenes, sonidos, movimientos y performances que permiten exteriorizar conflictos, reconocer emociones, reelaborar memorias y ensayar modos diversos de ser y estar.

A ello se suma la dimensión de la alteridad. El arte es una vía privilegiada para salir del encierro del yo, confrontar diferencias, reconocer otras sensibilidades y abrirse a la pluralidad cultural (Oliver-Barceló et al., 2022). Desde la perspectiva de Zhao (2014), el arte como alteridad no es un simple recurso decorativo del currículo, sino una experiencia formativa capaz de descentrar al sujeto, interpelarlo éticamente y ampliar su comprensión de la diversidad. En el ámbito escolar, este desplazamiento es fundamental, porque convivir no significa únicamente tolerar al otro, sino aprender a mirarlo como portador de sentido, memoria y dignidad (Ortiz & Joaqui, 2017).

Junto con la identidad y la alteridad, el entorno constituye la tercera dimensión estructurante del aprendizaje artístico. El arte escolar, como sugiere Garcés (2024), cobra mayor sentido cuando se vincula con el territorio vivido, la cultura local, los paisajes físicos y simbólicos, y las problemáticas cotidianas de la comunidad. La educación artística basada en el lugar propone precisamente esa articulación entre experiencia estética, conciencia ecológica, memoria colectiva y sentido de pertenencia (Gradle, 2007). Lejos de ser un fondo pasivo, el entorno se convierte en

fuente de preguntas, materiales, relatos e interpretaciones. Es decir, el aprendizaje se vuelve entonces situado, afectivo y culturalmente significativo.

Este capítulo asume, con base en Touriñan (2014), Glăveanu (2020) y Adams (2025), que identidad, alteridad y entorno no son compartimentos aislados, sino dimensiones interdependientes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la secuencia formativa se inicia de manera natural en el descubrimiento de sí, continúa con la apertura al otro y se proyecta hacia la construcción de vínculos significativos con el contexto próximo, como parte de una experiencia educativa situada e integral.

Sin embargo, como sugieren Pizzolante et al. (2024) y Ye et al. (2025), estas dimensiones no operan de forma lineal, sino en espiral. De esta manera cada experiencia artística reconfigura la imagen de sí, resignifica la relación con los demás y transforma la percepción del entorno (Escala et al., 2024). A partir de esta premisa, el capítulo analiza cómo sensaciones, percepciones, emociones, afectos, relaciones y acciones organizan la construcción del conocimiento artístico en la Educación Secundaria desde una perspectiva pedagógica actual.

## METODOLOGÍA

El desarrollo del capítulo se sustentó en una metodología cualitativa de tipo documental-bibliográfica, orientada al análisis teórico de la relación entre identidad, alteridad y entorno en la Educación Cultural y Artística. Su procedimiento consistió en localizar, seleccionar, revisar y comparar literatura científica reciente y clásica, con predominio de fuentes indexadas, para identificar categorías conceptuales, regularidades argumentativas y aportes pedagógicos pertinentes al contexto de la Educación Secundaria con enfoque interpretativo actual.

Desde el plano metodológico, el texto adoptó un nivel descriptivo-analítico y una lógica hermenéutica de interpretación, porque no buscó medir variables ni probar hipótesis, sino comprender sentidos, relaciones y mediaciones del aprendizaje artístico. La organización del contenido respondió a un proceso de categorización temática y síntesis crítica, mediante el cual se articularon hallazgos sobre experiencia estética, desarrollo identitario, alteridad pedagógica y vínculo con el entorno para elaborar conclusiones fundamentadas teóricamente sólidas.

## DESARROLLO

### La identidad como punto de partida del aprendizaje artístico

En Educación Cultural y Artística, la identidad debe entenderse como un proceso de construcción, exploración y resignificación (Verhoeven et al., 2019). En la adolescencia, esta construcción se intensifica, pues el estudiante busca referencias para responder quién es, cómo se ve y cómo desea ser visto. Acorde a Yang et al. (2025), la experiencia artística favorece este proceso porque permite objetivar emociones, intuiciones y memorias mediante diversos lenguajes: la imagen, la música, el cuerpo, la palabra poética o la puesta en escena. Así, se

entiende al aula de arte como un espacio donde el sujeto puede narrarse, inventarse y revisarse (Zhang & Zhao, 2024).

En este sentido, como detallan Uştuk & Yazan (2024), la identidad en arte no se forma solo desde el discurso racional. Se configura también a partir de la experiencia sensible. Sensaciones, percepciones y emociones son mediaciones cognitivas y afectivas que permiten al estudiante establecer una relación significativa con la obra, con el acto creativo y con su propia biografía. De ahí que la educación artística tenga una potencia singular para el desarrollo emocional (Concha-Huarcaya et al., 2024), porque no separa pensar de sentir, ni expresión de comprensión.

Las investigaciones recientes sobre creatividad emocional en educación artística, como en González-Zamar & Abad-Segura (2021) Schino et al. (2025) y Yang et al. (2025), muestran que este campo se ha consolidado como una línea relevante de estudio, precisamente porque reconoce la función de las emociones en los procesos creativos y de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje artístico no comienza con la técnica, sino con la experiencia. Antes de "hacer bien" una producción, el estudiante necesita sentir, observar, percibir, recordar y vincular lo que produce con su mundo interno (Martínez-Vérez et al., 2024).

Dewey (1987), en su obra Arte y Experiencias de 1934, ya advertía que el valor educativo del arte reside en la experiencia estética como forma intensa de relación entre sujeto y mundo. En la escuela, como señalan Şenel & Döş (2024), esto implica desplazar prácticas centradas exclusivamente en la reproducción formal para dar lugar a ejercicios de exploración, auto indagación y simbolización. El estudiante aprende arte cuando descubre que puede convertir una emoción en color, una memoria en imagen o una pregunta vital en acción escénica (Rahill et al., 2025). Esta dimensión personal y afectiva es decisiva en Secundaria, porque ayuda a fortalecer la autoestima, la autocomprensión y la voz propia.

Cuando el adolescente encuentra en el arte un medio legítimo para expresarse, aumenta su implicación con el aprendizaje y construye una relación menos instrumental con la escuela (Bowen & Kisida, 2024). En lugar de limitarse a cumplir tareas, participa en experiencias con sentido. La evidencia disponible sobre el papel de la escuela en el desarrollo identitario adolescente, acorde a Verhoeven et al. (2019) y Haag et al. (2022), sugiere, además, que los espacios exploratorios y las experiencias de aprendizaje significativas son todavía insuficientes en la educación formal. Esto refuerza la necesidad de reivindicar el lugar de las artes en el currículo.

### La alteridad como experiencia ética, estética y pedagógica

El arte, como señalan Juntunen y Partti (2022), permite al estudiante encontrarse consigo mismo, y también lo confronta con otras visiones, cuerpos, sensibilidades y relatos. Por ello, la alteridad constituye una dimensión central del aprendizaje artístico (Hay, 2024). En el aula, esta

se manifiesta cuando el estudiante interpreta obras producidas en otros tiempos o culturas, participa en creaciones colectivas, escucha la voz de sus compañeros o se enfrenta a formas estéticas que desafían sus esquemas previos. En todos estos casos, el arte opera como apertura hacia lo diferente.

Zhao (2014) plantea que el arte como alteridad tiene la capacidad de sacar al sujeto de la repetición de sí mismo, llevándolo a reconocer y respetar la diferencia. Esta afirmación posee profundas implicaciones pedagógicas. En contextos escolares marcados por la homogeneización, como indica Kuttner (2023), el rendimiento estandarizado y la presión por resultados medibles, la experiencia artística ofrece un espacio para la singularidad y el encuentro. No se trata solo de "aceptar" diferencias culturales, sino de comprender que el otro amplía el horizonte del propio pensamiento y enriquece la experiencia educativa.

En Educación Secundaria, la alteridad adquiere un valor todavía mayor debido a la complejidad relacional propia de la adolescencia (Hölscher et al., 2024). Así, como refieren Crocetti et al. (2025), en esta etapa, el grupo de pares influye intensamente en la construcción del yo. La Educación Cultural y Artística puede mediar este proceso al propiciar situaciones de cooperación, interpretación compartida, diálogo estético y creación colectiva (Yang et al., 2025). Cuando un estudiante observa una obra realizada por otro, comenta una performance o participa en una composición grupal, aprende contenidos artísticos y aprende a escuchar, a negociar significados, a reconocer la vulnerabilidad ajena y a convivir con distintas formas de expresión.

Por ello, la alteridad en arte no es secundaria respecto al contenido disciplinar, sino constitutiva del mismo (Juntunen & Partti, 2022). Toda experiencia estética está atravesada por la posibilidad de que otro me afecte. Esa afección puede ser admiración, incomodidad, sorpresa o desacuerdo, pero en cualquier caso desplaza la indiferencia. En términos educativos, esta experiencia favorece el desarrollo de empatía, sensibilidad social y habilidades socioemocionales. Diversos trabajos recientes, como en Douglas y Carless (2024), Zhang y Zhao (2024) y Batič et al. (2025), destacan que la educación artística crea espacios seguros para la expresión, fortalece la confianza y mejora la interacción social, especialmente cuando se trabaja desde enfoques inclusivos y dialógicos.

**El entorno como matriz simbólica y cognitiva del aprendizaje**

La tercera dimensión, el entorno, remite al conjunto de referencias materiales, culturales, territoriales y simbólicas con las que el estudiante convive (Sesigür & Edeer, 2020). En Educación Cultural y Artística, aprender desde el entorno significa reconocer que el conocimiento no se construye en el vacío. Es decir, es un diálogo con lugares, objetos, paisajes, memorias y prácticas comunitarias (UNESCO, 2026). La ciudad, los sonidos cotidianos, los patrimonios locales, las

fiestas, las tensiones ambientales y las imágenes de la vida diaria pueden convertirse en materia de aprendizaje artístico.

La educación artística basada en el lugar, desarrollada por Inwood (2008), propone precisamente integrar el carácter afectivo y subjetivo del arte con experiencias de aprendizaje centradas en la comunidad y el territorio. Según esta perspectiva, el entorno ofrece contenido temático y también una vía para desarrollar conciencia ecológica, sentido de pertenencia y compromiso social (UNESCO, 2026). Cuando el estudiante crea desde lo que vive y observa en su contexto, el arte deja de ser un ejercicio abstracto (Inwood, 2013). Por lo que, se transforma en interpretación situada del mundo.

Esta orientación resulta especialmente pertinente en la Educación Secundaria latinoamericana, donde la escuela necesita fortalecer su vínculo con las realidades locales y con la diversidad cultural del alumnado (Aguilar, 2024). Los estudios recientes en contextos iberoamericanos y ecuatorianos, como en Concha-Huarcaya et al. (2024) y Almeida et al. (2025), muestran que la educación artística contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, a la inclusión y a la valoración de la diversidad, cuando se vincula con experiencias concretas del contexto. En otras palabras, el entorno próximo es un núcleo generador de sentido pedagógico.

Además, el entorno articula la dimensión cognitiva con la simbólica. El estudiante observa el mundo y lo interpreta y lo reconfigura mediante signos (Conkey & Green, 2018). Una fotografía del barrio, un mural sobre la memoria comunitaria, una obra sonora a partir de ruidos urbanos o una intervención escénica sobre problemáticas sociales son ejemplos de cómo el entorno se convierte en conocimiento elaborado. Así, la experiencia artística ayuda a pasar de la percepción inmediata a la comprensión crítica (Şenel & Döş, 2024). Además, permite la transición de la vivencia dispersa a la construcción de significado en las artes y la cultura (Wonowidjoyo, 2022).

**Sensaciones, percepciones, emociones, afectos, relaciones y acciones como mediaciones del conocimiento**

Las tres dimensiones analizadas no operan separadamente. Estas lo hacen mediante una red de mediaciones que organizan la experiencia de aprendizaje. Entre ellas destacan las sensaciones, las percepciones, las emociones, los afectos, las relaciones y las acciones (Pizzolante et al., 2024). Estas no son elementos accesorios de la enseñanza artística, son condiciones de posibilidad del conocimiento y de interpretación multimodal (Mohammadhosseini & Schmid, 2025).

Las sensaciones y percepciones constituyen el primer contacto con la experiencia estética (Pizzolante et al., 2024). A través de ellas el estudiante registra formas, ritmos, texturas, contrastes, movimientos y atmósferas. Sin esta apertura sensorial no hay apreciación ni creación auténticas. La percepción, sin embargo, no es pasiva, porque está atravesada por la memoria, el

contexto y la cultura (Mastandrea & Smith, 2021). Por eso dos estudiantes pueden percibir de manera distinta una misma obra o situación. La pedagogía artística debe aprovechar esa diversidad perceptiva como fuente de interpretación y no como error a corregir (Inwood, 2008).

Las emociones y los afectos, por su parte, dotan de intensidad y significado a la experiencia (Farrington et al., 2019). Estas acompañan el aprendizaje y lo orientan. Aquello que conmueve, inquieta o entusiasma deja huella y facilita procesos de comprensión más profundos (González-Zamar & Abad-Segura, 2021). La investigación reciente sobre artes y aprendizaje socioemocional subraya que las prácticas artísticas promueven autoconocimiento, empatía, regulación emocional y colaboración (Virtue et al., 2025). Esto confirma que el valor educativo del arte no se limita al producto final, sino al tipo de experiencia humana que hace posible.

Las relaciones introducen el carácter social del aprendizaje. Toda experiencia artística escolar está mediada por interacciones entre estudiantes, docentes, obras, materiales y contextos. El aula de arte es, por ello, un espacio relacional donde se negocian significados, se comparten interpretaciones y se construyen pertenencias (Zhao, 2014). A su vez, las habilidades de observar, experimentar, componer, representar, intervenir, dialogar y exponer se traducen desde la experiencia hacia la práctica transformadora (UNESCO, 2026). Así, el conocimiento artístico se consolida cuando pasa por el cuerpo, por la interacción y por la producción simbólica.

**Implicaciones pedagógicas para la Educación Secundaria**

La comparación de las posturas teóricas, que sustentan las implicaciones pedagógicas de la Educación Cultural y Artística en Secundaria, evidencia cuatro núcleos articulados: identidad, alteridad, entorno y evaluación. En conjunto, como se muestra en la tabla 1, los autores coinciden en que la enseñanza artística debe partir de la subjetividad del estudiante, abrirse a la diversidad, vincularse con el contexto próximo y valorar procesos formativos integrales. Así, se sintetizaron convergencias conceptuales y se tradujo los fundamentos teóricos en criterios pedagógicos aplicables.

**Tabla 1**

*Implicaciones pedagógicas para la Educación Secundaria*

| Eje de implicación pedagógica | Autor(es) | Postura o aporte central | Implicación para la Educación Cultural y Artística en Secundaria |
|---|---|---|---|
| Desarrollo socioemocional | Farrington et al. (2019) | Destacan la importancia de promover habilidades socioemocionales en los procesos educativos. | La ECA debe contribuir al desarrollo de sensibilidad, cooperación, autorregulación y compromiso con el entorno. |
| Arte e identidad | Verhoeven et al. (2019) | La escuela incide en el desarrollo identitario adolescente cuando ofrece experiencias significativas. | El arte debe constituirse en una vía para que el estudiante se exprese, se comprenda y fortalezca su identidad. |
| Replanteamiento general de la enseñanza | Subramaniam (2023) | Propone repensar la enseñanza artística desde enfoques integrales, participativos y contextualizados. | La ECA debe superar enfoques tradicionales y reorganizarse desde experiencias pedagógicas significativas. |
| Relación con el entorno | Aguilar (2024) | Sostiene que el currículo artístico cobra mayor sentido cuando integra patrimonio local, memoria comunitaria y problemáticas territoriales. | La experiencia artística debe vincularse con el contexto próximo para generar pertinencia y sentido pedagógico. |
| Apertura a la alteridad | Arévalo-Vásquez et al. (2024) | Defienden una mediación docente sensible que favorezca la interpretación diversa, el diálogo y la inclusión. | El aula de arte debe abrirse a la pluralidad de perspectivas, prácticas y producciones culturales. |
| Inclusión y diversidad | Concha-Huarcaya et al. (2024) | Plantean que la educación artística promueve inclusión y valoración de la diversidad cuando reconoce múltiples identidades culturales. | La inclusión no debe verse como estrategia añadida, sino como condición inherente al trabajo artístico con la diferencia. |

Bajo los criterios anteriores, y conforme el asumir un enfoque implicación pedagógica, es necesario repensar la enseñanza de Educación Cultural y Artística en Secundaria (Subramaniam, 2023). En primer lugar, exige diseñar experiencias pedagógicas que partan del yo del estudiante y su autobiografía. Lejos de promover un individualismo expresivo, se reconoce que todo aprendizaje significativo requiere una implicación subjetiva inicial (UNESCO, 2026). El estudiante, desde el desarrollo de la identidad, necesita encontrar en el arte una vía para decirse y comprenderse (Verhoeven et al., 2019).

En segundo lugar, demanda abrir el aula a la alteridad. Esto supone seleccionar obras, prácticas y problemas que permitan el diálogo intercultural, la exploración de diferencias y la creación colectiva. También exige una mediación docente sensible, capaz de acompañar interpretaciones diversas sin clausurarlas prematuramente (Arévalo-Vásquez et al., 2024). La inclusión, en este marco, no es un añadido metodológico, sino una consecuencia natural de comprender el arte como encuentro con la pluralidad (Concha-Huarcaya et al., 2024).

En tercer lugar, requiere vincular la experiencia artística con el entorno próximo. Así, como señaló Aguilar (2024), el currículo puede nutrirse del patrimonio local, de las memorias barriales, de las problemáticas ambientales y de los lenguajes culturales de la comunidad. Esta orientación fortalece la pertinencia del aprendizaje y evita que la educación artística quede reducida a contenidos descontextualizados. La evidencia reciente en Ecuador y en otros contextos latinoamericanos sugiere precisamente la necesidad de integrar las artes de manera más significativa y transversal en la práctica educativa.

Finalmente, este enfoque redefine la evaluación. Si el aprendizaje artístico implica identidad, alteridad y entorno, no basta con valorar el dominio técnico del producto final. Es necesario atender también procesos de exploración, reflexión, sensibilidad, cooperación, interpretación y compromiso con el contexto (Escala et al., 2024). Desde esta perspectiva, evaluar en arte debería significar reconocer trayectorias de sentido, lo que la aleja de resultados formales. Entonces, una de las tareas más urgentes es que la Educación Cultural y Artística permita el desarrollo socioemocional (Farrington et al., 2019).

## CONCLUSIONES

La Educación Cultural y Artística en la Educación Secundaria debe ser comprendida como un espacio privilegiado para la formación integral del estudiante, ya que en ella confluyen procesos de autoconocimiento, encuentro con los otros y comprensión del entorno. A lo largo del capítulo se ha argumentado que la identidad, la alteridad y el entorno organizan la construcción del conocimiento artístico mediante una red de mediaciones sensibles, emocionales, relacionales y prácticas. En consecuencia, el aprendizaje en arte no puede reducirse a la adquisición de

técnicas o contenidos disciplinares, pues involucra también la configuración del sujeto y de su modo de habitar el mundo.

La identidad constituye el punto de partida del proceso, porque el estudiante aprende artísticamente cuando encuentra posibilidades para narrarse, expresarse y resignificar su experiencia. La alteridad amplía este proceso al convertir el aula en un espacio de diálogo ético y estético con la diferencia. El entorno, por su parte, aporta densidad cultural, territorial y simbólica al aprendizaje, permitiendo que la creación artística se vincule con la realidad vivida y con los sentidos compartidos de la comunidad. Estas dimensiones no operan de manera fragmentada; forman una secuencia dinámica en la que el yo se descubre, se descentra y se reubica en relación con los otros y con el mundo.

Desde esta perspectiva, la Educación Cultural y Artística contribuye de forma decisiva al "saber ser" y al "saber convivir", en coherencia con una educación humanista, inclusiva y culturalmente situada. De ahí la necesidad de promover prácticas pedagógicas que integren la experiencia sensible, la reflexión crítica, la diversidad cultural y el vínculo con el territorio. En tiempos educativos marcados por la estandarización, defender este lugar del arte no es un lujo curricular, sino una necesidad formativa. Educar artísticamente en Secundaria es, en última instancia, ayudar a que los estudiantes disfruten, comprendan, creen y convivan con mayor humanidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Adams, D. (2025). Art and animation of the more-than-human: an investigation into the experiences of children, aged 7–11 years old, taking part in artistic activities outdoors in natural environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-23. https://doi.org/10.1080/14729679.2025.2593838

Aguilar, M. (2024). Educación Cultural y Artística en Básica Media: El Caso de Cuenca, Patrimonio de la Humanidad. *Revista Scientific, 9*(34), 322-342. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.15.322-342

Almeida, T., Delgado, D., & García, M. (2025). Arte e identidad en estudiantes de Artes Plásticas de la ULEAM 2024. *Tercio Creciente*(28), 229-241. https://doi.org/10.17561/rtc.28.9551

Arévalo-Vásquez, H., Yangali-Vicente, J., & Sánchez-Ortega, J. (2024). Art Teaching: Inclusive Factor and Attention to Diversity. *European Journal of Educational Research, 13*(2), 779-793. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.779

Batič, J., Rojc Črnčec, N., & Šulin, N. (2025). The Visual Journal as a Way to Strengthen Students' Ability to Self-Reflect. *Center for Educational Policy Studies Journal, 15*(2), 33-50. https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/1997

Bowen, D., & Kisida, B. (2024). Investigating Arts Education Effects on School Engagement and Climate. *Educational Policy, 38*(5), 1077-1107. https://doi.org/10.1177/08959048231174880

Casanova, I. (2024). *Educación Cultural y Artística y su aporte al desarrollo de habilidades creativas en los estudiantes [Tesis de Maestría].* Portoviejo: Universidad San Gregorio de Portoviejo. http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/3765

Concha-Huarcaya, M., Alva-Olivos, M., Sosa-Aparicio, L., & Carbonell-García, C. (2024). Impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. *Episteme Koinonía, 7*(14), 122-132. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4152

Concha-Huarcaya, M., Alva-Olivos, M., Sosa-Aparicio, L., & Carbonell-García, C. (2024). La educación artística y la diversidad cultural para la promoción de la inclusión en las aulas de clase. *CIENCIAMATRIA, 10*(19), 181-191. https://doi.org/10.35381/cm.v10i19.1362

Conkey, A., & Green, M. (2018). Using place-based art education to engage students in learning about food webs. *Journal of Instructional Pedagogies, 21*. https://eric.ed.gov/?id=EJ1194246

Crocetti, E., Pagano, M., De Lise, F., Maratia, F., Bobba, B., & Meeus, W. (2025). Promoting Adolescents' Personal and Social Identities: A Meta-Analysis of Psychosocial Interventions. *Identity. An International Journal of Theory and Research , 25*(2), 167-196. https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2394888

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Santillana. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es

Dewey, J. (1987). Art as Experience (1934). En C. &. Jo Ann Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953* (Vol. 10). Southern Illinois University Press. https://www.uio.no/studier/emner/uv/uv/UV9406/dewey-john-(1987).-art-as-experience.pdf

Douglas, K., & Carless, D. (2024). Creating deeper attachments: Reflections on developing arts-based pedagogy and practice within psychology. *Methods in Psychology, 11*, 100169. https://doi.org/10.1016/j.metip.2024.100169

Escala, N., Herrera-Pavo, M., Guitert, M., & Romeu, T. (2024). Educational experiences integrating the arts into teaching practice in primary education in Ecuador. *Thinking Skills and Creativity, 54*, e101671. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101671

Farrington, C., Maurer, J., McBride, M., Nagaoka, J., Puller, J., Shewfelt, S., . . . Wright, L. (2019). *Arts Education and Social-Emotional Learning Outcomes among K-12 Students: Developing a Theory of Action*. Chicago, Illinois: University of Chicago Consortium on School Research. https://eric.ed.gov/?id=ED598682

Garcés, L. (2024). *La educación cultural y artística en el currículo nacional. Una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales y pensamiento crítico [Tesis de Maestría]*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. http://hdl.handle.net/10644/10406

Glăveanu, V. (2020). Creativity and Global Citizenship Education. En A. Akkari, & K. Maleq (Edits.), *Global Citizenship Education* (pp. 191-202). 10.1007/978-3-030-44617-8_14.

González-Zamar, M., & Abad-Segura, E. (2021). Emotional Creativity in Art Education: An Exploratory Analysis and Research Trends. *Int J Environ Res Public Health, 18*(12), 6209. https://doi.org/10.3390/ijerph18126209

Gradle, S. (2007). Ecology of Place: Art Education in a Relational World. *Studies in Art Education, 48*(4), 392-411. https://www.jstor.org/stable/25475844

Haag, P., Fantoni, T., & Dubal, S. (2022). Fostering Engagement, Reflexivity, and 21st-Century Skills in Middle School: A Pilot Collaborative Action Research on Identity Formation with Adolescent Co-Researchers. *Journal of Intelligence, 10*(3), 64. https://doi.org/10.3390/jintelligence10030064

Hay, P. (2024). Creative Pedagogies: School Without Walls and Forest of Imagination . *International Journal of Art & Design Education, 43*(3), 396-414. https://doi.org/10.1111/jade.12512

Hölscher, S., Schachner, M., Juang, L., & Gianmarco, A. (2024). Promoting Adolescents' Heritage Cultural Identity Development: Exploring the Role of Autonomy and Relatedness Satisfaction in School-Based Interventions. *Journal of Youth and Adolescence, 53*, 2460-2479. https://doi.org/10.1007/s10964-024-02017-3

Inwood, H. (2008). At the Crossroads: Situating Place-based Art Education. *Canadian Journal of Environmental Education, 13*(1), 29-41. https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/871

Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education, 3*(2), 129-145. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104868.pdf

Juntunen, M., & Partti, H. (2022). Towards transformative global citizenship through interdisciplinary arts education. *International Journal of Education & the Arts, 23*(13). https://doi.org/10.26209/ijea23n13

Kuttner, P. (2023). The Right to Belong in School: A Critical, Transdisciplinary Conceptualization of School Belonging. *AERA Open, 9*. https://doi.org/10.1177/23328584231183407

Martínez-Vérez, M., Albar-Mansoa, J., & Pallarés-Piquer, M. (2022). Educação & Sociedade. *No lugares, escuela e identidad: la performance como herramienta educativa, 43*, e244848. https://doi.org/10.1590/ES.244848

Martínez-Vérez, V., Albar-Mansoa, J., & Vega, L. (2024). The Performance: Art for Well-being. *International Journal of Education & the Arts, 25*(11). https://doi.org/10.26209/ijea25n11

Mastandrea, S. T., & Smith, J. (2021). Environment, Art, and Museums: The Aesthetic Experience in Different Contexts. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675165

Mohammadhosseini, M., & Schmid, S. (2025). Embodied engagement: fostering caring thinking in a multimodal singing-based learning environment for refugee children. *Frontiers in Psychology, 16*, 1602855. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1602855

Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M., & Morey-López, M. (2022). Multiculturalidad y Educación Artística en el currículum de Educación infantil. *Cadernos de Pesquisa, 52*, e08865. https://doi.org/https:/10.1590/198053148865

Ortiz, D., & Joaqui, D. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia*(23), 195-218. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14837

Pizzolante, M., Pelowski, M., Demmer, T., Bartolotta, S., Sarcinella, E., Gaggioli, A., & Chirico, A. (2024). Aesthetic experiences and their transformative power: a systematic review. *Frontiers in Psychology, 15*, 1328449. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1328449

Rahill, M., Godinez, R., Voight, A., & Buckley-Marudas, M. (2025). Art-Based Autobiographical Youth Participatory Action Research (YPAR) in an Urban School. *LEARNing Landscapes*(29). https://doi.org/10.36510/learnland.vi29.1149

Schino, G., Van Klaveren, L., Van Dorsten, T., Pathare, S., Van Heusden, B., & Cox, R. (2025). Experiencing art together: integrating affect and semiosis. *Frontiers in Psychology, 16*, 1544901. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1544901

Şenel, M., & Döş, B. (2024). Exploring the Integration of Artful Thinking as an Innovative Approach to Foster Critical Thinking Skills. *International Journal of Modern Education Studies, 8*(1), 24-48. https://ijonmes.net/index.php/ijonmes/article/view/361

Sesigür, A., & Edeer, A. (2020). Place-Based Critical Art Education: An Action Research. *International Journal of Education & the Arts, 21*(25). https://doi.org/10.26209/ijea21n25

Subramaniam, M. (2023). Social Emotional Learning (SEL) through the Arts Education: A Review of Research Literature. *Journal on Educational Psychology, 16*(4), 60-71. https://doi.org/10.26634/jpsy.16.4.19223

Touriñan, J. (2014). Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. *Revista Virtual Redipe, 7*(3), 6-39. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/445

UNESCO. (2026). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística: guía de aplicación*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000397438

Uştuk, Ö., & Yazan, B. (2024). Pedagogizing identity through perezhivanie: A longitudinal study of identity-oriented practicum in Türkiye. *Teaching and Teacher Education, 146*, 104643. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104643

Verhoeven, M., Poorthuis, A., & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review, 31*, 35-63. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3

Virtue, E., Mann, L., & Diener, H. (2025). Social-emotional learning in a week-long theatre camp for youth. *Current Issues in Middle Level Education, 29*(1). https://doi.org/10.20429/cimle.2025.29106

Wonowidjoyo, M. (2022). Rethinking art education through integrating outdoor learning practices as sites of memory. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 22*(4), 355-384. https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2054838

Yang, M., Zhang, J., Yahaya, W., & Yang, Y. (2025). Developing and implementing the four-dimensional aesthetic education framework in elementary education. *Frontiers in Education, 10*, 1601869. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1601869

Ye, L., Li, Y., & Zhang, N. (2025). No obstante, estas dimensiones no operan linealmente, sino en espiral: cada experiencia artística reconfigura la imagen de sí, resignifica la relación con los demás y transforma la percepción del entorno. *Frontiers in Psychology, 16*, 1515671. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1515671

Zhang, S., & Zhao, L. (2024). The impact of public art education on college students' mental health literacy. *Frontiers in Public Health, 12*, 1427016. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1427016

Zhao, G. (2014). Art as Alterity in Education. *Educational Theory, 64*(3), 245-259. https://doi.org/10.1111/edth.12060