



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

EL AULA DE EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DEL TALENTO CREATIVO: UNA REVISIÓN DE REVISIONES SISTEMÁTICAS

**THE CULTURAL AND ARTISTIC EDUCATION CLASSROOM
AS A SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE
TALENT: AN OVERVIEW OF SYSTEMATIC REVIEWS**

Sandro Monge Urquiza
Universidad Nacional de Educación

Verónica Mercedes Erazo Erazo
Universidad Nacional de Educación

El aula de Educación Cultural y Artística como espacio para el desarrollo del talento creativo: una revisión de revisiones sistemáticas

Gerson Andrés Ramos Meneses¹

gerson.ramos@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0002-6721-9608>

Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Verónica Mercedes Erazo Erazo

veronica.erazo@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-8821-1253>

Universidad Nacional de Educación
Ecuador

RESUMEN

La Educación Cultural y Artística ocupa un lugar secundario en los sistemas educativos pese a su potencial reconocido para desarrollar el talento creativo en la educación básica. La investigación sobre creatividad y artes ha producido en los últimos años numerosas revisiones sistemáticas, dispersas y sin articulación entre sí. Este trabajo sintetiza la evidencia de las revisiones sistemáticas publicadas entre 2021 y 2025 sobre las estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento y el talento creativo en estudiantes de educación básica, con énfasis en el aula de Educación Cultural y Artística. Se adoptó un diseño de revisión de revisiones siguiendo una adaptación del protocolo PRISMA 2020, con búsqueda en seis bases de datos que incluyeron índices regionales iberoamericanos, y la calidad metodológica se valoró con ROBIS. Cinco de las siete revisiones presentaban riesgo de sesgo global bajo. Entre las estrategias identificadas destacan los enfoques constructivistas y experienciales y el aprendizaje basado en proyectos; no obstante, los resultados de estas estrategias rara vez se miden de manera adecuada.

Palabras clave: talento creativo; educación artística; estrategias pedagógicas; educación básica; revisión de revisiones.

¹ Autor principal.

Correspondencia: gerson.ramos@educacion.gob.ec

The Cultural and Artistic Education classroom as a space for the development of creative talent: an overview of systematic reviews

ABSTRACT

Arts and Cultural Education continues to occupy a secondary position within educational systems despite its widely recognized potential to foster creative talent during basic education. In recent years, research on creativity and arts education has generated a growing number of systematic reviews; however, this body of evidence remains fragmented and lacks comprehensive synthesis. The present study integrates evidence from systematic reviews published between 2021 and 2025 on pedagogical strategies that promote the development of creative thinking and creative talent among students in basic education, with particular emphasis on Arts and Cultural Education classrooms. A review of reviews design was employed, following an adaptation of the PRISMA 2020 guidelines. A comprehensive search was conducted across six databases, including major Ibero-American regional indexes, and the methodological quality of the included reviews was assessed using the ROBIS tool. Five of the seven included systematic reviews were judged to have a low overall risk of bias. Project-based learning emerged as one of the most consistently supported pedagogical approaches across the reviewed studies. Nevertheless, the outcomes associated with these strategies were seldom assessed using robust or appropriate measures, highlighting an important methodological limitation in the current evidence base.

Keywords: creative talent; arts education; pedagogical strategies; primary education; overview of reviews.

Artículo recibido 20 mayo 2026

Aceptado para publicación: 20 junio 2026



INTRODUCCIÓN

Dentro de los sistemas educativos, la Educación Cultural y Artística (ECA) rara vez figura entre las materias que reciben mayor atención metodológica y académica; suele situarse por detrás de las asignaturas consideradas instrumentales, en particular matemáticas y lengua. Eisner (2002) y la UNESCO (2006) advirtieron ya sobre el aporte del aula de arte a la formación integral: el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y creativas. Trabajos más recientes confirman esta línea y muestran que la educación artística incide de forma positiva tanto en el pensamiento creativo como en el bienestar socioemocional (Samaniego et al., 2024; Usca et al., 2024).

La literatura sostiene que la creatividad no constituye una propiedad exclusiva de unos pocos estudiantes destacados, sino una capacidad presente en todos ellos, susceptible de ser estimulada mediante experiencias educativas pertinentes (Beghetto y Kaufman, 2014; Runco y Jaeger, 2012). Torrance (1974) y Guilford (1967) identificaron sus manifestaciones observables: pensamiento divergente, originalidad, fluidez y flexibilidad. Todas ellas son observables en el aula y susceptibles de ser cultivadas. Sin embargo, en la práctica cotidiana son los enfoques que privilegian la reproducción técnica y restringen el margen de expresión creativa del estudiante los que conservan mayor peso académico (Robinson, 2011).

En numerosos trabajos, creatividad y talento creativo se emplean de forma indistinta. Para los fines de esta investigación, no obstante, resulta necesario diferenciarlos. La distinción procede de los enfoques diferenciales. Para Renzulli (1978), el talento creativo surge de la confluencia de tres componentes: una habilidad superior al promedio, la creatividad y el compromiso con la tarea. Gagné (2004) sostiene una posición afín en su Modelo Diferenciado de Dotación y Talento, donde las aptitudes naturales se convierten en talento mediante el desarrollo sistemático y la estimulación del entorno. Este trabajo se adscribe, en cambio, a una lectura universalista próxima a la de Torrance (1974) y a la de Beghetto y Kaufman (2014). Desde esta óptica, la creatividad es una cualidad común a todos los sujetos y se despliega a lo largo de un continuo que va de lo convencional a lo altamente elaborado. El talento creativo deja así de concebirse como patrimonio de unos pocos y pasa a entenderse como una potencialidad general, cuyo grado de expresión depende en buena medida de la riqueza del entorno pedagógico.



En América Latina la ECA enfrenta barreras estructurales que limitan su desarrollo, y Ecuador constituye un ejemplo de ello. Tenecela (2024) describe un currículo insuficiente y distante de la realidad social y cultural del país. Avilez-Verdezoto y Suárez-Monzón (2025) caracterizan una ECA reducida a tareas de carácter secundario, con una carga horaria semanal escasa y una articulación mínima con el resto de asignaturas. Vázquez Neira (2025) advierte que, si bien desde 2016 las reformas impulsan las competencias creativas desde un enfoque socioconstructivista, ese impulso encuentra un obstáculo concreto: la falta de docentes formados para ello.

Paralelamente, han proliferado las revisiones sistemáticas y los metaanálisis sobre creatividad y artes, con una producción considerable en el último lustro (Fauzi et al., 2025; Muñoz-Salinas et al., 2025). Cada uno de estos trabajos ilumina una faceta distinta del problema: algunos abordan las pedagogías creativas en su conjunto; otros se centran en las tecnologías emergentes, en una metodología concreta o en la relación entre el enfoque STEAM y las competencias artísticas. El resultado es un cuerpo de evidencia fragmentado, a partir del cual resulta difícil establecer qué estrategias favorecen en mayor medida el talento creativo en el aula de ECA.

Ante este panorama, resulta pertinente un cambio de perspectiva. Antes que examinar los estudios primarios de manera individual, es más productivo sintetizar aquello que las revisiones sistemáticas ya han analizado. De ahí surge la pregunta que organiza el estudio: ¿qué estrategias pedagógicas, según la evidencia disponible en revisiones sistemáticas, favorecen el desarrollo del pensamiento y el talento creativo en estudiantes de educación básica dentro del aula de Educación Cultural y Artística? En consecuencia, el objetivo de este estudio es sintetizar la evidencia de las revisiones publicadas entre 2021 y 2025 sobre las estrategias pedagógicas que favorecen dicho desarrollo en la educación básica, con énfasis en el aula de Educación Cultural y Artística y atención específica a la representación de la producción latinoamericana.

METODOLOGÍA

Diseño

Este trabajo adopta un diseño de revisión de revisiones, una modalidad de síntesis de segundo orden cuya unidad de análisis no la constituyen los estudios primarios, sino las revisiones sistemáticas y los metaanálisis previamente publicados sobre un mismo objeto. Se optó por este diseño porque el campo



dispone ya de múltiples síntesis parciales, de modo que una nueva revisión de estudios primarios aportaría escasa información adicional. Resulta más productivo integrar los hallazgos consolidados por las revisiones previas, contrastar sus convergencias y divergencias e identificar los vacíos que ninguna de ellas, considerada de forma aislada, permite advertir.

El artículo sigue las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Los ítems relativos al riesgo de sesgo se aplicaron a las revisiones incluidas y no a los estudios primarios contenidos en ellas. El protocolo de esta revisión no fue registrado previamente en ninguna plataforma.

Criterios de elegibilidad

Se incluyeron documentos que cumplieran simultáneamente cinco condiciones: (a) constituir una revisión sistemática, un metaanálisis o una revisión bibliométrica con protocolo metodológico declarado; (b) haberse publicado entre enero de 2021 y diciembre de 2025; (c) estar redactados en español o en inglés; (d) disponer de acceso al texto completo; y (e) abordar estrategias pedagógicas vinculadas al pensamiento o al talento creativo, a la educación artística, o a ambos, resultando relevantes, en todo o en parte, para la educación básica.

Se excluyeron las revisiones narrativas sin protocolo metodológico declarado, las revisiones centradas exclusivamente en educación infantil o superior que no aportaran datos de educación básica, los estudios primarios individuales y las revisiones con riesgo de sesgo global alto según la evaluación con ROBIS.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda se ejecutó en seis bases de datos: ERIC, Lens.org, Google Scholar, SciELO, Dialnet y Redalyc, complementadas con una búsqueda manual en las listas de referencias de las revisiones incluidas. Al no contar con acceso institucional a Scopus ni a Web of Science, la búsqueda se apoyó en dos recursos abiertos. Uno fue Lens.org, que indiza más de doscientos millones de registros llegados de Crossref, PubMed y otras fuentes. El otro, ERIC, la base especializada más grande en investigación educativa.

Diversos motores de búsqueda ofrecen un soporte limitado para ecuaciones booleanas extensas (Gusenbauer y Haddaway, 2020), por lo que la estrategia se estandarizó en consultas breves y complementarias entre sí. Cada consulta combinó tres bloques temáticos: creatividad y talento creativo, educación artística y STEAM, y tipo de síntesis; posteriormente se ajustaron la sintaxis y el idioma,

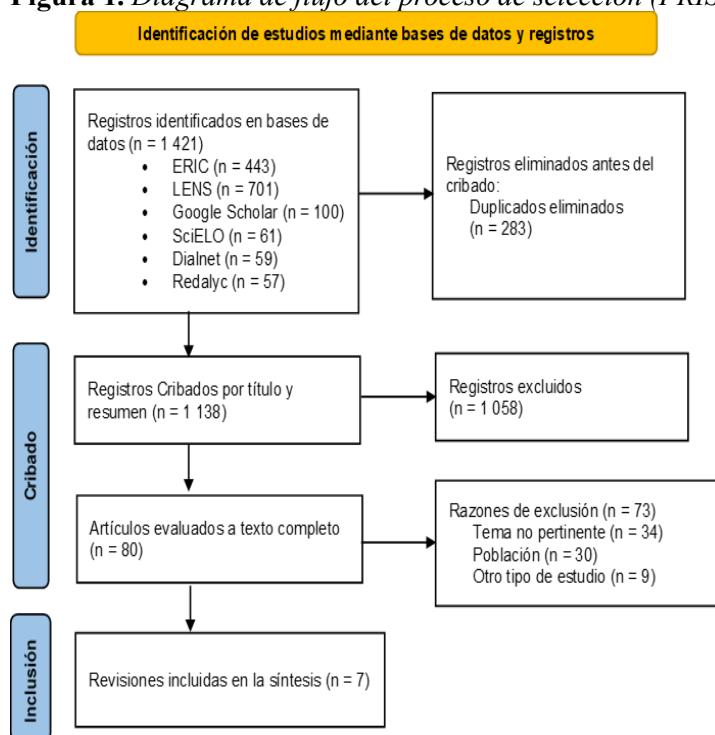


español o inglés, según los requerimientos de cada base. En las bases regionales, cuyo soporte booleano es limitado, se realizaron búsquedas amplias por términos con cribado manual posterior.

Proceso de selección

Los registros recuperados se exportaron a Zotero, donde se eliminó un primer grupo de duplicados, y a continuación a Rayyan, que detectó duplicados adicionales y sirvió de plataforma para el cribado. De los 1.421 registros identificados en las seis bases se eliminaron 283 duplicados, quedando 1.138 para el cribado por título y resumen. De estos se descartaron 1.058 y se evaluaron 80 a texto completo, de los cuales se excluyeron 73. El cribado por título y resumen y la evaluación a texto completo fueron realizados de forma independiente por dos revisores, y las discrepancias se resolvieron por consenso. El corpus final quedó conformado por siete revisiones. La Figura 1 representa el proceso completo conforme al diagrama de flujo PRISMA 2020.

Figura 1. *Diagrama de flujo del proceso de selección (PRISMA 2020)*



Evaluación de la calidad metodológica

Para evaluar la calidad metodológica de las revisiones incluidas se empleó ROBIS (Risk of Bias in Systematic Reviews; Whiting et al., 2016), herramienta concebida para revisiones sistemáticas completas y no para estudios primarios por separado. Se escogió este instrumento porque valora si, en

cada fase del proceso, alguna decisión metodológica pudo introducir sesgo, sin penalizar la ausencia de requisitos propios de la investigación clínica, como el registro previo obligatorio, el metaanálisis o las pruebas estadísticas de sesgo de publicación.

La herramienta atiende cuatro dominios: los criterios de elegibilidad de los estudios (D1), su identificación y selección (D2), la recolección de datos y evaluación de los estudios (D3), y la síntesis y los hallazgos (D4). Cada dominio se calificó como de riesgo bajo, poco claro o alto tras leer el texto completo de cada revisión y, con esa base, se emitió un juicio de riesgo de sesgo global. La aplicación de este criterio motivó la exclusión de una revisión ecuatoriana sobre innovaciones pedagógicas (Vélez Pardo et al., 2025) que, pese a declarar el protocolo PRISMA, empleó una herramienta de evaluación concebida para estudios transversales y mantuvo en su síntesis nueve de dieciséis estudios que no alcanzaban su propio umbral de calidad. La Tabla 2 resume los resultados de las revisiones finalmente incluidas.

Síntesis de los datos

La síntesis se abordó mediante análisis temático narrativo, organizado en torno a las convergencias y divergencias entre revisiones. La heterogeneidad de los estudios en cuanto a población, edad y alcance disciplinar no permitió realizar un metaanálisis de los resultados.

Cada estrategia recibió una etiqueta según el grado de respaldo que reunía en el corpus: fuerte, cuando constituía el eje de una revisión, y secundario, cuando aparecía como una entre varias estrategias relevantes. Esta clasificación, recogida en la Tabla 3, permite ponderar la convergencia sin equiparar el hallazgo principal de una revisión con una mención incidental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Características de los estudios

El análisis reunió siete revisiones publicadas entre 2021 y 2025. Cuatro de ellas proceden de América Latina, dos de Ecuador (Samaniego et al., 2024; Usca et al., 2024), una de Colombia (Cantor Galindo et al., 2024) y una de Bolivia (Rossini Velarde y Carcausto, 2025), y las tres restantes del Reino Unido, España e Indonesia. La Tabla 1 reúne sus características al completo.

Tabla 1. *Características de las revisiones incluidas*

Revisión	País	Tipo de estudio	Bases de datos	N estudios	Enfoque
Cremin y Chappell (2021)	Reino Unido	Revisión sistemática	BEI, ERIC, Education Research Complete, ProQuest	35	Pedagogías creativas en múltiples disciplinas, 0-18 años
Sanz-Camarero et al. (2023)	España	Revisión sistemática (PRISMA)	Web of Science	27	Impacto de STEAM integrado sobre las competencias artísticas, primaria y secundaria
Cantor Galindo et al. (2024)	Colombia	Revisión sistemática (PRISMA)	Scopus, Web of Science, Dialnet, Redalyc, SciELO	12	Educación artística y formación para la vida en básica primaria
Usca et al. (2024)	Ecuador	Revisión sistemática (PRISMA)	Scopus, Google Scholar	158	Tecnologías emergentes en artes y humanidades
Samaniego et al. (2024)	Ecuador	Revisión sistemática (PRISMA)	Scopus	187	Pensamiento creativo en educación artística y de diseño
Fauzi et al. (2025)	Indonesia	Revisión bibliométrica y sistemática	Scopus	51	Pensamiento creativo en educación primaria a nivel global
Rossini Velarde y Carcausto (2025)	Bolivia	Revisión sistemática (PRISMA)	ERIC, Scopus, Web of Science	—	Expresión artística y competencias socioemocionales en educación básica

Nota. El guion en la columna de estudios indica que la revisión no reporta un número total exacto.

Cobertura bibliográfica de las revisiones incluidas

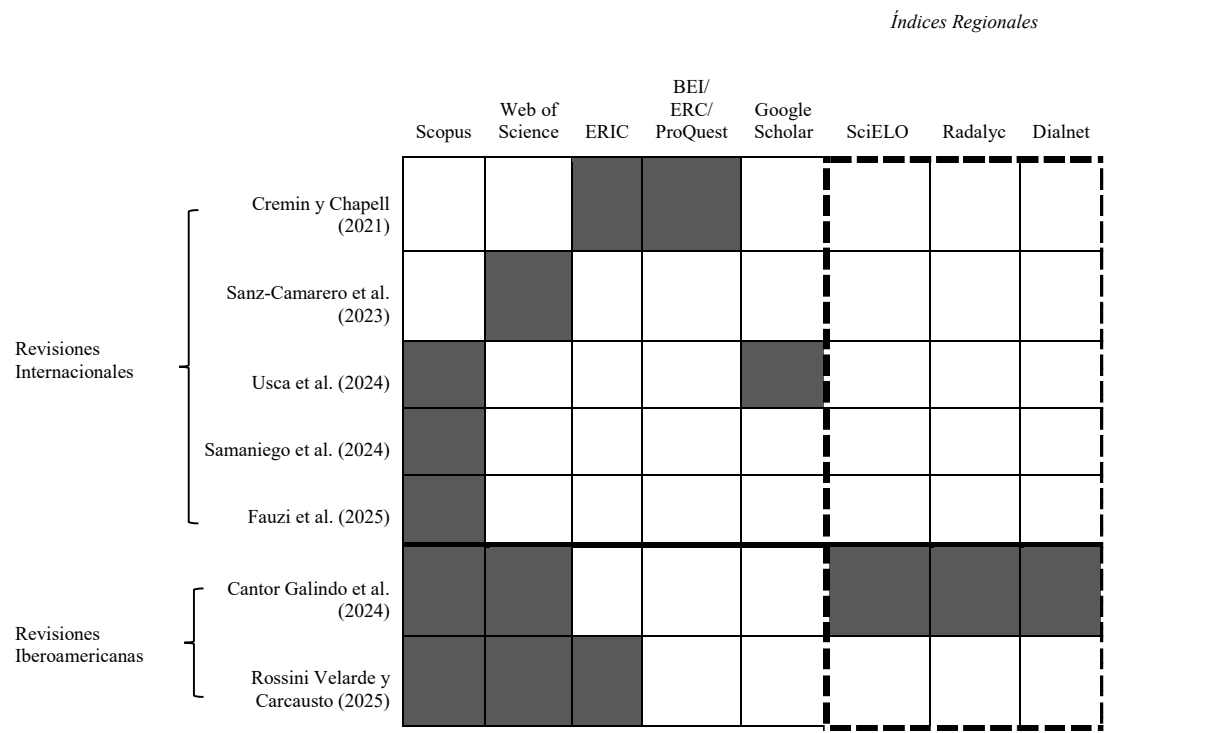
El examen de las fuentes sobre las que se construyó cada revisión (Tabla 1) revela un patrón que diferencia a las revisiones internacionales de las iberoamericanas. Tres de ellas se apoyaron en una única base de datos: Web of Science, en el caso de Sanz-Camarero et al. (2023), y Scopus, en Samaniego et al. (2024) y en Fauzi et al. (2025). Usca et al. (2024) recurrieron a dos, Scopus y Google Scholar, ambas



de cobertura internacional. Cremin y Chappell (2021) constituyen la excepción, con una búsqueda extendida a cuatro bases especializadas en educación, aunque igualmente circunscrita a fuentes internacionales.

Entre las revisiones iberoamericanas, Cantor Galindo et al. (2024) realizaron su búsqueda en cinco bases, entre ellas Dialnet, Redalyc y SciELO, mientras que Rossini Velarde y Carcausto (2025) combinaron ERIC, Scopus y Web of Science, sin incorporar índices regionales. El caso de Cantor Galindo et al. (2024) resulta ilustrativo: una revisión publicada en una revista regional, de menor visibilidad internacional, consultó un número de bases superior al de la mayoría de las revisiones internacionales del corpus y fue la única que incorporó índices de cobertura iberoamericana. Este contraste se apoya, sin embargo, en un único caso, por lo que debe interpretarse con cautela. La Figura 2 representa el mapa de cobertura de las revisiones incluidas.

Figura 2. Bases de datos consultadas por cada revisión incluida



Nota. Las celdas sombreadas indican que la revisión consultó esa base. El recuadro punteado señala los índices de cobertura regional iberoamericana.

Calidad metodológica

La evaluación con ROBIS (Tabla 2) arrojó un riesgo de sesgo global bajo en cinco de las siete revisiones y un riesgo poco claro en las dos restantes (Sanz-Camarero et al., 2023; Fauzi et al., 2025). Ninguna de las revisiones incluidas recibió una calificación de riesgo alto; la única revisión con riesgo alto detectada durante el proceso, Vélez Pardo et al. (2025), fue excluida conforme a los criterios de elegibilidad.

El examen de los dominios por separado precisa este panorama. El primero, relativo a los criterios de elegibilidad, obtuvo riesgo bajo en las siete revisiones, y lo mismo ocurrió con el cuarto, correspondiente a la síntesis y los hallazgos. El segundo dominio, referido a la identificación y selección de estudios, constituyó en cambio el punto más débil del análisis de calidad metodológica: cinco revisiones obtuvieron en él un riesgo poco claro.

Solo una revisión alcanzó riesgo bajo en los cuatro dominios: la de Cremin y Chappell (2021). Esta solidez se sustenta en una búsqueda en cuatro bases complementada con revisión manual, una extracción de datos por duplicado y una síntesis temática rigurosa y autocrítica. Entre las revisiones iberoamericanas, Cantor Galindo et al. (2024) destaca por la transparencia de su búsqueda, con cinco bases declaradas y diagrama de flujo completo.

Tabla 2. *Evaluación del riesgo de sesgo de las revisiones incluidas (ROBIS)*

Revisión	D1	D2	D3	D4	Riesgo global
Cremin y Chappell (2021)	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Sanz-Camarero et al. (2023)	Bajo	Poco claro	Poco claro	Bajo	Poco claro
Cantor Galindo et al. (2024)	Bajo	Bajo	Poco claro	Bajo	Bajo
Usca et al. (2024)	Bajo	Poco claro	Bajo	Bajo	Bajo
Samaniego et al. (2024)	Bajo	Poco claro	Bajo	Bajo	Bajo

Revisión	D1	D2	D3	D4	Riesgo global
Fauzi et al. (2025)	Bajo	Poco claro	Poco claro	Bajo	Poco claro
Rossini Velarde y Carcausto (2025)	Bajo	Poco claro	Bajo	Bajo	Bajo

Nota. D1 = criterios de elegibilidad; D2 = identificación y selección de estudios; D3 = recolección de datos y evaluación de estudios; D4 = síntesis y hallazgos.

Estrategias pedagógicas identificadas

Del análisis temático del texto completo de las siete revisiones emergieron cinco estrategias pedagógicas recurrentes. La Tabla 3 las cruza con las revisiones que las respaldan y distingue dos grados de apoyo. Los enfoques constructivistas y experienciales alcanzan la mayor convergencia, con respaldo en cinco de las siete revisiones, una de las cuales los aborda como foco central (Cremin y Chappell, 2021). Les siguen el aprendizaje basado en proyectos, presente en cuatro revisiones y siempre con respaldo secundario, y el rol mediador del docente, identificado en cuatro revisiones. La integración STEAM y las tecnologías digitales completan el mapa, cada una con respaldo en tres revisiones y con una revisión que las sitúa como foco central.

Tabla 3. *Correspondencia entre estrategias pedagógicas y revisiones incluidas*

Estrategia pedagógica	Cremin y Chappell (2021)	Sanz-Camarero et al. (2023)	Cantor Galindo et al. (2024)	Usca et al. (2024)	Samaniego et al. (2024)	Fauzi et al. (2025)	Rossini y Carcausto (2025)
Aprendizaje basado en proyectos	●	—	●	—	●	●	—
Integración STEAM	—	●	—	—	●	●	—

Estrategia pedagógica	Cremin y Chappell (2021)	Sanz-Camarero et al. (2023)	Cantor Galindo et al. (2024)	Usca et al. (2024)	Samaniego et al. (2024)	Fauzi et al. (2025)	Rossini y Carcausto (2025)
Tecnologías digitales	—	—	—	●	●	●	—
Enfoques constructivistas y experienciales	●	—	●	—	●	●	●
Rol mediador del docente	●	—	●	—	●	—	●

Nota. ● = respaldo fuerte (la estrategia constituye el foco central de la revisión); ● = respaldo secundario (la estrategia es identificada como una de varias relevantes); — = la revisión no aborda la estrategia.

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) figura entre las estrategias con mayor convergencia del corpus, presente en cuatro de las siete revisiones, si bien ninguna de ellas lo situó como su foco central. Samaniego et al. (2024) lo cuentan entre los métodos más habituales en la literatura sobre pensamiento creativo en arte y diseño. Cremin y Chappell (2021) no examinan el ABP como tal, aunque sitúan la resolución de problemas entre las siete características centrales de las pedagogías creativas, presente en 13 de sus 35 estudios. Fauzi et al. (2025) suman los enfoques de indagación y basados en proyectos a las orientaciones que dominan la investigación reciente sobre pensamiento creativo en primaria, y Cantor Galindo et al. (2024) recogen las propuestas por proyectos entre las estrategias que conectan la educación artística con la formación para la vida. En ningún caso, sin embargo, se cuantifica el efecto de la estrategia sobre la creatividad.

Integración STEAM

El segundo eje, la integración de las artes en propuestas STEAM, presenta matices relevantes. Sanz-Camarero et al. (2023) dedicaron su revisión al impacto de STEAM sobre la educación artística en primaria y secundaria: de los 27 estudios analizados, apenas 6 midieron alguna dimensión del desarrollo de competencias artísticas, mientras que el grueso se orientó hacia las ciencias, las matemáticas y la tecnología. Los autores concluyen que, en muchas propuestas STEAM, las artes se incorporan como herramienta al servicio de las demás disciplinas y no como contenido artístico con valor propio. Samaniego et al. (2024) y Fauzi et al. (2025) sitúan el enfoque entre los métodos emergentes más aplicados, con una lectura más optimista.

Tecnologías digitales

Usca et al. (2024), en su revisión de 158 estudios sobre tecnologías emergentes en artes y humanidades, identifican las aplicaciones y plataformas web y el software educativo como las tecnologías más reportadas, seguidas por el internet de las cosas y la realidad virtual y aumentada, ligadas a un aprendizaje interactivo y multisensorial. Los propios autores documentan que la falta de competencias digitales del profesorado constituye el principal obstáculo, presente en el 19 % de los estudios revisados. Fauzi et al. (2025) reconocen una orientación digital-híbrida entre las tendencias emergentes, y añaden que la pandemia de COVID-19 aceleró la investigación sobre creatividad digital y aprendizaje autorregulado.

Enfoques constructivistas y experienciales

La evidencia más detallada procede de Cremin y Chappell (2021), quienes identifican siete características entrelazadas en las pedagogías creativas: la generación y exploración de ideas (22 de 35 estudios), la co-construcción y la colaboración (19), el fomento de la autonomía del estudiante (17), la resolución de problemas (13), la disposición lúdica (7), la toma de riesgos (7) y la creatividad del propio docente (7). Samaniego et al. (2024) llegan a una conclusión afín al señalar el aprendizaje práctico y experiencial como el método más frecuente en su corpus, y tanto Cantor Galindo et al. (2024) como Rossini Velarde y Carcausto (2025) subrayan el valor de las experiencias artísticas activas para el desarrollo integral y socioemocional del estudiante.

Rol mediador del docente

El rol del docente aparece de forma explícita en cuatro revisiones y atraviesa todo el corpus. Para Cremin y Chappell (2021), el docente ocupa un lugar central en las pedagogías creativas, en calidad de facilitador que prioriza el proceso por encima del producto acabado. Samaniego et al. (2024), Cantor Galindo et al. (2024) y Rossini Velarde y Carcausto (2025) coinciden en atribuirle un peso decisivo en la mediación de las estrategias, lo que enlaza de forma directa con el señalamiento de Usca et al. (2024) sobre las competencias digitales del profesorado. La mediación docente no constituye, por tanto, una estrategia más entre otras, sino la condición que hace posibles a las demás.

La evaluación del efecto sobre la creatividad

Un examen transversal del corpus revela que la evaluación empírica del efecto de las estrategias sobre la creatividad del estudiante es marginal, incluso en las revisiones que la enuncian en su título.

Dos revisiones lo cuantifican de manera independiente. Cremin y Chappell (2021) documentan que, de los 35 estudios de su corpus, únicamente 6 sometieron a prueba empírica el efecto de las pedagogías creativas sobre la creatividad. Sanz-Camarero et al. (2023) reportan una proporción similar: de sus 27 estudios, solo 6 midieron alguna faceta del desarrollo de competencias artísticas. El resto del corpus presenta un panorama equivalente. Las revisiones iberoamericanas se concentran en documentar la frecuencia con que aparecen nuevas estrategias y el modo en que estas se vinculan con el desarrollo socioemocional de los estudiantes; en consecuencia, la medición del efecto sobre indicadores de creatividad previamente validados resulta infrecuente en esta línea de investigación. En conjunto, el campo ha destinado más esfuerzo a describir qué se hace en el aula que a verificar si aquello que se hace desarrolla efectivamente la creatividad que promete.

Discusión de los resultados

La síntesis de las siete revisiones permite reconocer convergencias, divergencias y vacíos de evidencia que ninguna revisión aislada permitiría advertir. Los vacíos, como se argumenta a continuación, resultan más informativos que las convergencias.

El aprendizaje basado en proyectos aparece como una de las estrategias con mayor respaldo transversal, presente en cuatro de las siete revisiones. Sin embargo, ninguna de ellas situó el ABP en el centro de su análisis ni llegó a medir su efecto sobre la creatividad. Su respaldo se sustenta en menciones reiteradas



y no en evidencia directa, análisis estadísticos o indicadores objetivos que acrediten su eficacia como método de desarrollo creativo. Ello no implica que el ABP carezca de valor para el talento creativo, sino que, al momento de esta síntesis, la evidencia disponible no permite afirmarlo con la contundencia que sugeriría su frecuencia de aparición en la literatura.

El punto de mayor divergencia entre las revisiones es el enfoque STEAM. Samaniego et al. (2024) y Fauzi et al. (2025) lo describen como una tendencia positiva y en ascenso. Sanz-Camarero et al. (2023), que lo examinan específicamente por su repercusión sobre las competencias artísticas, matizan ese optimismo al señalar que las artes tienden a ser instrumentalizadas dentro de STEAM y que la comprobación de resultados artísticos es infrecuente. La tensión aparente entre ambas posiciones se disuelve, no obstante, al advertir que responden a preguntas distintas: Samaniego et al. (2024) y Fauzi et al. (2025) documentan la frecuencia con que el enfoque STEAM aparece en la literatura, mientras que Sanz-Camarero et al. (2023) examinan si esa presencia se traduce en un desarrollo artístico verificado. En consecuencia, aunque el enfoque STEAM se orienta potencialmente al desarrollo del talento creativo artístico, su efecto dependerá del lugar que el diseño curricular otorgue a la competencia artística dentro del plan de estudios.

El hallazgo más consistente de esta síntesis no es una estrategia, sino el hecho de que rara vez se comprueba si las estrategias incrementan efectivamente la creatividad del estudiante. Dos revisiones sin relación entre sí lo documentan de forma independiente y en proporciones casi idénticas, 6 de 35 en Cremin y Chappell (2021) y 6 de 27 en Sanz-Camarero et al. (2023), y las revisiones iberoamericanas del corpus tienden a describir la presencia de las estrategias o su efecto socioemocional antes que a medir su impacto sobre la creatividad. La coincidencia entre trabajos independientes, con corpus y contextos distintos, confiere a este hallazgo una solidez que ninguna fuente aislada alcanzaría. Un patrón similar se observa con las tecnologías digitales: Usca et al. (2024) y Fauzi et al. (2025) registran el auge de los formatos digitales e híbridos y coinciden en una misma reserva, pues sin competencias digitales en el profesorado el rendimiento de estas herramientas es limitado.

El diagnóstico habitual sobre la escasez de evidencia latinoamericana requiere una revisión de fondo a la luz de los resultados de este trabajo. Varias de las revisiones internacionales del corpus, y otras próximas a él, constatan esa escasez; una revisión ecuatoriana excluida por su riesgo de sesgo, Vélez



Pardo et al. (2025), llega incluso a afirmar que la investigación latinoamericana es casi inexistente. Sus fuentes de búsqueda, sin embargo, fueron únicamente Scopus y Web of Science, plataformas en las que buena parte de la producción latinoamericana no está indexada y, por tanto, no podía aparecer en sus resultados. Lo que estas revisiones documentan no es, en consecuencia, la ausencia de investigación latinoamericana sobre creatividad y educación artística, sino la ausencia de investigación latinoamericana indexada en Scopus y Web of Science.

La propia búsqueda de este trabajo aporta evidencia en este sentido. Al incorporar SciELO, Dialnet y Redalyc se recuperaron revisiones sistemáticas iberoamericanas pertinentes, entre ellas las de Cantor Galindo et al. (2024) y Rossini Velarde y Carcausto (2025), finalmente incluidas, que ninguna de las revisiones internacionales del corpus podía haber encontrado. La escasa visibilidad de la producción latinoamericana no obedece, por tanto, a deficiencias en sus propios métodos, sino a un desajuste entre los índices que el campo considera de referencia y los medios en los que la región publica efectivamente. Si el vacío se origina, al menos en parte, en la estrategia de búsqueda, reclamar más investigación regional resulta insuficiente: lo ya publicado seguirá sin ser recuperado mientras las síntesis internacionales no amplíen sus fuentes.

Para el profesorado de educación artística, la evidencia respalda situar el aprendizaje basado en proyectos entre los ejes de la planificación didáctica, por tratarse de una de las estrategias con mayor convergencia en el corpus, si bien su efecto específico sobre la creatividad aún no ha sido cuantificado. Las siete características de las pedagogías creativas descritas por Cremin y Chappell (2021) sirven de guía práctica para diseñar sesiones: generar y explorar ideas, fomentar la autonomía del estudiante, promover la colaboración, plantear problemas abiertos, dar espacio a la disposición lúdica, admitir la toma de riesgos y modelar la propia creatividad docente.

Para las instituciones educativas y quienes diseñan el currículo, los resultados advierten que adoptar propuestas STEAM no garantiza por sí solo el desarrollo del talento creativo artístico. El hallazgo de Sanz-Camarero et al. (2023) exige que las artes entren en estas propuestas como contenido con objetivos propios y con evaluación específica de resultados artísticos, y no como recurso instrumental. De igual modo, incorporar tecnologías digitales debería ir precedido de programas de desarrollo de competencias digitales docentes, dado que su ausencia es el principal obstáculo documentado (Usca et al., 2024).



Resta una implicación vinculada al vacío que recorre todo el análisis. Para que docentes e instituciones evalúen el talento creativo en el aula se requieren instrumentos manejables, capaces de captar sus dimensiones: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Entretanto, el empleo sistemático de portafolios artísticos y de rúbricas centradas en el proceso permite seguir la evolución creativa del estudiante y sustentar las decisiones pedagógicas sobre una base más firme que la intuición.

Limitaciones

La búsqueda se realizó sin acceso institucional a Scopus ni a Web of Science, recurriendo en su lugar a Lens.org, ERIC y bases regionales. Es posible, por tanto, que existan revisiones no recuperadas. Conviene precisar que esta limitación no afecta al hallazgo presentado en el apartado «Cobertura bibliográfica de las revisiones incluidas», que se refiere a las fuentes declaradas por las propias revisiones incluidas y resulta verificable en sus respectivas secciones de método.

La restricción idiomática al español y al inglés hace probable que síntesis relevantes publicadas en portugués, francés u otras lenguas no hayan sido consideradas. Asimismo, si bien el rango de publicación 2021-2025 recoge la producción más actual de esta línea de investigación, deja fuera revisiones anteriores que podrían aportar perspectiva histórica.

Tampoco fue posible calcular el grado de solapamiento de los estudios primarios entre revisiones, dado que no todas publican su listado completo; en consecuencia, la convergencia observada podría estar sobreestimada. A ello se suma la ausencia de registro previo del protocolo de revisión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilez-Verdezoto, I., y 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. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i3.244>
- Beghetto, R. A., y Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Cantor Galindo, O. E., Vásquez Rodríguez, K. M., y Aparicio Gervás, J. M. (2024). Educación artística, un camino hacia la transformación educativa en contextos de básica primaria. *Revisión sistemática. Voces de la Educación*, 9(2), 65-82. <https://doi.org/10.18762/vp.v9i2.221>



- Cremin, T., y Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fauzi, W. N. A., Wuryandani, W., y Supartinah. (2025). Creative thinking in global primary education: Pedagogical innovations and learning outcomes through an integrated bibliometric and systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 102216. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102216>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Gusenbauer, M., y Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. *Research Synthesis Methods*, 11(2), 181-217. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1378>
- Muñoz-Salinas, Y., Caro-Zúñiga, D., y Jeria, I. (2025). Creativity and preservice teachers: A literature review of an underexplored field (2014-2024). *Education Sciences*, 15(3), 395. <https://doi.org/10.3390/educsci15030395>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone Publishing.
- Rossini Velarde, K. N., y Carcausto Calla, W. H. (2025). La expresión artística y las competencias socioemocionales en los estudiantes de educación básica. Revisión sistemática. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5(10), 526-541.



<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.140>

- Runco, M. A., y Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., y Quevedo, W. (2024). Creative thinking in art and design education: A systematic review. *Education Sciences*, 14(2), 192. <https://doi.org/10.3390/educsci14020192>
- Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J., y Greca, I. M. (2023). The impact of integrated STEAM education on arts education: A systematic review. *Education Sciences*, 13(11), 1139. <https://doi.org/10.3390/educsci13111139>
- Tenecela, T. V. (2024). La gestión educativa en el currículo de la asignatura de Educación Cultural y Artística. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 15. <https://doi.org/10.18537/ripa.15.02>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. UNESCO.
- Usca, N., Samaniego, M., Yerbabuena, C., y Pérez, I. (2024). Arts and humanities education: A systematic review of emerging technologies and their contribution to social well-being. *Social Sciences*, 13(5), 269. <https://doi.org/10.3390/socsci13050269>
- Vázquez Neira, P. S. (2025). La Educación Cultural y Artística en el currículo ecuatoriano. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. <https://doi.org/10.7203/eari.26382>
- Vélez Pardo, E. del C., Chuico Medina, E. F., y Anfilano Vivanco, K. G. (2025). Innovaciones pedagógicas para la educación artística: una revisión sistemática. *Conectividad*, 6(2), 106-120. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i2.203>
- Whiting, P., Savović, J., Higgins, J. P. T., Caldwell, D. M., Reeves, B. C., Shea, B., Davies, P., Kleijnen, J., y Churchill, R. (2016). ROBIS: A new tool to assess risk of bias in systematic reviews was developed. *Journal of Clinical Epidemiology*, 69, 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.005>

