



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo fin de grado

Arte y resiliencia en Educación Infantil

Alumno: Iván Pérez Ortuño

Tutor: Antonio Félix Vico Prieto

Dpto.: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

JULIO, 2021

Índice

RESUMEN/ABSTRACT.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. OBJETIVOS.....	4
1.2. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.....	5
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 RESILIENCIA.....	6
2.1.1 CONCEPTO DE RESILIENCIA.....	6
2.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA RESILIENCIA.....	8
2.2 ARTE.....	11
2.2.1 ESTADO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN.....	11
2.3 CREATIVIDAD.....	14
2.3.1 PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS.....	14
2.3.2 DEFINICIÓN.....	14
2.3.3 ENFOQUES CONCEPTUALES.....	15
2.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	16
3. FUNDAMENTACIÓN	
3.1 APRENDER A VIVIR: UN CAMINO HACIA LA RESILIENCIA.....	17
3.1.1 LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS VIRTUDES.....	17
3.1.2 LA VIRTUD CREATIVA.....	19
3.2 ANÁLISIS DE APLICACIONES DIDÁCTICAS	21
3.2.1 PROGRAMA DE BIODANZA “TUSUSPA”.....	21
3.2.2 PROPUESTA DE INICIACIÓN MUSICAL: INMUSIONARTE.....	22
3.2.3 PROPUESTA EDUCATIVA: <i>Emocio’n-ART</i>	23
4. CONCLUSIONES.....	24
5. BIBLIOGRAFÍA.....	25

RESUMEN

El valor que esconde la resiliencia supone el desempeño de un conjunto de herramientas que permita al individuo superar la adversidad. Uno de los factores clave para fomentar el desarrollo de esta cualidad es la presencia de ambientes que inspiren al sujeto a seguir adelante. Sin duda, la escuela puede ser un espacio de acercamiento hacia un paradigma vital esperanzador, en el que el futuro de la sociedad se encuentre prevenido de posibles crisis mundiales gracias a los valores de adaptación y crecimiento. En el presente trabajo, se tratará de destacar el potencial de la resiliencia en el ámbito educativo y la posibilidad de su aprendizaje a través de la educación artística.

PALABRAS CLAVE: Educación artística, resiliencia, Educación Infantil.

ABSTRACT

Resilience hides a value that implies the performance of a skill set that allows the individual to overcome the adversity. One of the key factors to promote the development of this attribute is the presence of an environment that inspires the subject to move on. Undoubtedly, the school can be a place of approach towards a hopeful vital paradigm, which the future of society is prevented from possible world crises thanks to the values of adaptation and growth. In this work, it is matter to highlight the potential of resilience in education and to find the possibility of its learning through arts education.

KEYWORDS: Arts education, resilience, Education.

1. INTRODUCCIÓN

A medida que la pandemia del COVID-19 parece ir dando su fin, los numerosos efectos secundarios de ella continúan materializándose en la sociedad, tales como el miedo, la tristeza o la angustia. No cabe duda de que la realidad mundial sea complicada en estos momentos, pero por esa razón es preciso hacer uso de este dolor para aprender e inspirarnos de él, en palabras del poeta sufí Rumi, “la herida es el lugar por donde entra la luz”. Esta investigación pretende sustentarse en este valor, y en la inexcusable necesidad de una educación que permita la prevención desde edades tempranas de factores de riesgo en la población. Por ello, se tendrá como propósito la acción de esclarecer el rasgo de la resiliencia, ya que tal y como lo contempla la doctora Lisa Damour (Unicef, 2020), el valor de resiliencia y por tanto de salud mental, tiende a ser malinterpretado por la idea de una falsa aspiración de felicidad perpetua e invulnerabilidad, cuando en realidad se trata de un aprendizaje sobre las capacidades que ayudan a procesar correctamente las respuestas emocionales. De estas capacidades y de sus potencialidades se procurará hallar evidencias que demuestren la posibilidad de su aplicación en el contexto educativo, a través de un medio cada vez más considerado por la comunidad educativa, la pedagogía del arte.

1.1. OBJETIVOS

La presente investigación trata de poner de manifiesto la importancia de los conceptos de arte y resiliencia en la Educación Infantil con el fin de establecer una imagen de ellos más completa y práctica para el docente. Estas intenciones no se encuentran meramente bajo el paradigma reivindicativo de la promoción de la educación artística en las escuelas infantiles, sino también de entender el arte como una alternativa metodológica que ayude a las nuevas generaciones a vislumbrar el mundo desde una perspectiva resiliente. Una que, a través de la creatividad y la expresión artística, les permita desarrollar sus fortalezas individuales y, mediante la experiencia colectiva, se conciba un sentimiento de unidad que les ayude a implicarse para con la sociedad.

La finalidad de este trabajo consiste en hacer una reflexión desde el punto de vista docente sobre la relevancia de la resiliencia en la educación y su posible aprendizaje a través del arte. Por ello, se tratará de indagar en las posibilidades pedagógicas que

permitan la consecución de los siguientes objetivos generales del currículum de Educación Infantil en Andalucía, establecidos entre el artículo 13 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y el artículo 4 del Decreto 428/2008, de 29 de julio; donde los niños y niñas aprenderán a desarrollar capacidades que les permitirán:

- Construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva de sí mismo, tomando gradualmente consciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y la valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.
- Establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos.
- Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

1.2. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

La metodología que se llevará a cabo consistirá en una investigación inductiva sobre los conceptos de arte y resiliencia, y se tratará de hallar la relación que existe entre ambos. En primer lugar, se realizará un acercamiento al lector sobre la evolución histórica y conceptual de la resiliencia y la educación artística, tras ello se ofrecerá un contexto teórico acerca de la creatividad y la inteligencia emocional, a fin de esclarecer ciertos malentendidos atribuidos a estos conceptos. Seguidamente, se profundizará en los aspectos mencionados en forma de un análisis crítico, atendiendo a la hipótesis de cómo llevar la resiliencia al marco didáctico, en base a la investigación de Belykh (2018). Finalmente, se realizará una revisión de los resultados de tres propuestas prácticas aplicadas en niños, en las que el pilar fundamental se sostenga en el desarrollo de la resiliencia a través de actividades de expresión artística. A lo largo del análisis, se tratará de hallar una correlación positiva entre los resultados de las diferentes propuestas, siguiendo las directrices del método científico. No obstante, cabe mencionar que este intento de objetividad llevará a cabo conclusiones a través de la intuición y la percepción personal, puesto que ya decía Bruno Latour (2000), que la mimetización de las ciencias naturales por las ciencias sociales ha sido una comedia de

los horrores.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 RESILIENCIA

2.1.1 CONCEPTO DE RESILIENCIA

El concepto de resiliencia, del latín *resilio*, traducido como volver atrás, volver a saltar, resaltar, rebotar (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997), tuvo su origen en el campo de la Física, donde se denominaba la resiliencia como la cualidad de un objeto de volver a su forma inicial tras haber sido expuesta a una fuerza deformadora.

En un marco más humanista y actual, se entiende por resiliencia la capacidad de resistir frente a situaciones adversas, y se ha relacionado a lo largo de la historia con rasgos e ideas como la supervivencia, la superación, la fuerza del *ego* o la resistencia del *ego* (Tarter y Vanyukov, 1999). No obstante, estos conceptos no expresan enteramente el valor de resiliencia ya que, por ejemplo, en el caso de la fuerza del *ego*, autores como Polk (1997) consideran que la importancia del *ego* en la resiliencia, más bien se trata de la capacidad de moldear el *ego* en función de los factores ambientales y constitucionales, expresando en mayor medida el rasgo de elasticidad que el de fuerza.

La resiliencia comprende la importancia del hecho de vislumbrar las posibilidades de prevención de contratiempos para llegar al objetivo a conseguir, y no sólo de anteponerse a ellos, de igual manera se trata del proceso de acomodación para encontrar la forma de resolver lo acontecido. Según Masten y Powell (2003), esta actividad se centra en mejorar la calidad de vida por medio de una serie de patrones de adaptación en casos de riesgo o adversidad. El error y el fracaso son aceptados y considerados como una oportunidad de aprendizaje, puesto que el punto de mira no está fijado en ellos, sino en el objetivo final.

Pobreza, traumas, autoestima, etc., son diversos y variados los factores por los que se puede relacionar este concepto, puesto que para considerar a una persona como resiliente, se tienen que dar una serie de circunstancias en las que el individuo interactúa y pone a prueba tanto sus capacidades intrínsecas devenidas de agentes hereditarios o educacionales, como de las características del medio, error o infortunio. De modo semejante, Barlett (1996) consideraba lo abstracto del concepto, y lo difícil que resulta ser demostrado empíricamente con el fracaso y el éxito situacional, puesto que pensaba

que este rasgo psicológico puede variar, y ser fortalecido o desgastado en función de las condiciones adversas específicas del momento.

Este atributo comprende un amplio número de procesos sociales e intrapsíquicos (Llanos, 2020), pero a modo general, la resiliencia se conjuga con dos cualidades esenciales: la fortaleza mental, es decir, las herramientas de las que uno dispone; y la flexibilidad mental, la capacidad de entender que hay más posibilidades y recursos en el mundo exterior. A su vez, para llegar a estas, se han de trabajar cualidades como la empatía, la paciencia o la autoestima.

Si bien es cierto que el nacimiento del concepto actual de resiliencia surgió a finales del siglo XX, su valor ha estado presente en culturas de todas épocas y lugares. En la Antigua Roma era popular una corriente filosófica conocida como el estoicismo, un estilo de vida pragmático orientado en la búsqueda de la *eudaimonia*, o felicidad, en la cual para llegar a ella, los problemas de la vida no eran vistos como un obstáculo frustrante e inesperado, sino como un elemento inherente en la vida. Aunque se perseguía la resolución de conflictos, esta perspectiva se centraba en adoptar la actitud adecuada para poder afrontarlos (Vázquez, 2020), de manera que negociantes, senadores, atletas y emperadores de la época veían cada piedra en el camino como una oportunidad para practicar su filosofía.

Pero no fue hasta los años 80 cuando se comenzaron a hacer estudios sobre la teoría de la resiliencia en el ámbito científico, donde se toman como referentes los trabajos de Garmezy y Werner. En el caso de Garmezy, se investigaron los comportamientos de niños cuyos padres padecían de esquizofrenia (Garmezy, 1971, 1974; Garmezy, Masten y Tellegen, 1984). Por otro lado, Werner realizó un estudio exhaustivo en niños hawaianos que se encontraban en situaciones adversas, tales como la violencia o pobreza extrema; de lo cual recopiló que un tercio de ellos no sólo no cayeron en problemas emocionales o en delincuencia, si no que llegaron a desarrollarse íntegramente como adultos competentes y funcionales (Werner, 1989; Werner y Smith, 1982, 1992, 2001).

El compendio de estos acontecimientos, estudios y posturas filosóficas demuestra que el valor de resiliencia ha sido esencial para la supervivencia del ser humano a lo largo de la Historia, ya bien indicaba Einstein (1931) que el hombre no puede salir de una crisis si no rompe sus esquemas y busca nuevas estrategias. La aparición de esta capacidad depende tanto de factores de riesgo como de protección (Fergus y Zimmerman, 2005). En cierto modo, es como una prueba, en la que los factores de

riesgo son el examen a superar, y los de protección son las herramientas o recursos que dispone el individuo para desenvolverse en él.

2.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA RESILIENCIA

Las primeras indagaciones de Werner y Garmezy en el campo de la resiliencia se dedicaron a estudiar los posibles factores que influyen el desarrollo de un niño resiliente, planteando tres agentes: 1. Atributos propios del niño; 2. Aspectos familiares, y 3. Características del ambiente social (Masten y Garmezy, 1985; Wermer y Smith, 1992), en estos aspectos se analizaban todas las posibles causas de la naturaleza resiliente, considerando tanto lo bueno como lo malo. Pese a que el contexto que plantearon estos investigadores es realista, se merece mencionar los estudios que se centran en buscar las posibilidades positivas de cada factor. Un enfoque interesante en esos tiempos fue el de Beardslee (1989), el cual se centraba más en las cualidades que estaban dentro del margen de acción y desarrollo del niño, ya que planteaba que la autoconfianza, la autodisciplina, la autoestima y el control sobre el ambiente eran las cualidades básicas del concepto, y se restaba importancia a los factores externos, remarcando así la capacidad del individuo de sobrellevar o incluso cambiar la situación con sus propios recursos.

Esto no significa que otros trabajos de la época no aporten un paradigma valioso para un enfoque más práctico y actual. Tal es el caso del trabajo de Polk (1997) que, si bien es cierto que la extensión de su investigación puede resultar desmesuradamente detallada, puede conceder un panorama más amplio y estructural de todas las posibles características influyentes en la resiliencia. El autor propuso 36 propiedades que, a su vez, las redujo a 6 esenciales: atributos psicosociales, atributos físicos, roles, relaciones, características de solución de problemas y creencias filosóficas. Asimismo, Polk (1997) llegó a conjugar los atributos psicosociales y físicos en un mismo patrón, y las relaciones y roles en otro, concediendo una visión más despejada de los agentes constituyentes del contexto resiliente: el patrón disposicional, el patrón relacional, el patrón situacional y el patrón filosófico:

CUADRO 1. Características de la resiliencia según Polk

<i>Patrón disposicional</i>	Estado del individuo: Mental y físico
<i>Patrón relacional</i>	Ambiente social
<i>Patrón situacional</i>	Herramientas de resolución de problemas
<i>Patrón filosófico</i>	Ánimo de perseverancia

Fuente: elaboración propia con datos de Becoña (2006)

- *El patrón disposicional* se trataba de la conjunción de los atributos físicos y de los atributos psicosociales relacionados con el *ego*. Los atributos psicosociales englobaban la competencia personal y el sentido del self, y los físicos se referían a los factores constitucionales y genéticos, tales como la salud, la inteligencia o el temperamento.
- *El patrón relacional* englobaba todos aquellos vínculos y experiencias a nivel social de la persona, abarcando tanto su mundo cercano e íntimo como todas aquellas interacciones fugaces y superficiales con desconocidos, todo ello abrazando una actitud positiva y dispuesta a confiar.
- *El patrón situacional* hace referencia a todos los medios que disponga el individuo para la resolución de problemas, comprendiendo desde habilidades prácticas y dispuestas para la acción, hasta capacidades de autoevaluación de la situación-problema, proyectando la consecución de objetivos específicos con el fin de alejarse de metas inalcanzables. Para ello, son necesarias cualidades como el locus de control interno, la inquietud por descubrir y la creatividad.
- *El patrón filosófico* se compone por cuestiones relacionadas con la creencia de un propósito vital bajo una perspectiva positiva, en la que se trata de explorar el ser y buscar un sentido a las experiencias pasadas (Polk, citado en Becoña, 2006).

Uno de los hechos que demuestra Polk (1997) con la teoría de la existencia de estos factores resilientes es que, en parte, depende de influencias externas, lo cual puede dejar abierta la posibilidad de incertidumbre a la hora de promover esta cualidad en ambientes educativos o preventivos, tales como escuelas o clínicas de psicología. Pero, como se ha mencionado anteriormente, este concepto puede ser trabajado desde

diferentes perspectivas. Bien es el caso de Wolin y Wolin (1993), que se centraba más en la responsabilidad propia del sujeto con respecto a las capacidades que puede desarrollar para adoptar una conducta resiliente:

- Introspección. Capacidad de observación a uno mismo a nivel interno.
- Independencia. Capacidad de no depender de otras personas. Generalmente relacionada con el concepto de *locus* de control interno, en el que la responsabilidad sobre las acciones son sentidas como propias, la culpa no recae en los demás.
- Capacidad de interacción. Habilidad necesaria para encontrar la forma más dinámica y natural de establecer un vínculo con otra persona.
- Capacidad de iniciativa. Fuerza interna que promulga la acción. Evita que el miedo al error paralice un intento de resolución de problemas.
- Creatividad. Conjunto de conocimientos y nivel de sensibilidad necesario para crear posibilidades bajo una perspectiva de belleza.
- Ideología personal. Principios morales que ayudan a no desviarse de los propósitos personales.
- Sentido del humor. Preciso para mantener un punto de vista *positivo*.

En última instancia, cabe remarcar una de las inclinaciones del cerebro humano que impide afrontar los problemas con claridad y actitud: el pesimismo. Es un hecho que desde hace miles de años, el cerebro humano ha tratado de enfocar su atención en aquellos aspectos que puedan suponer una amenaza en aras de la supervivencia. Esto es debido a que la amígdala cerebral, una de las partes más instintivas del cerebro, y encargada de monitorizar las emociones (Saavedra, Díaz, Zuñiga, Navia y Zamora, 2015), en especial el miedo; está conectada con el hipocampo, sistema encargado del aprendizaje y la memoria. Esta conexión entre sistemas provoca que las emociones negativas desempeñen un papel protagonista en la percepción del ser humano sobre el mundo. Teniendo esto en cuenta, es de especial interés la aportación sobre el tema por parte de la directora del Instituto de Bienestar y Resiliencia de Nueva Zelanda, Lucy Hone (2017), ya que dice que una de las características de las personas resilientes es su capacidad de elegir cuidadosamente dónde enfocar su atención, concentrándose en las cosas pueden cambiar y, de alguna forma, aceptando las que no.

2.2 ARTE

2.2.1 ESTADO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN

Desde tiempos inmemoriales, la humanidad se ha centrado en buscar la manera de sobrevivir a los peligros que acechan en el entorno y, gracias a esto, nuestra especie ha logrado grandes avances con respecto a cubrir las necesidades básicas de la subsistencia, como la salud o la alimentación; y las necesidades de protección, como la vivienda o los sistemas de seguridad y prevención (Maxneef, Elizalde y Hopenhayn, 2010). Sin embargo, las amenazas a las que se enfrentaban nuestros antepasados no son las mismas a las que se enfrenta la sociedad contemporánea. Antigüamente, un animal como un oso o un león podían suponer un peligro relativamente habitual para el ser humano, pero actualmente, la mayoría de los problemas tienen una naturaleza más social, intelectual y compleja. A pesar de estos cambios, el cerebro humano sigue respondiendo a los problemas de la misma forma, lo cual ha condicionado nuestra concepción del mundo y consecuentemente, se ha transmitido a través de una educación que posiblemente necesita un lavado de cara.

Afortunadamente, esta situación ha sido advertida por diferentes académicos, por ejemplo los teóricos cognitivistas ya cuestionaron un modelo que todavía es la raíz vertebradora del sistema educativo actual (Schunk, 2012): el conductismo, un reflejo más de la mentalidad racional y *objetiva*, donde habilidades relacionadas con el arte como la apreciación de la belleza o la creatividad, se han visto más como un impedimento para la adquisición de conocimientos o conductas que como una forma más de inteligencia y de promoción del desarrollo integral del ser humano.

Igualmente, Eisner (1992) reivindicaba la situación de la educación artística:

Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incompreensión del papel que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incompreensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación (Eisner, 1992, p. 15).

Apoyando la idea de estos teóricos, se puede plantear la siguiente cuestión: si el sistema educativo ha sido asentado bajo las bases de la razón y el pragmatismo, ¿es

verdaderamente adecuado atribuir a la ciencia como la verdadera y única forma de aprender a desenvolverse en el mundo?

Según la revisión de David J. Hargreaves (1991), la visión que se ha tenido de la ciencia y el arte ha dependido de cómo estos conceptos han sido abordados. Los métodos de investigación basados en datos y números no siempre pueden ofrecer un conocimiento completo sobre la realidad, y en este caso, se puede extrapolar a los estudios psicométricos de imprecisa medición del pensamiento convergente (atribuido a la inteligencia) y del divergente (creatividad). Con el mero hecho de entender que los *tests* de coeficiente intelectual no reflejan todo el espectro de la inteligencia, y que unas pruebas basadas en preguntas premeditadas tampoco pueden predecir la magnitud y flexibilidad de la cualidad creativa, se puede llegar a la conclusión de que, tal vez, los conceptos de ciencia y arte no son opuestos, ya que son más complejos de lo que se creía tradicionalmente. Es más, Hargreaves (1991) insistía en que tanto científicos como artistas hacían uso de ambos procesos mentales, tanto del pensamiento convergente como del divergente, para poder ser capaces de crear e innovar en sus proyectos. Si científicos como Einstein o Newton sólo hubieran tenido en consideración un modelo de pensamiento donde el análisis de lo objetivo, lo conocido y lo tangible fuera único e irreprochable, muchas de sus teorías no habrían sido si quiera planteadas.

La lucha entre lo objetivo (atribuido al pensamiento científico) y lo subjetivo (atribuido al arte) no ha sido más que una percepción, puesto que en realidad la finalidad de ello es encontrar el equilibrio entre ambos conceptos, ya bien decía Vattimo (2010): “Si un experimento por una idea mía funciona, no significa que he agotado el conocimiento objetivo sobre ese aspecto de la realidad. En todo caso, he hecho funcionar el experimento según ciertas expectativas y ciertas premisas” (Vattimo, 2010, p.79).

A causa de este cambio de paradigma, muchos profesionales de la educación se han percatado de que para llegar a formar adecuadamente al discente, no sólo se depende del nivel de conocimientos necesarios para presentar una imagen lo suficientemente objetiva y completa sobre el mundo, sino también de generar en ellos una actitud crítica con respecto al conocimiento (Tourinán, 2011), y entre otras corrientes, el arte puede ayudar a promover esta cualidad.

Actualmente, con los cambios del marco legislativo en Primaria y Secundaria (artículo 3.6 de la Ley Orgánica de Educación), se “establece el concepto de educación artística en la educación general”, esto quiere decir que el currículo ya no se centra en

una adquisición de conocimientos técnicos y específicos, necesarios para la formación profesional. Este matiz ha permitido entender la Educación Artística (en adelante EA) como una educación necesaria y general para todos los alumnos, donde aquellos que no la contemplen como un futuro necesariamente profesional, o incluso vocacional, puedan disfrutar de ella sin la pretensión de que están perdiendo horas en una asignatura optativa y que, por el contrario, se contemple como un enriquecimiento en valores educativos a través de la experiencia y la expresión (Tourrián, 2011). A pesar de que el currículo de Infantil haya sido más flexible desde años anteriores a la publicación de la LOE, estos cambios legislativos son dignos de mención con respecto a preescolar debido a que, ya en estos ciclos, las expectativas tanto de padres como de docentes dependen de los requerimientos académicos de las etapas educativas posteriores.

Independientemente de la situación actual con respecto a las reformas educativas en España, parece ser que el modelo socioconstructivista aplicado a la EA ha sido demandado por varios académicos (Acaso y Megías, 2017; Acer, 2012; Aguirre, 2017; Chan, 2011; Efland, Freedman, y Stuhr, 2003; Hernández, 2010; Hidalgo Márquez, 2016; Yokley, 1999) debido a su eficacia en lo tocante al desarrollo de la identidad y del pensamiento crítico del individuo. Según Oliver (2020), este modelo no está siendo objeto de interés en la mayoría de las aulas de nuestro país, al menos en las de infantil y, curiosamente, en su análisis sobre los currículums educativos de Finlandia y Nueva Zelanda, países considerados internacionalmente como referentes en la educación (Bamford, 2009; Chan, 2011; Craw, 2015; Farquhar, 2015; Hedges y Cooper, 2014; Olsen y Andreassen, 2017; Ritchie, 2015), trabajan la EA bajo este modelo.

Para finalizar con lo propuesto, son de gran interés las conclusiones a las que llevó a cabo Oliver en su análisis documental, donde se puso a término que, aunque ambos currículums tenían connotaciones distintas sobre las justificaciones de la EA en Educación Infantil, variando según las necesidades de cada país, ambas coincidían en los siguientes aspectos:

- EA transversal y muy presente a lo largo de todo el currículum.
- Refuerzo de la identidad a través de la cultura y el arte.
- La relación entre el arte y la comunicación.
- Promoción de las *artes olvidadas*: circo, artes literarias, danza, etc.

Indudablemente, estos países apuestan por una educación artística y cultural con el fin de enseñar a la población a discernir la realidad, otorgándoles la capacidad de saber

si es precisa de cambios. En un mundo en el que la cultura de la posverdad arrambla en los medios, donde los datos objetivos se relativizan a través de la emoción y las creencias personales (Cabezuelo y Manfredi, 2019), el pensamiento crítico es la herramienta que proporciona al ciudadano la capacidad de dilucidar dónde se encuentra la verdad.

2.3 CREATIVIDAD

2.3.1 PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS

Al tratarse de un concepto de carácter polifacético, aplicado a diferentes disciplinas, su definición tiende a la ambigüedad. La creatividad es una cualidad que comprende un sinfín de posibilidades, y es crucial para fomentar el progreso multidireccional del mundo. Actualmente, esta cualidad ha tomado cierto interés por la sociedad debido al valor transformador que contiene, tan necesario en estos tiempos de cambio. Sin embargo, todavía están presentes ciertos estigmas que obstaculizan el transporte del concepto del discurso a la práctica.

Por un lado, se encuentra la preconcepción de que sólo unos pocos poseen una mente creativa, que sólo los artistas “locos” y “caprichosos” nacen con ello, cuando en realidad se trata de una capacidad que se encuentra en todos, en mayor o menor nivel de desarrollo y que, por ello, con el tiempo y dedicación necesarios es posible cultivar esta virtud (Marín, 1991; Sátiro, 2010).

La causa principal del rechazo sobre esta cualidad radica en las bases del pensamiento convergente, en el que se concibe la creatividad como el desequilibrio de este modelo. Al igual que ciencia y arte, se piensa que la creatividad y el orden son opuestos, una ‘fuerza descontroladora’ que arrasa las bases de la razón y el orden preestablecido (Granados, 2009). Desafortunadamente, esta connotación se le ha sido atribuida a causa del miedo al cambio, de la idea de no alterar las bases de la sociedad, puesto que es más fácil hallarse en la zona de confort, en el *dolce far niente* como decía Aranguren (2000), que arriesgarse a probar algo nuevo.

2.3.2 DEFINICIÓN

La creatividad es un término cuyos matices pueden ser abordados desde diferentes perspectivas, no es lo mismo cómo lo contemplan los profesionales del *marketing*, que

los del arte o la ciencia. Unos enfoques se centran más en las capacidades que permiten al individuo fomentar la creatividad, mientras que otros tienden a tener más en consideración las condiciones del ambiente que propician el proceso creativo (Chacón, 2005). Bien se puede entender esta disparidad conceptual a través de palabras que se han empleado como sinónimo (Monreal, 2000): “originalidad”, “productividad”, “inventiva” e incluso desde la Psicología se ha visto como “fantasía” o “imaginación”.

A pesar de que sus connotaciones han dependido de los contextos a los que ha sido atribuida, la creatividad puede definirse de manera genérica como la capacidad que tienen los seres humanos de crear un producto distinto a partir de ideas originales (Muñoz, 2011).

2.3.3 ENFOQUES CONCEPTUALES

Según Krumm y Bustos (2014) la creatividad es una de las actividades humanas más complejas, en la que se ven envueltos aspectos evolutivos, sociales y educativos, de manera que sus múltiples manifestaciones garantizan un amplio margen de acción. Autores como Simonton (1999) o Urban (1995) (citados por Sempere, 2016) han contemplado el factor evolutivo en la creatividad exponiendo que la acción del sujeto de crear un producto yace de la necesidad de adaptación ante nuevas situaciones. Bajo esta perspectiva, se encuentran puntos de convergencia entre formulaciones antiguas y recientes, donde coinciden en que la motivación es crucial para el proceso creativo:

- Guildford (1960). “Conjunto de mecanismos cognitivos, aptitudes o habilidades para resolver problemas coincidiendo con el pensamiento divergente” (Sempere, 2016, p.27).
- Chiecher, Elisondo, Poloni y Donolo (2018). “Capacidad de formular y resolver problemas de manera divergente, original y alternativa, integrando conocimientos existentes con nuevas perspectivas” (Chiecher et al., 2018, p. 141).

Tras este apunte, es de gran interés concluir la conceptualización a través de la visión holística de un referente actual en la pedagogía creativa en España y demás países, Angélica Sátiro (2010), que definía el acto de crear como generar más, nuevas y mejores ideas con valor. Asimismo, contemplaba la creatividad como “una capacidad humana que hace, de manera inusitada y original, que el ser humano se amplíe y profundice individual y colectivamente en distintos ámbitos” (Sátiro, 2010, p.51). De

esta manera, la autora reconocía la versatilidad del constructo en función del campo aplicado, además de abrir la posibilidad de desarrollo de una mente colectiva y creativa. Esta idea resuena tanto con la teoría del aprendizaje social de Vygotsky (2003) como con el pensamiento multidimensional¹ del pensador Matthew Lipman, ya que la pedagoga planteaba un aprendizaje globalizado de la creatividad a través de ambientes de carácter polifónico, es decir, mediante la asimilación de diferentes formas de pensar.

2.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término inteligencia emocional se concibió en 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John D. Meyer. Previamente, la psicología de la conducta había estudiado este concepto bajo la idea de carácter, de manera que era planteada como algo meramente observable hasta que en 1995, Daniel Goleman difundió el concepto hacia el público en general como algo aplicable y enseñable, y lo comparó con la inteligencia intelectual, aludiendo que esta nueva concepción de inteligencia podía llegar a ser de mayor utilidad que la tradicional, y que el coeficiente intelectual llegaría a ser sustituido por el coeficiente emocional.

Según Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se basa en la habilidad de gestión, percepción y valoración de cada emoción, comprendiendo su utilidad y forma de expresión tanto en los demás como en uno mismo.

En atención a la significación reconocida por la comunidad científica como la más apropiada (Boyatzis, McKee y Goleman, 2003), se encuentra la concepción de Goleman, que define la inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (recopilado de Gallego, Polo, Londoño y Osorno, 2021, p.116-117).

Tal y como planteaba Goleman, las emociones son de efecto inmediato, y el origen de su reacción se ve determinado tanto como por las experiencias pasadas como por las preconcepciones de la mente, y en caso de que su efecto se prolongue en el tiempo, modifican el estado de ánimo en forma de sentimientos. En consecuencia, el estudio de

¹ El pensamiento multidimensional se concibe como la unión de tres dimensiones de pensamiento: el crítico, el imaginativo y el cuidadoso. Esta conexión se contempla como una acción cognitiva compleja que permite considerar la necesidad de procesos mentales como la intuición o la empatía a la hora de tomar decisiones o resolver conflictos. Este concepto rompe con los criterios tradicionales sobre los diferentes tipos de pensamiento separados entre sí, concibiendo la praxis filosófica como indispensable en todos los ámbitos de la vida (Lipman, 1997).

la inteligencia emocional suele ser planteado como la construcción de las habilidades que permitan el control de estas emociones, idealmente bajo un paradigma educativo en vista de promover el desarrollo personal (Cherry, Fletcher, O’Sullivan y Dornan, 2014).

3. FUNDAMENTACIÓN

3.1 APRENDER A VIVIR: UN CAMINO HACIA LA RESILIENCIA

3.1.1 LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS VIRTUDES

El constructo de resiliencia tuvo origen en la psicología clínica, su mirada científica se dirigió primordialmente en las situaciones traumáticas en niños y se contemplaban todos los posibles factores ambientales que intervinieran en el proceso de desarrollo de la resiliencia del individuo. No obstante, este enfoque comenzó a cambiar a raíz del reciente surgimiento de la psicología positiva, esta corriente se centra en la búsqueda de soluciones, ignorando las infinitas posibilidades de fracaso. Esta vuelta de hoja en el campo de la investigación se debió en gran parte al padre de esta especialidad científica, Martin Seligman, quien inspiró a los puristas de la época con su discurso inaugural como presidente de la *American Psychological Association* (APA): “Los psicólogos deberían estudiar lo que hace que la gente feliz sea feliz”. En base a la influencia de Seligman, la resiliencia pasó a ser estudiada desde un encuadre de riesgo hacia un prisma esperanzador y constructivo.

De hecho, este modelo emergió del estudio (Peterson y Seligman, 2004) de los rasgos de personalidad resiliente, extraídos de las bases de la sabiduría de culturas y religiones de todo el mundo. Esta investigación dio forma a estas cualidades estableciendo seis virtudes fundamentales, subdivididas de igual manera en 24 fortalezas en total. A continuación, se encuentra la clasificación de estas cualidades y una breve explicación sobre cada una de ellas (recopilado de Martínez, 2006):

1. *Sabiduría*. Virtud relativa al conocimiento.

- a) *Curiosidad*: interés por la exploración del mundo.
- b) *Amor por el conocimiento*: motivación que posibilita el aprendizaje.
- c) *Juicio*: preciso para evaluar las situaciones.
- d) *Creatividad*: originar nuevas ideas con valor para el individuo o su conjunto.
- e) *Perspectiva*: capacidad de poner en orden los conocimientos con el fin de buscarles una utilidad.

2. *Humanidad*. virtud que contempla la inteligencia interpersonal.
 - f) *Amor*: correlativo al valor intrínseco de las relaciones interpersonales.
 - g) *Inteligencia social*: aspecto de la inteligencia emocional en el que se aprecian los matices emocionales de las personas.
 - h) *Altruismo*: Cuidar de los demás sin esperar una compensación.
3. *Coraje*, Enfocado a la necesidad de superar obstáculos.
 - i) *Valentía*: Voluntad para afrontar situaciones difíciles.
 - j) *Persistencia*: Fortaleza que permite permanecer en el quehacer hasta llegar al objetivo.
 - k) *Vitalidad*: Entusiasmo, pasión, predisposición a la acción.
 - l) *Integridad*: Asumir la responsabilidad y el derecho a ser fiel a uno mismo.
4. *Justicia*. Virtud que busca la equidad de los derechos en la sociedad.
 - m) *Ciudadanía*: Búsqueda de la igualdad social y de la cooperación.
 - n) *Equidad*: Justicia social, llegar a acuerdos que beneficien según las necesidades de los demás.
 - o) *Liderazgo*: saber despertar las motivaciones intrínsecas de los miembros del equipo en aras de potenciar la cohesión de grupo y las destrezas de cada integrante.
5. *Templanza*. Referida a la sabiduría de protegerse frente al exceso.
 - p) *Compasión*: Saber perdonar.
 - q) *Modestia*: Conocimiento de los límites y fortalezas personales.
 - r) *Prudencia*: Autogestión y conocimiento de los límites a la hora de realizar un propósito.
 - s) *Auto-control*: Controlar el cauce de las emociones, deseos y conductas.
6. *Trascendencia*. Sus fortalezas pretenden buscar un propósito a la vida.
 - t) *Apreciación de la belleza*: El refuerzo positivo que conlleva esta apreciación inspira a la intención del hacer.
 - u) *Gratitud*: Reconocimiento del valor positivo por lo presente.
 - v) *Esperanza*: Tendencia a ver el aspecto favorable de las circunstancias a pesar de las adversidades.
 - w) *Sentido del humor*: Disposición a las bromas y la alegría.
 - x) *Espiritualidad*: Sus creencias le definen y son una fuente de consuelo.

Como se puede observar, es evidente la coincidencia entre las referidas fortalezas y las características de las personas resilientes expuestas anteriormente de Polk (Véase Cuadro 1) y Wolin y Wolin (1993). En base a esta relación, Reivich, Seligman y McBride (2011) realizaron cursos de formación personal en el desarrollo de estas fortalezas en el ejército estadounidense, de los cuales obtuvieron resultados notorios. Esto, a su vez, hizo que Belykh (2018) tomara como referencia su modelo de estudio, junto con la concepción de Mayer y Salovey (1997) sobre la inteligencia emocional como capacidad cognitiva, con objeto de realizar una aproximación de esta corriente psicológica hacia el potencial pedagógico con respecto a enseñar resiliencia en un contexto educativo, ya que empoderar al alumno con estos valores supone una garantía de calidad de vida y, por consiguiente, de felicidad. En esta investigación, se llegó a la conclusión de que era posible establecer unos criterios de evaluación y objetivos específicos resilientes a partir de los fundamentos de la inteligencia emocional y la psicología positiva, puesto que ambas plantean cualidades manejables y predispuestas a ser extrapoladas a actividades prácticas en el aula. De igual manera, la creatividad y la inteligencia emocional son observadas en este planteamiento como herramientas que permiten desarrollar dos bases fundamentales en la actitud resiliente: saber resolver problemas y aprender a gestionar las emociones para prevenir enfermedades mentales.

En lo concerniente a la importancia de esta segunda herramienta, no sólo se encuentra respaldada bajo los datos de estudios de psicología recientes, sino también bajo una filosofía que fue practicada 2.000 años antes de que el concepto de inteligencia emocional existiera como tal: el estoicismo. El descontrol de las emociones eran denominadas pasiones *pathe*, y al estado mental libre de ellas *apatheias*. Su meta hacia la resiliencia dependía, entre otros aspectos, del análisis constante de la idoneidad de cada emoción y de su intensidad, respondiendo por la razón y no por una reacción.

Indudablemente, estas cualidades pueden ser trabajadas en Educación Infantil en el campo artístico y de manera interdisciplinar (Botella, Fosati y Canet, 2017), pese a todo, la comunidad pedagógica persiste en viejos modelos que obstaculizan la difusión de planes metodológicos a nivel generalizado.

3.1.2 LA VIRTUD CREATIVA

La incertidumbre que provoca la actuación fuera de lo desconocido ha derivado en un sistema en el que se fomenta una única respuesta correcta, lo cual se remite de nuevo

al popular sistema educativo basado en el conductismo. Pero, si bien es cierto que revolucionar el régimen actual implica un riesgo, no significa que el proceso creativo se base solamente en diluir la idea en innumerables probabilidades, sino también en convergerlas para llevarlas a cabo en la realidad (Sátiro, 2010). Sirva de ejemplo el método de Walt Disney de acuerdo con la recopilación de procesos de productividad creativa de Michalko (2010), que consistía en adoptar tres roles: “el soñador”, “el realista” y “el crítico”. Durante estos procesos, la idea tenía un espacio para desarrollarse y divagar creativamente, para luego ser moderada bajo la racionalidad de las necesidades reales del proyecto.

Dependiendo de las perspectivas de los académicos, la creatividad puede contemplarse como la acción de crear algo nuevo y diferente con respecto a lo estándar, o bien ha de ser necesariamente moral. En el caso de los autores como Vygotsky (2003) o Sátiro (2010), conciben la creatividad como cualquier subproducto humano devenido de la idea de innovar. Bajo esta visión, la ética no depende necesariamente del pensamiento creativo como tal, es la responsabilidad del individuo la de hacer uso del pensamiento crítico para considerar cómo utilizar su creatividad, de manera que cualquier invención humana, incluso aquellas cuyo propósito es maquiavélico, es considerada como un fruto más de la creatividad. A pesar de que esta consideración parezca algo frívola, permite entender la neutralidad de la capacidad, es por ello que estos autores insistían en la necesidad de educar la creatividad desde un punto de vista ético. Bajo esta perspectiva, se encuentra la consideración del filósofo francés Sartre acerca de ver la vida como una obra de arte, y la humanidad como el gran proyecto creativo de cada uno.

Al igual que la creatividad, Sátiro (2010) comprendía que el arte no sólo se reduce a la imaginación, un lenguaje que amalgama emociones, conocimientos, sensaciones, etc., si no también a la estética, y por relación, a lo moral. El propósito de esta pedagoga la condujo a emplear la evaluación *figuroanalógica*, un procedimiento originado en los años ochenta en Brasil que es mayormente usado para fomentar la creatividad docente. Por ello, la propuesta metodológica de Sátiro se guiaba por el uso de recursos como obras de arte, símbolos culturales o imágenes, exponiendo los materiales a alumnos de todas edades para generar un diálogo interpretativo que les condujera al aprendizaje. Su aproximación práctica se puede esclarecer mediante la siguiente actividad de ejemplo: se encuentra una representación de las estaciones del año en cuatro imágenes de árboles distintos, los niños deben debatir sobre qué árbol les representa más, en función del

nivel participativo que hayan desempeñado a lo largo del curso escolar, siguiendo el orden de abundancia desde el verano, la primavera, el otoño, y finalmente el invierno representando la mayor escasez.

3.2 ANÁLISIS DE APLICACIONES DIDÁCTICAS

3.2.1 PROGRAMA DE BIODANZA “TUSUSPA”

A fin de entender la metodología de este proyecto, es preciso conocer de qué trata la biodanza. Rolando Toro, psicólogo fundador de esta praxis, la definió como “un sistema de Integración Humana (afectivo motora o “con un mismo”, con los semejantes y con el Universo), renovación orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de la vida. Su metodología consiste en inducir vivencias integradoras por medio de la música, el canto, el movimiento y situaciones de encuentro en grupo” (Toro, 2000, p.15). Esta vivencia supone un proceso de crecimiento personal, cuyo objetivo principal se sustenta en la integración del ser humano con relación a sí mismo, a sus semejantes y a su entorno (Toro, 2000). Su origen surgió de la búsqueda de una experiencia sensorial de expresión corporal que sirviera de terapia para pacientes del hospital psiquiátrico de Santiago de Chile. En síntesis, la biodanza se basa en una dinámica de expresión libre, improvisación, afectividad y sensación de unidad, siendo contemplada por Patricia Ghisio como un factor generador de resiliencia (Ghisio, 2009).

Partiendo de las motivaciones de esta práctica, se planteó el *Programa de biodanza “TUSUSPA” para fortalecer la capacidad de autorregulación emocional en los niños de 4 años del Jardín de Niños N°215 de la ciudad de Trujillo*, (Paitán y Paredes, 2016), orientado a defender una tesis para obtener el título de licenciadas en educación inicial. La hipótesis planteada radica en la posibilidad de la promoción de autorregulación emocional a través de 20 sesiones de biodanza, dentro del contexto de una clase de infantes de 4 años con conductas de agresividad y descontrol de emociones negativas, en el estudio se atribuye el contexto dado a la falta de normas y a la sobreprotección por parte de los padres. Para demostrar la veracidad de los resultados, se realizó una investigación cuasi experimental, en la que se recogió un muestreo a partir de la observación, de rúbricas y de gráficos valorativos. Tras el procesamiento de los datos obtenidos, se llegó a la conclusión de que la implementación de dicho programa tuvo efectos significativamente positivos, estimándose un aumento del 20% total con respecto al fortalecimiento de la capacidad de autorregulación emocional en los niños.

Se pasó a tener un 46% y 54% de alumnos con nivel medio y alto de autogestión emocional, respectivamente, a un 13% y 88%. Lo que no se comenta explícitamente en dicho análisis es que, en realidad se aumentó el doble de la capacidad de autogestión de la que tenían inicialmente, pasando de un 21% en las pruebas pre test a un 41% (Paitán y Paredes, 2016). Estos datos llaman la atención, pero cabe mencionar que dicha investigación se orientó específicamente en evaluar la capacidad de autogestión, ignorando otros aspectos relacionados con la inteligencia emocional, tales como la empatía o la coherencia emocional y, tal y como se ha mencionado anteriormente, los fundamentos en los que se sustenta la biodanza no sólo se orientan hacia el control de las emociones. A pesar de la falta de fundamentación teórica a nivel académico que tiene la biodanza, los resultados de investigaciones como esta demuestran su potencial y, por ello, esta experiencia artística merece de una mayor difusión, no sólo a nivel académico y educativo, sino también a nivel familiar y comunitario (Guevara, Padilla y Toledo, 2010).

3.2.2 PROPUESTA DE INICIACIÓN MUSICAL: INMUSIONARTE

INMUSIONARTE: La iniciación musical como dinamizadora de las inteligencias múltiples para la construcción de la resiliencia fue un estudio de investigación cualitativa que se llevó a cabo en la Fundación Ángeles de Amor, lugar en el que se acogen a niñas de entre 3 y 20 años con riesgo de exclusión social y se les ofrece un sistema de escolarización y apoyo psicológico. Interesantemente, los objetivos pedagógicos de esta fundación se basan en el desarrollo mismo de la resiliencia.

De esta manera, e inspirándose en proyectos realizados anteriormente en la fundación, Escobar (2018) llevó a cabo el programa *INMUSIONARTE* con el fin de verificar si los valores resilientes se podían fomentar a través de actividades basadas en la expresión artística, donde el canto, el ritmo y el cuerpo fueran protagonistas de la acción. Tal y como se ha planteado el contexto de esta fundación, dicho programa fue aplicado en 5 niñas de entre 3 y 8 años, del cual se partió con comportamientos entre ellas que denotaban una carencia de inteligencia social y autoestima. Tras la revisión de los datos obtenidos, se pudo observar una progresión con respecto al nivel de resiliencia, pasando a ser niñas más honestas, cariñosas, con mayor tolerancia a la frustración y, a fin de cuentas, individuos más armónicos. Si bien es cierto que esta investigación se realizó con un número ciertamente limitado de sujetos a analizar, cabe

remarcar la dificultad con la que expresó la investigadora a la hora de realizar el proyecto, puesto que los sujetos eran descritos como desobedientes y conflictivos, en el que sus constantes discusiones difícilmente podían ser resueltas, incluso con la intervención de un adulto como mediador. Partiendo de este tipo de situación, resulta sorprendente la transformación conductual que presentaron las niñas a lo largo de la impartición del programa.

3.2.3 PROPUESTA EDUCATIVA: *Emocio 'n-ART*

El siguiente estudio, llevado a cabo por las investigadoras Anna Mundet Bolós y Nuria Fuentes-Peláez de la Universidad de Barcelona, se centró en el desarrollo de actividades muy variadas con respecto al campo artístico, tales como el baile, el teatro o la pintura, entre otros; con un grupo de 21 niños de entre 8 y 11 años en un Centro Abierto de la Mina de Barcelona, lugar conocido por ofrecer apoyo educativo a personas en riesgo de exclusión social. El objetivo de esta investigación va por la misma línea que las anteriormente mencionadas, en este caso habiéndose aplicado a través de una investigación cualitativa muy rigurosa, con numerosos métodos de muestreo, y recogidos de diferentes fuentes, ofreciendo información sobre la evaluación de la situación bajo el punto de vista de demás profesionales del centro e incluso de la experiencia personal vivida por los niños (Mundet y Fuentes, 2017). A modo de síntesis sobre la experiencia del programa, los niños tenían que expresar en diferentes lenguajes sus emociones y percepciones sobre sus propias cualidades positivas frente a los demás, lo cual según los datos recogidos, generó una implicación de autovaloración emocional que les condujo a desarrollar un fortalecimiento de una conducta asertiva y de la autoestima.

En última instancia, se encuentran unos aspectos a reflexionar con respecto a cómo las investigadoras han gestionado este proyecto: el trabajo colaborativo del resto de profesionales del centro, la metodología versátil, aplicable a clases multinivel, y la reflexión valorativa. Este conglomerado de características presenta un paradigma educativo innovador en el que la evaluación subjetiva y el aprendizaje cooperativo han sido demostrados como metodologías factibles a la hora de desarrollar actitudes resilientes. En lo que concierne a este paradigma, cabe mencionar la consideración de Fullan (2002), que anunciaba que los cambios educativos que incitan a la colaboración y se alejan de la imparcialidad no suponen una *reculturización*, sino que, en caso de ser

bien implementados, conllevan una *reestructuración* del sistema en aras del progreso como sociedad.

4. CONCLUSIONES

En vista de la información brindada por los investigadores mencionados, se han logrado satisfacer las motivaciones de este proyecto, entendiendo el valor de la resiliencia como una capacidad enseñable a través de experiencias individuales y colectivas tan prácticas y visibles como la danza, el diálogo o el dibujo. De igual manera, se ha podido ilustrar la posibilidad de implicarse como docentes en un paradigma vital dirigido hacia el avance humano, la empatía y la positividad. En tiempos de incertidumbre, el discente ha de tener en cuenta estos valores a fin de poder adaptarse al cambio y servir de guía al educando, inspirándoles valores como la voluntad y el coraje necesarios para seguir adelante.

Por lo que a mí respecta, las anteriores indagaciones llevadas a cabo han supuesto a nivel docente y personal un antes y un después con respecto a la misma concepción de la realidad. Por un lado, la psicología positiva me ha brindado la oportunidad de entender los problemas como oportunidades de desarrollo de fortalezas personales, además de entender que los mecanismos de resolución de problemas que resultan insuficientes no son más que fortalezas mal aplicadas. En caso de que la valentía o la integridad tomen las riendas de todos los problemas, se pueden transformar en conductas temerarias o egoístas. Por otro lado, los resultados y procedimientos de las propuestas investigadas han resultado de lo más enriquecedoras, siendo un punto de inflexión como docente a la hora de vivenciar futuras experiencias educativas. Bajo estas consideraciones, el arte se ha concebido como una alternativa pedagógica inspiradora, y el resultado de sus estrategias integrales han logrado motivar y alegrar a los estudiantes, permitiéndoles estrechar lazos entre ellos y desarrollar habilidades tales como la emancipación del pensamiento, entre otras. Sin lugar a dudas, tal como señala Martha Llanos (2020, p.201), “hacer arte es esencial para hablar con verdad al poder, soñar con nuevas realidades y, en última instancia, cambiar el mundo”.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acer, D. (2012). Cross cultural practices. Lunch in turkey. *Childhood Education*, 88(6), 360-366.
- Aguirre, I. (2017). El papel de las artes en la formación de la persona. *Cuadernos de pedagogía*, 484, 24-27.
- Aranguren, J. (2000). Pero, ¿Por qué buscamos? (Reflexiones acerca de la figura del héroe). *Nuestro Tiempo*, 557.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu!: el papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barlett, D. W. (1996). On resilience: Questions of validity. En M.C. Wang y E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America* (pp.98-99). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Beardslee, W. (1989). The role of self understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 266-278.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. Vol. 11, nº 3, pp 125-146.
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 48(1), 255-282. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.81>
- Botella, A. M., Fosati, A. y Canet, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review*. 1, 70-86.

<https://roderic.uv.es/handle/10550/65757>

Boyatzis, R., McKee, A. y Goleman, D. (2003). Reawakening your passion for work.

Clinical leadership & management review: the journal of CLMA, 17(2), 75-81.

https://www.researchgate.net/publication/10798458_Reawakening_your_passion_for_work

Cabezuelo, L. y Manfredi J. L. (2019). Posverdad, fake-news y agenda política en el discurso de Trump en Twitter. *Historia y comunicación social*, 24(2), 471-483.

<https://dx.doi.org/10.5209/hics.66291>

Chacón, A. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*. 5(1).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>

Chan, A. (2011). Critical Multiculturalism: Supporting Early Childhood Teachers to Work with Diverse Immigrant Families. *International Research in Early Childhood Education*, 2(1), 63-75.

Cherry, M., Fletcher, I., O'Sullivan, H. y Dornan, T. (2014). Emotional intelligence in medical education: a critical review. *Medical education*, 48(5), 468-478.

<https://doi.org/10.1111/medu.12406>

Chiecher, A., Elisondo, R., Paoloni, P. y Donolo, D. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 138-151.

<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24>

Craw, J. (2015). Making arts matter-ings: Engaging (with) art in early childhood education, in Aotearoa New Zealand. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 133-153.
<http://doi.org/10.1515/jped-2015-0018>

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*.

Barcelona: Paidós.

Einstein, A. (1931). *The world as I see it*. Simon Schuster.

Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano.

Revista Española de pedagogía, 191, 15-34.

Escobar, L. (2018) *INMUSIONARTE: La iniciación musical como dinamizadora de las inteligencias múltiples para la construcción de la resiliencia*.

<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19568>

Farquhar, S. (2015). New Zealand early childhood curriculum: The politics of collaboration. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 57-70. <http://doi.org/10.1515/jped-2015-0013>

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Gallego, S. Y., Polo, A. L., Londoño, C. D. y Osorno, M. (2021). Inteligencia Emocional: Recopilación de Antecedentes y Transición Hacia un Concepto de Destrezas Emocionales. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*. 1(2), 115-122. <https://doi.org/10.47185/27113760.v1n2.35>

Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthophychiatry*, 41, 101-116.

Garmezy, N. (1974). Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 8, 14-90.

Garmezy, N., Masten A.S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Ghisio, P. (2009). Biodanza como factor generador de resiliencia frente al síndrome de Burnout. *Revista Pensamiento Biocéntrico. Pelotas*. N° 11.

<https://www.biodanzaya.com/documentos/55-biodanza-como-sistema-generador-de-resiliencia-frente-al-s%C3%ADndrome-de-burnout>

Granados, I. M. (2009). Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. *ARTE Y MOVIMIENTO*, 1, 51-62.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/144>

Guevara, M. D. P., Padilla, S. K. y Toledo, P. F. (2010). *El aporte de la biodanza en el desarrollo de la autoestima de las estudiantes de la escuela de formación docente del INEPE durante el semestre abril-septiembre 2009*.

<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/546>

Hargreaves, D. J. (1991) *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

Hedges, H. y Cooper, M. (2014). Engaging with holistic curriculum outcomes:

deconstructing ‘working theories’. *International Journal of Early Years*

Education, 22(4), 395-408. <http://doi.org/10.1080/09669760.2014.968531>

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hidalgo Márquez, M. B. (2016). Más allá del rosa o azul: análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria, 524.

Hone, L. (2017). *Resilient grieving: Finding strength and embracing life after a loss that changes everything*. New York, NY: The Experiment.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Krumm, G., Arán Filippetti, V. y Bustos, D. (2014). Inteligencia y Creatividad:

Correlatos entre los constructos a través de dos estudios empíricos. *Universitas*

Psychologica, 13(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.iccc>

Latour, B. (2000) When things strike back: a possible contribution of ‘science studies’

- to the social sciences. *British Journal of Sociology*, 51(1), 107-123.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Trad. V. Ferrer. Madrid.
- Llanos, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia. Recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*. 8(2), 191-204.
- Marín, R. (1991). Definición de creatividad. En R. Marín y S. de la Torre (Comps.), *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Martínez, A. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentes desde la Psicología Positiva. *Revista Clínica y salud*, 7, 245-258.
- Masten, A.S. y Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. En B. Lahey y A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, 8, 1-52. Nueva York: Plenum Press.
- Masten, A.S. y Powell, J.L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. En S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Maxneef, M., Elizalde, A., Hopenhayn, M. (1986/2010). Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro. *Development dialogue*, nº especial. Cepaur y Fundación Dag Hammarskjöld. Suecia.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter. (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators*, 3-31. Nueva York: Basic Books.
- Michalko, M. (2010). *Thinkertoys: A handbook of creative-thinking techniques*. Ten Speed Press.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mundet, A. y Fuentes, N. (2017). Emocion'AR-T: Una propuesta educativa de

promoción de la resiliencia a través del arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, 9-23.

<https://doi.org/10.5209/ARTE.57559>

Muñoz, F. (2011). Construcciones de la neurociencia al término de la creatividad humana. *Arte, individuo y sociedad*. 23. <https://doi.org/10.21615/cesp.11.1.8>

Oliver, M. (2020). De Finlandia a Nueva Zelanda. Las artes en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 467-484.

Olsen, T. A. y Andreassen, B. O. (2017). Indigenous Issues in Early Childhood Education Curricula in Norway and Aotearoa/New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(2), 255-270. <http://doi.org/10.1007/s40841-017-0085-0>

Paitán, C. y Paredes, A. (2016). Programa de biodanza “TUSUSPA” para fortalecer la capacidad de autorregulación emocional en los niños de 4 años del Jardín de niños N°215 de la ciudad de Trujillo. <https://docplayer.es/150805628-Universidad-nacional-de-trujillo-facultad-de-educacion-y-ciencias-de-la-comunicacion-escuela-academico-profesional-de-educacion-inicial.html>

Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Washington D.C.: American Psychology Association.

Reivich, K. J., Seligman, M. E. P. y McBride, S. (2011). Master Resilience Training in the U.S. Army. *American Psychologist*, 66(1), 25-34.

Ritchie, J. (2015). Social, cultural and ecological justice in the age the Anthropocene: A New Zealand in early childhood care and education perspective. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 41-56. <http://doi.org/10.1515/jped-2015-0012>

Saavedra, S., Díaz, W., Zuñiga, L., Navia, C., y Zamora, T. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria.

Morfologia, VII (12), 14.

Sátiro, A. (2010). *Personas creativas ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria

Minuto de Dios. <https://hdl.handle.net/10656/7364>

Sempere, S. (2016). *Análisis del proyecto artístico desde una perspectiva sistémica*.

Una propuesta teórico metodológica (Tesis de Doctorado). Universidad
Politécnica de Valencia, Valencia.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. México:

Pearson Education.

Tarter, R.E. y Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of

resilience. En M.D. Glandtz y J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development*.
Positive life adaptations. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press, pp. 85-
100.

Toro, R. (2000). *Biodanza*. Cámara Brasileira de Jovens Escritores.

Touriñán, J.M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema

educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre*
Educación. 21, 61-81. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/22549>

Unicef (2020). *How teenagers can protect their mental health during coronavirus*

(COVID-19). [https://www.unicef.org/coronavirus/how-teenagers-can-protect](https://www.unicef.org/coronavirus/how-teenagers-can-protect-their-mental-health-during-coronavirus-covid-19)
[their-mental-health-during-coronavirus-covid-19](https://www.unicef.org/coronavirus/how-teenagers-can-protect-their-mental-health-during-coronavirus-covid-19)

Vattimo, G (2010). *Adiós a la verdad*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez, M., (2020), *Invicto*, Torraza Piemonte, Italia: Amazon Italia Logistica.

Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Werner, E.E. (1989) High-risk children in young adulthood. A longitudinal study from
birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.

Werner, E.E. y Smith E.E. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient*

children. Nueva York: McGraw-Hill.

Werner, E.E. y Smith E.E. (1992). *Overcoming the odds: High Risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Werner, E.E. y Smith E.E. (2001). *Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience and recovery*. Ithaca: NY: Cornell University Press.

Wolin, S y Wolin, J. (1993). *The resilient self*. Villard Books.

Yokley, S. H. (1999). Embracing a Critical Pedagogy in Art Education. *Art Education*, 55(5), 18-24.