

La creatividad en el currículo y el desarrollo de la capacidad resiliente

Creativity in the curriculum and resilience building

Criatividade no desenvolvimento do currículo e da resiliência

Inmaculada Navarro-González¹

DOI: <https://doi.org/10.25087/resur15a2>

Recibido: 15/06/2022

Aceptado: 15/08/2022

Resumen:

Este artículo describe las iniciativas a nivel europeo que defienden el desarrollo de la capacidad resiliente. La Unión Europea ofrece directrices para incorporar, desde los sistemas educativos, capacidades como la resiliencia y otras habilidades blandas que ayuden a desarrollarla. Desde España, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), recientemente aprobada, se constituye como la primera ley educativa que, explícita, de manera más amplia que las leyes anteriores la incorporación del desarrollo de las habilidades blandas a las competencias educativas. El artículo plantea la necesidad de incorporar estas habilidades blandas vinculándolas a la formación de ciudadanos resilientes que estén preparados para los retos del s. XXI. El desarrollo de la capacidad resiliente lleva implícito la potenciación de la capacidad creativa, habilidad blanda entendida como la capacidad de construir nuevos conocimientos a partir de otros previamente adquiridos y en función de las demandas del contexto. Nuestra propuesta es que, al hilo de las recomendaciones internacionales y en el contexto de la presente pandemia de la Covid-19, la LOMLOE sirva para impulsar la formación de ciudadanos resilientes que conformen comunidades y un tejido social capaz de amortiguar las futuras adversidades. La calidad del sistema educativo debe garantizar el impulso de estrategias y habilidades blandas como son el pensamiento crítico, la creatividad o la autorregulación emocional para enfrentarse a lo imprevisible. El artículo concluye

¹ Profesora Asociada de la Universidad de Castilla la Mancha (España). Correo electrónico: Inmaculada.Navarro@uclm.es.

con una breve descripción de la experiencia educativa en la República de Corea donde la creatividad se incluye en diversas formas, tanto en la educación formal como en la informal.

Palabras clave: creatividad, currículo, habilidades blandas, legislación, resiliencia.

Abstract:

This article describes the initiatives at the European level that advocate the development of resilience. The European Union offers guidelines to incorporate, from the educational systems, capacities such as resilience and other soft skills that help to develop it. In Spain, the recently approved Organic Law for the Modification of the LOE (LOMLOE) is the first educational law that makes explicit, in a broader way than previous laws, the incorporation of the development of soft skills into educational competencies. The article raises the need to incorporate these soft skills, linking them to the formation of resilient citizens who are prepared for the challenges of the 21st century. The development of resilient capacity implies the enhancement of creative capacity, a soft skill understood as the ability to build new knowledge from other previously acquired knowledge and according to the demands of the context. Our proposal is that, in line with international recommendations and in the context of the current Covid-19 pandemic, the LOMLOE should serve to promote the formation of resilient citizens who form communities and a social fabric capable of cushioning future adversities. The quality of the educational system must guarantee the promotion of strategies and soft skills such as critical thinking, creativity or emotional self-regulation to face the unpredictable. The article concludes with a brief description of the educational experience in the Republic of Korea where creativity is included in various forms, both in formal and informal education.

Key words: Creativity, Curriculum, Soft Skills, Legislation, Resilience.

Resumo:

Este artigo descreve iniciativas a nível europeu que advogam o desenvolvimento da resiliência. A União Europeia oferece directrizes para incorporar, a partir dos sistemas educativos, capacidades como a resiliência e outras competências transversais que ajudam a desenvolvê-la. Em Espanha, a recentemente aprovada Lei Orgânica para a Modificação do LOE (LOMLOE) é a primeira lei educativa que explicita, de uma forma mais ampla do que as leis anteriores, a incorporação do desenvolvimento de competências transversais nas competências educativas. O artigo levanta a necessidade de incorporar estas competências transversais, ligando-as à formação de cidadãos resilientes que estão preparados para os desafios do século XXI. O desenvolvimento da resiliência implica o reforço da capacidade criativa, uma habilidade suave entendida como a capacidade de

construir novos conhecimentos a partir de outros conhecimentos anteriormente adquiridos e de acordo com as exigências do contexto. A nossa proposta é que, de acordo com as recomendações internacionais e no contexto da atual pandemia de Covid-19, a LOMLOE deve servir para promover a formação de cidadãos resistentes que formam comunidades e um tecido social capaz de amortecer as adversidades futuras. A qualidade do sistema educativo deve garantir a promoção de estratégias e competências transversais como o pensamento crítico, a criatividade e a autorregulación emocional para lidar com o imprevisível. O artigo conclui com uma breve descrição da experiência educacional na República da Coreia onde a criatividade está incluída em várias formas, tanto na educação formal como na informal.

Palavras-chave: criatividade, currículo, soft skills, legislação, resiliência, resiliência

Introducción

Con la aprobación de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, 2020) y los correspondientes decretos que la desarrollan, el sistema educativo está siendo objeto de un intenso debate. Los desafíos que plantea el siglo XXI demandan a la educación competencias que potencien en el alumnado la capacidad de superar nuevas dificultades de manera adaptada a un determinado contexto. Si bien muchas de las competencias como pensamiento crítico o creatividad han sido incorporadas ya a la nueva ley, siguiendo las recomendaciones internacionales, la crisis de la Covid-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de actualizar estas competencias introduciendo nuevos elementos como la resiliencia. Esto supone la necesidad de revisar no sólo los contenidos que se imparten, sino la adaptación de las competencias a las necesidades del momento actual de manera que se pueda formar a ciudadanos resilientes. Este artículo arranca señalando las aportaciones internacionales en torno a la resiliencia, con especial atención a la vigente Agenda 2030.

Marco Internacional. El concepto de resiliencia desde la Unión Europea

La Unión Europea (UE) ofrece diversas directrices que sirven de base para incorporar, desde los sistemas educativos, la resiliencia y las habilidades que pueden ayudar a desarrollarla. Desde 2009, al hilo de las orientaciones internacionales, la UE se ha ocupado del concepto de resiliencia. Los primeros documentos que hacen referencia a este concepto lo hacen desde la perspectiva de las crisis humanitarias con el documento «El planteamiento de la UE sobre la resiliencia: aprender de las crisis alimentarias» (Comisión Europea, 2012).

Desde ese momento, las referencias a la capacidad resiliente han sido notables (Consejo Europeo, 2013; ONU, 2015). Uno de los documentos más relevantes en tanto que vinculado a la educación *Una visión común, una actuación conjunta: una Europa más fuerte. Estrategia global para la*

política exterior y de seguridad de la Unión Europea (Unión Europea, 2016) reclama la participación de la sociedad civil para la consecución de la resiliencia, en particular, el documento posiciona a la educación como un elemento clave para su desarrollo.

La Agenda de Capacidades Europea es otro de los documentos clave para el desarrollo de la resiliencia desde los sistemas educativos. Esta Agenda de Capacidades está conformada por doce acciones para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (Comisión Europea, 2020) y reclama la necesidad de mejora de las capacidades existentes y el reciclaje profesional dentro del llamado aprendizaje permanente. La Agenda de Capacidades va acompañada de una propuesta de recomendación del Consejo de la UE sobre Educación y Formación Profesionales (EFP) (Unión Europea, 2020). Los programas de EFP ofrecen una combinación entre las competencias clave (capacidades básicas sólidas, capacidades digitales, transversales, ecológicas y otras capacidades para la vida) y las capacidades profesionales y técnicas adaptadas a los ciclos económicos y a la evolución de los puestos y los métodos de trabajo. El equilibrio entre ambos tipos de competencias proporciona una base firme para la resiliencia, el aprendizaje permanente, la empleabilidad a lo largo de la vida, la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal. Así pues, las recomendaciones internacionales y, en particular las que parten de la Unión Europea están enfocadas hacia el cambio desde una tendencia tradicionalista a una donde la capacidad resiliente esté presente.

Desarrollo de la capacidad resiliente

Las futuras generaciones están inmersas en un mundo cada vez más globalizado y con factores de riesgo más diversos. De esta situación surge la necesidad de conformar un currículo educativo, en todos los niveles, donde tenga cabida el desarrollo y la potenciación de la resiliencia, la creatividad, el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo y el funcionamiento ejecutivo.

La Agenda de Capacidades Europea, que mencionábamos anteriormente, establece objetivos cuantitativos de capacitación (mejora de las capacidades existentes) y de reciclaje profesional (formación de nuevas capacidades) enmarcados dentro del aprendizaje permanente. Este documento es destacable porque incluye varias referencias a las capacidades como foco de potenciación y desarrollo a nivel personal y social, señalando que “Las empresas necesitan trabajadores que cuenten con las capacidades necesarias para dominar las transiciones verde y digital, y es necesario que las personas puedan conseguir la educación y la formación adecuadas para prosperar”.

La Agenda de Capacidades es destacable porque hace referencia explícita a la potenciación de la resiliencia mediante la adquisición de competencias clave que desarrollen otras superiores y más complejas y que ayuden a que las personas acrecienten su potencial en el trabajo y en la sociedad.

Estas acciones giran en torno al análisis en tiempo real de las necesidades del mercado laboral y de las habilidades necesarias para cubrirlas de la mano de los organismos nacionales de empleo público. Señala la necesidad de adopción de un nuevo enfoque donde la educación y la formación profesional sean más modernas, atractivas para todos los alumnos, flexible y apta para la transición ecológica y la era digital y señala competencias transversales como el pensamiento crítico y la cooperación, las competencias cívicas y la alfabetización mediática, financiera, ambiental y sanitaria.

La educación constituye el contexto natural para el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad resiliente que debe de ser aprendida a medida que el individuo evoluciona, y conlleva integrar aspectos cognitivos, afectivos, sociales y conductuales mediante el modelado y el condicionamiento a través de los diferentes agentes de la comunidad educativa (padres, profesores, iguales).

La capacidad resiliente desde el sistema educativo español

La reforma educativa de la LOMLOE ofrece una oportunidad para conformar un nuevo modelo educativo con una doble vertiente; de una parte, la adquisición de competencias para la formación y desarrollo personal del profesorado (Martínez-González y Gómez-Gutiérrez, 2011), y de otra, la capacidad didáctica de este para la formación del alumnado en las competencias que potencien la capacidad resiliente.

Introducir la resiliencia como competencia educativa, nos proporciona un cambio de mentalidad que nos permite pasar de pensar en las dificultades a pensar en las posibilidades y en las soluciones, desde un enfoque ecosistémico holístico (Coronado Hijón, 2016). Para ello, es necesario desarrollar en el educando el control emocional, las habilidades comunicativas, la cultura de esfuerzo, el compromiso y la resolución de problemas desde el fomento de la creatividad y la adaptación a las diversas situaciones con las que se pueda encontrar el educando. Entre los desafíos que plantea la LOMLOE, en referencia a las competencias adquiridas en el perfil de salida de la educación primaria, se incluye el de “Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar emparejada”. La LOMLOE describe las competencias clave como transversales, sin jerarquía entre ellas y donde la adquisición de una contribuye a la adquisición de todas las demás. Además, cada competencia clave lleva consigo unos descriptores operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes.

En la Tabla 1, exponemos un recorrido por las leyes más recientes del sistema educativo español analizando de manera sucinta la inclusión o no de los términos *creatividad*, *resiliencia*, *reflexión* y *pensamiento crítico*.

Tabla 1. Habilidades blandas en la legislación educativa española

LEYES ANTERIORES A LA LOMLOE	CREATIVIDAD, RESILIENCIA, REFLEXIÓN, PENSAMIENTO CRÍTICO
LOECE (1980)	No aparece
LODE (1985)	No aparece
LOGSE (1990)	No aparece
LOPEG (1995)	No aparece
LOCE (2002)	Creatividad, flexibilidad, sentido crítico para el desarrollo profesional y personal
LOE (2006)	Creatividad en todas las materias, reflexión, espíritu crítico
LOMCE (2013)	Pensamiento crítico y creatividad como competencias transversales
LOMLOE (2020)	Pensamiento crítico y creatividad como competencias transversales

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes originales

En las sucesivas leyes educativas de la legislación española, desde la aprobación en 2002 de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE), se incluyen los términos de creatividad, flexibilidad y sentido crítico. Ni la ley más recientemente aprobada en España, la LOMLOE que sí manifiesta la inclusión del fomento de la creatividad y la creación artística y del pensamiento crítico desde todas las áreas de educación primaria (art. 19.2) y de la educación secundaria (art. 24.5 y art. 25.6) ni las leyes anteriores incluyen el término resiliencia en su texto consolidado.

Desarrollo de la capacidad creativa

El interés por la creatividad desde el campo educativo no es una innovación creciente (Cropley et al. 2011). Desde este artículo defendemos que la creatividad puede constituir un elemento clave para el desarrollo de la capacidad resiliente. Los tests elaborados para la medición de la capacidad creativa se fundamentan en los conceptos de pensamiento divergente y convergente y en la medición de factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Torrance, 1966; Corbalán et al., 2003). Es indudable que la creatividad hace que el aprendizaje sea interesante y dinámico pero también está demostrada la vinculación entre creatividad y resiliencia en el sentido de que las personas creativas superan, casi de manera espontánea, todos los obstáculos que se les ponen por

delante (Siegel y Payne Bryson, 2018). La mayoría de los estudios revisados siguen dos direcciones. La primera dirección se centra en la *Big-Creativity*, que se refiere a la creatividad eminente que tienen un genio y la *Little-Creativity* en referencia a la creatividad cotidiana que se espera de todos (Kaufman y Beghetto, 2009). Los estudios iniciales sobre este tema se centraban en el primer tipo de creatividad, aquella reservada solo a unos pocos; pero los estudios más actuales parten de la base de que todos los individuos pueden ser creativos y pueden ejercer su creatividad de diversas maneras (Agnoli et al., 2016; Beghetto, 2010; Beghetto y Kaufman, 2014; Bereczki y Kárpáti, 2018; Craft, 2011; Craft et al., 2014).

El siglo XXI exige cambios en el sistema educativo más rápidos y precisos de los que se han dado hasta ahora. Son numerosas las investigaciones que desde hace años vinculan la resiliencia a la creatividad (p.e. Bandy et al. 2016; Hirschmann et al., 2020) y que proponen articular planes educativos y profesionales a corto y largo plazo.

Desde una perspectiva internacional, las directrices se orientan en dirección al fomento de la creatividad. Además de los documentos a los hemos hecho referencia en relación al desarrollo de la capacidad resiliente, también la Unión Europea en su documento “*Creativity in schools in Europe: A survey of teachers*” ofrece pautas para la aplicación de la creatividad en las aulas (Cachia y Ferrari, 2010). Por otro lado y según la National Association for Community College Entrepreneurship (NACCE,1999) el fomento de la creatividad es un objetivo fundamental de la política educativa nacional en todo el mundo, imputado por los retos económicos, tecnológicos, personales y sociales sin precedentes del siglo XXI.

La creatividad desde la Unión Europea

Es destacable este documento mencionado de la Unión Europea en referencia al desarrollo de la creatividad en las escuelas (Cachia y Ferrari, 2010). Para comprender y aplicar este documento es fundamental entender la creatividad como una capacidad susceptible de ser desarrollada en todo el alumnado, es decir, es fundamental dejar atrás la idea de que la capacidad creativa está restringida a unos pocos (Runco, 2007). Desde este punto de vista, la experiencia creativa es opuesta a la experiencia reproductiva y consiste, en términos globales, en aprovechar los conocimientos adquiridos y adaptarlos a variados y determinados contextos cuestionándose las diferentes posibilidades de aplicación de dichos conocimientos buscando conexiones entre elementos que antes no estaban conectados. Una revisión bibliográfica realizada por el Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTTS) (Ferrari et al., 2009) puso de manifiesto una serie de factores favorecedores de la creatividad en la educación, es decir, circunstancias o mecanismos de apoyo que hacen que la creatividad y la innovación tengan más posibilidades de prosperar. Los facilitadores se identificaron

en las áreas de evaluación, cultura, plan de estudios, habilidades individuales, formato de enseñanza y aprendizaje, profesores, tecnología y herramientas. Aun así, el estudio señala que aunque se den estos factores facilitadores la creatividad no tiene porque producirse, para ello los profesores y el alumnado deben ser elementos proactivos del proceso. Al contrario, en caso de que esos facilitadores no estén presentes puede potenciarse la creatividad aunque se convertirá en un proceso más complicado.

Los comportamientos y la actitud de los profesores dependen en gran medida de la formación y apoyo que reciben y del centro escolar donde desarrollen su labor. Se han identificado cuatro áreas para comprender el apoyo y el entorno en el que se desenvuelven los profesores, a saber: la formación del profesorado (López-Martínez, 2008), el plan de estudios (Craft, 2005; Starko, 2010; Soh, 2017), la cultura educativa y escolar (Amabile et al., 1996; Richardson y Mishra, 2018) y el apoyo institucional (Hall y Ozerk, 2010).

El fomento de la creatividad en las aulas

La creatividad en el currículo escolar ha quedado circunscrita al ámbito de las artes, en el caso español de la asignatura de Educación Artística que engloba Música y Plástica, en el caso de Primaria y que en Secundaria aparecen por separado (Gobierno de España, 2020). Existe un debate permanente sobre el campo de conocimiento al que pertenece la creatividad. En concreto, las opiniones están polarizadas sobre si la creatividad es un dominio específico o un dominio general o, en otras palabras, si la creatividad es relevante sólo para ciertos dominios de conocimiento (por ejemplo, las artes) o si, por el contrario, puede ser importante para todas las áreas. Entender la creatividad como algo relevante para el área de Educación Artística permite que los profesores se retiren de un compromiso con el desarrollo del potencial creativo de los alumnos en el resto del currículo (De la Torre et al. 2018; Kaplan, 2019; Renzulli, 2017). Hacer extensible la creatividad a la totalidad del currículo implica una concepción del concepto, no solo como producción artística, sino como una habilidad de pensamiento o la capacidad de emplear los conocimientos de manera adaptada a las demandas de un contexto determinado.

La creatividad es una habilidad fundamental que debe desarrollarse en las escuelas (Bertrand, 2005; Craft, 2005; Ferrari et al., 2009; Runco, 2007, Valero Matas, 2019). La creatividad es una habilidad esencial para el desarrollo personal y la potenciación del proceso de aprendizaje. La cuestión fundamental estriba en si la creatividad se puede transmitir, enseñar y evaluar (Boden, 1994; Boden, 1996; López-Martínez, 2008; Sánchez-Macías, 2021).

Son muchas las investigaciones que están de acuerdo en que hay dos aspectos fundamentales que actúan como escollo en el desarrollo de la creatividad en la escuela, estos son el currículo y la

evaluación. Un currículo excesivamente denso y poco flexible no facilita la introducción de procesos creativos (Ortín, 2020). El desarrollo de la creatividad exige un currículo flexible donde las competencias se transmitan a través de los contenidos no a costa de ellos (Boden, 2001). Sobre todo en la etapa de educación primaria es crucial el desarrollo de habilidades instrumentales y competencias clave como un foco de desarrollo y expansión básico para las etapas posteriores. Determinadas metodologías, como la de la práctica tradicional donde el alumno escucha la explicación del profesor y luego se limita a hacer una serie de ejercicios sobre el tema para posteriormente corregirlos tampoco ayuda al fomento de la creatividad (Craft, 2005; Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2021; Runco, 2007). La evaluación normalizada, por medio de exámenes escritos (NACCE 1999, Sánchez Macías, 2021) tampoco ayuda.

La recién aprobada LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) en España y sus correspondientes decretos desarrollados hasta la fecha (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria) abogan por una formación integral del alumnado que aporte conocimientos y habilidades básicas que contribuyan al desarrollo personal. Esta educación integral basada en el aprendizaje competencial debe ir unida a una formación del profesorado que tenga en cuenta el desarrollo de las habilidades blandas a través de los contenidos adecuados a cada nivel (Beghetto, 2019; Moura de Carvalho et al. 2021). Según la encuesta de la UE (Cachia y Ferrari, 2010), el profesorado de educación primaria (92 %) es ligeramente más proactivo a la hora de fomentar las destrezas y habilidades relacionadas con la creatividad que los profesores de secundaria (81 %). Según los datos de esta misma encuesta las habilidades que los profesores fomentan en las escuelas son la capacidad de pensar y la capacidad de aprender, el pensamiento crítico, las habilidades de comunicación y la curiosidad, tanto en primaria como en secundaria. Lo cierto es que, la mayoría de estudios muestran que conforme va subiendo el nivel, el enfoque de la enseñanza está más alejado del proceso creativo y es que la exigencia de libros de texto con temarios densos y poco flexibles unida a la escasa formación del profesorado en el aprendizaje creativo pueden ser factores limitadores del proceso creativo sobre todo porque no permiten que se realicen en el aula otras actividades o habilidades que tienen más probabilidades de fomentar la creatividad, por ejemplo, la participación y el compromiso de los alumnos en el proceso de aprendizaje (López-Martínez, 2008).

El fomento de las habilidades blandas para el desarrollo de la capacidad resiliente

Documentos recientes explicitan la necesidad de una transformación educativa que vaya acompañada con las nuevas demandas sociales. El Informe del McKinsey Global Institute (2017) sugiere que, aproximadamente la mitad de todas las actividades laborales a nivel mundial tienen el potencial técnico de ser automatizadas. Brown-Martin (2017) en su obra “La educación y la cuarta revolución industrial” hace mención a que el objetivo no es competir contra los automatismos como los que se describen en el informe del McKinsey Global Institute sino potenciar aquellas cualidades que nos hacen diferentes a ellos y que, por tanto, son exclusivas del ser humano. Estas habilidades son aquellas que tienen que ver con la capacidad psicomotora, con la comunicación y el control emocional y con la creatividad. Es indudable que los niños y jóvenes que se están formando en el sistema educativo actual conocerán un mundo laboral distinto al actual, con profesiones que ni siquiera nos podemos plantear y que necesitarán de habilidades blandas y técnicas que deberemos incorporar al currículo. En este sentido, el Foro Económico Mundial (2016) afirma que el 65 % de los niños escolarizados actualmente trabajarán en empleos que aún no existen. Con estas premisas la estructura curricular del sistema educativo debe contemplar el desarrollo de habilidades cognitivas, de habilidades cognitivas superiores pero también de habilidades sociales y emocionales, todas ellas mediadas por actitudes y valores como la motivación, la confianza o el respeto.

Es en los años 90 cuando se empieza a hablar de habilidades y competencias para el s. XXI y nuevas habilidades básicas (Murnane y Levy, 1996; Pellegrino y Hilton, 2012; Soland, Hamilton y Stecher, 2013). El último término en aparecer es el de habilidades blandas propuesto por Heckman y Kautz (2012). Estas habilidades han sido definidas como aquellas cualidades necesarias para conseguir un buen desempeño en la sociedad, independientemente del conocimiento formal y hacen referencia a la personalidad, actitud, inteligencia social y emocional, sentido común y comunicación (Brown-Martin, 2017; Salazar, 2020).

El informe Robinson "All Our Futures" (NACCCE, 1999) señalaba el desequilibrio de las materias dentro del currículo, priorizando el progreso en las asignaturas más académicas o científicas, por ejemplo las matemáticas, en detrimento de otras, como las artes o la educación física. Esta distinción no sólo está plasmada en el plan de estudios como documento, sino que depende en gran medida de la cultura educativa de la que cada uno se rodea. Con una adecuada formación del profesorado podemos imbricar la creatividad de una manera transversal en el currículo sin que quede circunscrita a unas áreas determinadas. El fomento de la iniciativa del alumnado, la combinación del trabajo académico y del juego, el sentido de la iniciativa y la asunción de riesgos y superación de dificultades. En definitiva, es fundamental el fomento y la evaluación de manera objetiva de las habilidades blandas que hasta ahora, han estado restringidas al currículo oculto o

evaluadas a través de competencias (Cantón et al., 2021; Nakano y Wechsler, 2018) difíciles de evaluar en tanto en cuanto no se dedica un trabajo sistematizado en el aula para desarrollarlas ni hay una evaluación desarrollada para su evaluación posterior. Una de las prioridades identificadas por el Manifiesto por la Creatividad y la Innovación (Cachia y Ferrari, 2010) es la recompensa de la iniciativa para fomentar el espíritu empresarial, que está muy relacionado con la asunción de riesgos y la resiliencia para asumir sus consecuencias y recuperarse de ellas.

Entre las habilidades blandas más destacadas tenemos las que se refieren a: Habilidades sociales y control emocional (empatía, autoeficacia, colaboración), adaptabilidad social, participación activa y positiva en la sociedad, pensamiento creativo, resolución de problemas, pensamiento crítico, autogestión frente al cambio y habilidades comunicativas.

Dos de las competencias más relevantes de cara al fomento de la resiliencia son el pensamiento creativo (Franco-Vázquez y Neira-Rodríguez, 2021) y el pensamiento crítico puesto que el alumnado debe ser capaz de construir argumentos válidos para aplicar en las diferentes situaciones y además dilucidar cuales son válidos o no.

La creatividad en la República de Corea

La República de Corea estableció un marco de cultivo de talentos creativos para liderar una economía creativa a través de las habilidades básicas necesarias para la cuarta revolución industrial, es decir, habilidades basadas en la competencia y en la creatividad (Luque, 2020). De cara a la consecución de este objetivo El Ministerio de Educación de la República de Corea planteó como crucial la promoción del pensamiento creativo pues, hasta el momento, la cultura coreana, que tanto énfasis había puesto en la preparación de exámenes normalizados, había supuesto un escollo para el desarrollo de la creatividad. Los principales objetivos de la educación coreana giran en torno a la búsqueda de conocimiento (creatividad) y al aprendizaje como experiencia (pensamiento crítico). Se busca alejarse de un enfoque basado en problemas y aprovechar los recursos existentes para construir capacidades, buscando el bienestar de las poblaciones. Uno de los programas que se llevan a cabo en la República de Corea y que constituye un claro ejemplo del objetivo de “criar a una persona creativa” (Cho et al. 2011) es el

Aprendizaje Creativo a través de Experiencias (Creative Experiential Learning, CEL) y que describimos en la Tabla 2

Tabla 2. Aprendizaje Creativo a través de Experiencias

PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
----------	-------------

-
- Aprendizaje creativo a través de experiencias
- En práctica desde el Plan de Estudios de 1992-1995.
 - Objetivo: cultivo del talento del alumnado, la creatividad, la curiosidad, la apertura mental. Pensar, sentir y actuar a través de la creatividad.
 - Participación activa de los estudiantes (planificación, organización, funcionamiento, evaluación)
 - Integración de temas transversales en todas las asignaturas y en el propio programa CEL
 - Educación seguridad, en salud, educación del carácter, educación profesional, educación para la ciudadanía democrática, multicultural, económica, medioambiental, de desarrollo sostenible,...
-

Fuente: Elaboración propia a partir de Park (2016) y So et al. (2017).

Conclusiones

Las transformaciones en el currículo de nuestro país deberían revertir en cambios futuros dirigidos a formar una sociedad con mayor capacidad de decisión, de pensamiento crítico y de resiliencia con la intención de adaptarse a los diferentes contextos y circunstancias que se puedan plantear. Para ello el currículo debe asumir funciones de contención ante las adversidades, es decir, contención socioemocional desde la aportación de estrategias y de habilidades como son el pensamiento crítico, la creatividad o la autorregulación emocional. Es necesario que el sistema educativo desarrolle habilidades resilientes en la comunidad educativa que mejoren la capacidad de reacción y adaptación ante los desafíos del entorno a través de una respuesta constructiva, creativa, innovadora y de autogestión ante las dificultades provocadas por fenómenos adversos, y que sea capaz de reconocer oportunidades en momentos de crisis. La sociedad del s. XXI demanda altos niveles de creatividad y resiliencia para adaptarse constantemente a situaciones cambiantes y, al mismo tiempo, mantener la tenacidad y el entusiasmo necesarios para continuar a pesar de los fracasos. Son varias las cuestiones que deberíamos analizar en el panorama educativo con la nueva legislación como punto de anclaje: ¿Es posible el desarrollo de estas competencias con un elevado

índice de contenidos en los libros de texto? ¿Cuáles deberían ser los contenidos fundamentales en la Educación Primaria?

La prioridad debería ser, sin menoscabo de los contenidos correspondientes a cada etapa, realizar un enfoque de resiliencia que sustituya a enfoque tradicional. La falta de comprensión de la creatividad podría limitar considerablemente el fomento del aprendizaje creativo. Los profesores deben ser capaces de identificar los procesos creativos cuando se producen, pero esto sólo puede ocurrir si los profesores conocen los procesos de la creatividad y eso se consigue a través de una legislación, primero que ampare la flexibilidad del currículo y, segundo con la formación del profesorado en el concepto de creatividad y en los procesos para desarrollarla y evaluarla.

En definitiva, se requiere una estrategia educativa flexible, con contenidos transversales y específicos que se presten para el desarrollo de la capacidad resiliente. En este contexto y, amparados por las recomendaciones internacionales, proponemos impulsar en las instituciones educativas actividades inmersas en el currículo y actividades extraescolares, desde empresas, asociaciones, ONGs, que aúnen tecnología y aprendizaje para la resiliencia desde la creatividad. Las oportunidades de aprendizaje mutuo y la contextualización pueden fomentarse aún más y son particularmente valiosas en este contexto, la cooperación y el intercambio de conocimientos entre la sociedad y la comunidad escolar supone una oportunidad para fomentar la resiliencia y preparar a nuestros jóvenes como ciudadanos proactivos para un mundo globalizado y con múltiples riesgos potenciales.

Referencias:

- Agnoli, S., Corazza, G. E., y Runco, M. A. (2016). Estimating creativity with a multiple-measurement approach within scientific and artistic domains. *Creativity Research Journal*, 28(2), 171–176. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1162475>
- Amabile, T.M.; Conti, R.; Coon, H.; Lazenby, J.; y Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 39 (5).
- Bandy X. Lee, B.X. y Lee, G. (2016). A Global Perspective on Resilience and Creativity. *Child and Adolescent Resilience Within Medical Contexts*. ISBN : 978-3-319-32221-6
- Beghetto, R. A. (2019). Structured uncertainty: how creativity thrives under constraints and uncertainty. In Mullen, C. (Ed.), *Creativity under duress in education? Theory of creativity and action in education*, 3, 77-40. Springer.
- 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>

- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman y R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447–463). New York, NY: Cambridge University Press.
- Berezcki, E. O., y Kárpáti, A. (2018). Teachers' belief about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Bertrand, J. R. (2005). Can Individual Creativity be Enhanced by Training?: A Metaanalysis(Doctoral dissertation). University of Southern California, California.
- Boden, M. (2001). Creativity and knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey, y M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 95-102). London: Continuum.
- Boden, M.A. (1996). Artificial Intelligence. *Handbook of Perception and Cognition*, 267-291. Cap. 9. Creativity.
- Boden, M. A. (1994). What is creativity? In M. A. Boden (Ed.), *Dimensions of creativity* (pp. 75–117). The MIT Press.
- Brown-Martin, G. (2017). FINAL - Education and the Fourth Industrial Revolution. 19.
- Cachia y Ferrari (2010). *Creativity in schools in Europe: A survey of teachers*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/creativity-schools-survey-teachers-europe>
- Cantón, I., Llamas, F., Gutiérrez-Ortega, M. y Fernández-Díaz, J.R (2021). Creativity and resilience as predictors of career success. *Sustainability*, 8, 1-16.
- Cho, Y., Chung, H., Choi, K., Suh, Y., Seo, C. (2011). The Creativity of Korean Leaders and its Implications for Creativity Education. *The Journal of Creative Behavior*. Volume 45, Number 4, P. 235-257, Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>
- Comisión Europea (2012). Comunicación de Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo “El planteamiento de la UE sobre la resiliencia: atender de las crisis alimentarias”, de 3 de octubre de 2012 COM(2012)0586).
- Comisión Europea (2020). Agenda Europea de Capacidades para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. Acceso online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1196
- Consejo Europeo (2013). Conclusiones del Consejo relativas al planteamiento de la UE sobre la Resiliencia. Nota (9325/13). Bruselas, Bélgica. Disponible en: [http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=ES&f=ST % 209325 % 202013 % 20INIT](http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=ES&f=ST%209325%202013%20INIT)

- Corbalán, F.J.; Martínez, F.; Donolo, D.S.; Alonso, C. (2003). CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. TEA Ediciones.
- Coronado-Hijón, A. (2016). Educación de la Resiliencia Académica. En: Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Barragán, A.B., Martos, A. y Simón, M.M. Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar Vol II. Almería: ASUNIVEP
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: Learning in a digital age*. London, England: Trentham Books.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., y Clack, J. (2014). Creative primary schools: Developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16–34.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2013.828474>
- Cropley, D.H., Kaufman, J.C. y Cropley, A.J. (2011). Measuring Creativity for Innovation Management. *Journal of Technology Management y Innovation*. 6(3), 1-30.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242011000300002>
- De la Torre, S.; Marcilla, J.L.; de la Torre, A.M. (2018). Autopercepción del profesorado y equipo directivo en el desarrollo de la creatividad: un estudio de caso valorado con VADECRIE. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7 (2), 13-32
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.001>
- Ferrari, A., Cachia, R., y Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Literature review on Innovation and Creativity in EyT in the EU Member States (ICEAC)*. JRC Technical Note, JRC 52374. European Commission - Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf
- Foro Económico Mundial (2016). The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs
- Franco-Vázquez, C. Y Neira-Rodríguez, M. (2021). Promoviendo el pensamiento creativo a través de las narrativas visuales y literarias. *Revista de investigación en educación*, 19 (2), 162-175
- Gobierno de España (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, reguladora del Estatuto de los Centros Escolares, “BOE” núm. 154, de 27 de junio de 1980.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>

- Gobierno de España (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. «BOE» núm. 159, de 04/07/1985.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Gobierno de España (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo «BOE» núm. 238, de 04/10/1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Gobierno de España (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos.«BOE» núm. 278, de 21/11/1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Gobierno de España (2002).Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220 (33 págs.)
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Gobierno de España (2006).Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.)
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Gobierno de España (2013).Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Disposición derogada] «BOE» núm. 295, de 10/12/2013.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Gobierno de España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Hall, K., y Ozerk, K. (2010). Primary Curriculum and Assessment. England and other countries. In R. Alexander (Ed.), *The Cambridge Primary Review. Research Surveys* (pp. 375-414). Routledge.
- Heckman, J. J., y Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills. Labour Economics*. University of Chicago Press.
- Hirschmann, T.; Hartley, N. y Roth, S. (2020). Can we build resilience by way of creativity? Artistic ventures in a London hospice. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 24, (2-3), 116-131
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10 (2)
- Kaufman y Beghetto (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13, (1), 1–12

- López Martínez, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. CUADERNOS FHyCS-UNJu, 35, 31-40
- Luque, G. (2020). La creatividad en el sistema educativo actual de Corea del Sur. Reflexión comparada desde la filosofía de John Dewey. ESTUDIOS DE ASIA Y ÁFRICA, 55, (3) (173), 2020, 459-480. <https://doi.org/10.24201/eea.v55i3.2516>
- Martínez-González, A. y Gómez-Gutiérrez, J.L (2011). Aprender cooperando: De la fundamentación a la práctica. Una propuesta metodológica. Estudios de Investigación, 12, 163-186
- McKinsey Global Institute (2017). A future that works: automation, employment, and productivity. [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured % 20insights/Digital % 20Disruption/Harnessing % 20automation % 20for % 20a % 20future % 20that % 20works/MGI-A-future-that-works-Executive-summary.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/Digital%20Disruption/Harnessing%20automation%20for%20a%20future%20that%20works/MGI-A-future-that-works-Executive-summary.ashx)
- Moura de Carvalho T. de C., Fleith D. de S., y Almeida L. da S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. Latinoamericana de Estudios Educativos, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Murnane, R. J., y Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*. Free Press.
- NACCCE (1999). National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. All Our Futures: Creativity, Culture and Education. Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport. <https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Nakano, T. C., y Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. Estudios de Psicología (Campinas), 35 (3), 237-246.
- Pellegrino, J. W., y Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. (p. 13398). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En: <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Ortín, E. (2020). Trabajo de Fin de Máster. Escuela ensimismada y propuestas des-escolarizantes. Pensar desde los márgenes las arquitecturas rígidas y la capitalización de la creatividad. Universidad de Zaragoza.
- Pérez-Gómez y Soto-Gómez (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad: Nuevos marcos pedagógicos de Interpretación y Acción. Revista Iberoamericana sobre Calidad,

Eficacia y Cambio en Educación. UAM Ediciones, 19 (4): Innovación Educativa.

<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>

Renzulli, J. S. (2017). Developing creativity across all areas of the curriculum. In Beghetto, R. A. y Kaufman, J. C. (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom*, 23-44, Cambridge University Press

Richardson, C., y Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Skills of thought and creativity*, 27, 45-54

Runco, M. A. (2007). *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. Elsevier Academic Press.

Salazar, K. (2020). *15 skills students need for success—And how to teach them*. eSchool News.

<https://www.eschoolnews.com/2020/07/28/15-skills-students-need-for-success-and-how-to-teach-them/>

Sánchez Macías, I. (2021). Evaluar la creatividad y las funciones ejecutivas: propuesta para la escuela del futuro.

Siegel, D.J. y Payne Bryson, T (2018). *El cerebro afirmativo del niño: ayuda a tu hijo a ser más resiliente*. Penguin Random House.

Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66

Soland, J., Hamilton, L., y Stecher, B. (2013). *Measuring 21st-century competencies: Guidance for educators*. RAND Corporation.

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (4ed.). Routledge

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington: Personnel Press.

Unión Europea (2016). *Una visión común, una actuación conjunta: una Europa más fuerte*.

Estrategia global para la política exterior y de seguridad de la Unión Europea. Acceso online en: https://eeas.europa.eu/archives/docs/top_stories/pdf/eugs_review_web.pdf

Unión Europea (2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recomendaciones del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre Educación y Formación Profesionales (EFP). Acceso online en:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2020:417:FULL&from=FR>

Valero Matas, J.A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, Mayo-Agosto.
<https://doi.org/10.51302/tce.2019.289>