

Creatividad verbal en la escuela*

Aguirre, Rubiela

Postgrado de Lectura y Escritura

Alonso, Leonor

Departamento de Psicología y Orientación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes.

Mérida - Venezuela

Resumen

La creatividad verbal en las producciones de los niños es el objeto central de este artículo. A través del análisis de textos en el ámbito escolar y partiendo de la creatividad para favorecer la imaginación y las actitudes creativas en los niños, se estudia cómo ellos usan las metáforas y narran e inventan juegos de palabras en su proceso de composición en textos creativos.

Palabras clave: niños, creatividad verbal, metáfora.

Abstract

Verbal creativity in the productions of children is the central object of this article. How young children use metaphors, and narrate and invent word games in the process of composing creative texts is studied through the analysis of texts in primary school. The analysis is based in creativity in order to favor the imagination and creative attitudes of the children.

Keywords: Children, verbal creativity, metaphor

* Esta investigación se realizó con el financiamiento del CDCHT en el proyecto código: H-767-03-04-ED.

Introducción

Todos los días observamos manifestaciones de la creatividad verbal infantil en su lenguaje cotidiano, incluso los más pequeños usan espontáneamente las metáforas, narran historias sorprendentes e inventan juegos de palabras, a pesar de ello, sabemos poco acerca de cómo evoluciona la creatividad verbal y cuales son sus características en los escolares. A partir de esta observación se aborda el tema de la creatividad verbal en la escuela, se hacen algunas consideraciones partiendo desde una perspectiva general sobre la creatividad, para continuar con los aportes de algunas investigaciones que intentan favorecer las actitudes creativas en los niños. Luego se presenta de forma resumida una investigación centrada en promover un clima propicio para la producción de textos creativos en escolares.

Las primeras referencias a lo creativo aparecen bajo la denominación de imaginación creadora, genialidad y originalidad en el ámbito de la filosofía romántica, y sólo a mediados del siglo xx se plantea la investigación sistemática sobre la creatividad en los ámbitos psicológico y pedagógico. Hasta los años sesenta, la definición de creatividad hacía referencia a la inteligencia o, lo que es lo mismo, era un derivado de las "aptitudes". Sin embargo, un grupo de psicólogos encontró que las nociones de inteligencia estaban muy apegadas al pensamiento lógico y al razonamiento e intentaron establecer métodos de medición para analizar otras variables relacionadas con la imaginación y la fantasía. El líder de este movimiento fue I. J. Guilford (1978) quien formuló una teoría de la creatividad y propulsó el concepto de *pensamiento divergente*, entendido éste como la forma original de resolver problemas, ampliando así el punto de vista de los clásicos quienes basaban el concepto de inteligencia en el *pensamiento convergente*, que consiste en la generación de una respuesta única correcta a la resolución de

un problema. A partir de las ideas de Guilford se empezó a hablar de estilos convergentes y divergentes de pensamiento.

Si entendemos la creatividad como un proceso activo del pensamiento, si éste se expresa en palabras, necesariamente nos encontramos inmersos en el ámbito del significado, el cual nos conduce a un interrogante más general sobre cómo llegamos a darle significado a la experiencia, que es precisamente lo que le preocupa al poeta y al narrador; al que trabaja con la imaginación dentro del lenguaje poético. Por otro lado, si la imaginación se aplica a la lógica-científica la interrogante epistemológica es cómo conocer la verdad. En tal sentido Bruner planteó una hipótesis sobre el funcionamiento cognitivo y sus modos de ordenar la experiencia y construir la realidad cuando habló de dos modalidades de pensamiento: *El paradigmático o lógico-científico y el narrativo* (Bruner 1994, 1997). La creación de significado de la modalidad paradigmática de pensamiento está relacionada con la norma lingüística, la sintaxis, la gramática y, así mismo, produce argumentaciones y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada. Por su parte, la creación de significado en la modalidad de pensamiento narrativo produce en cambio buenos relatos, historias sobre el mundo, metáforas sorprendentes, mitos, etc. Por ello la realidad psíquica, las asociaciones libres, lo connotativo, el lenguaje figurado, antes que la realidad objetiva, predomina en el pensamiento narrativo.

Las mismas inquietudes teóricas se plantearon George Lakoff y Mark Jonhson, quienes buscaron una manera más sistemática de analizar los esquemas metafóricos que subyacen al pensamiento cotidiano. En *Metaphors We Live By* (1980), sostienen la tesis de que “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica”, así mismo, dichos conceptos metafóricos estructuran nuestras percepciones y conductas. Indudablemente, una tesis como ésta

involucra algo más que un cierto descubrimiento en la esfera de la lingüística: se trata de una afirmación que desafía la imagen tradicional según la cual la metáfora es propia solamente de los registros formales de la escritura y sobre todo, de algunos géneros narrativos, en tanto componente desviado, ornamental y periférico al pensamiento humano. Apoyados en diversidad de ejemplos, estos autores demuestran de manera convincente que las metáforas se encuentran en el lenguaje cotidiano y que afirmar lo contrario carece de fundamento. Lakoff y Johnson han desempeñado un papel importante en la construcción de una matriz teórica que demuestre la importancia de la metáfora en nuestro sistema conceptual ordinario y destacan su carácter de construcción cognitiva, esto es, han iniciado un giro fundamental sobre la noción clásica de metáfora. A partir de su trabajo de 1980 ya no se ve la metáfora como una mera figura retórica, sino que se entiende como parte de un proceso cognitivo que impregna creativamente nuestro lenguaje y pensamiento habitual.

Sabemos que en los últimos años gran parte de las investigaciones sobre el pensamiento de los niños se ha dirigido a describir el desarrollo de la modalidad de pensamiento paradigmático y sabemos que los niños tienen primero dificultades lógicas, argumentativas y de comprensión de la norma lingüística, pero llegan a ser bastante buenos cuando son inducidos a emplear el pensamiento paradigmático. Desafortunadamente, como plantea Bruner (1994) a diferencia de los vastos conocimientos que tenemos sobre el funcionamiento del razonamiento lógico y científico, tanto en adultos como niños (recuérdese la impresionante obra de Piaget) sabemos muy poco en cualquier sentido formal sobre el pensamiento narrativo, sus formas expresivas, analógicas, metafóricas y sus aplicaciones pedagógicas.

En este clima intelectual, en los años ochenta, la creatividad se asimila a la idea de pensamiento divergente, surge así el interés

por estudiar el pensamiento analógico, el pensamiento metafórico y el pensamiento narrativo; a su vez la pedagogía se interroga sobre la necesidad y la posibilidad de analizar los ambientes educativos que frenan o propician estos estilos de pensamiento. Así mismo, se interesan por modalidades diversas de lenguaje: poéticas, metafóricas y narrativas; es decir, las que van más allá del lenguaje normativo.

Los trabajos que han intentado estudiar el lenguaje desde la perspectiva creativa, de la producción y la interpretación personal, se han interesado en la metáfora más que en otras formas de lenguaje figurado. La investigación sobre la comprensión de metáforas en niños comenzó con los trabajos de Asch y Nerlove, 1960; Douglas y Peal, 1979; Winner, Rosentiel y Gardner, 1979; quienes describieron el pensamiento de los niños como si cambiara desde un modo no metafórico rigidamente literal en la niñez temprana, a un modo metafórico, abstracto y flexible alrededor de la pubertad. Los resultados indicaron que los niños entre los tres y siete años de edad, eran sensibles sólo a la traslación literal, mientras que los niños de siete y ocho años, demostraron habilidad para usar el sentido psicológico de las palabras. La habilidad para establecer la función dual de los vocablos estaba claramente desarrollada en el grupo de doce años.

En efecto, desde muy temprana edad, los niños utilizan el vocabulario en forma creativa, inventan palabras nuevas y metáforas basadas en otras que ya han aprendido. Esta habilidad para crear vocabulario es la prueba de su notable orientación hacia el lenguaje (Berk, 1999). Las metáforas permiten a los niños comunicarse en forma vívida y memorable y son a veces la única manera de expresar lo que quieren decir (Wirmer, 1988). Ya los escolares tienen un acercamiento más analítico y reflexivo al lenguaje y aprecian los múltiples significados de las palabras, reconocen que las palabras tienen doble significado y juegan con ellas, dominan la ironía y el

sarcasmo; las adivinanzas y juegos de palabras hacen que los niños vayan de un significado a otro significado de la misma palabra. Por su parte Desrosiers (1978), tras estudios realizados a partir de textos de niños de 5 a 12 años, llegó a la conclusión de que sin conocer ningún procedimiento retórico, los niños recurren espontáneamente al juego de las figuras, cuando menos los que han comprendido que un texto puede ser un medio de expresión del mundo y de su ser.

De igual manera los cuentos escritos por los niños demuestran la capacidad de estos para crear historias sorprendentes. Se han realizado numerosos estudios con distintos fines. Los más frecuentes son aquellos cuya finalidad es demostrar la memoria semántica de los niños. Estos estudios son de gran inspiración para observar el equilibrio en la organización de los textos escritos por los niños. En tal sentido, Tolchinsky (1992), analizó los textos producidos por un grupo de escolares y encontró que la mayoría de ellos presentaron una orientación, un episodio desencadenante, el nudo y la resolución. Se constató además, que los niños preservan una consistencia total entre el orden del decir y de lo dicho; hacen la presencia y ausencia del narrador y realizan todo tipo de inferencias sobre lo dicho en el texto.

La indagación sobre la narrativa en niños conduce a Sipe (1993), a realizar un trabajo con alumnos de sexto grado, que consistió en comparar cuentos tradicionales y variantes modernas para luego crear sus propias versiones de esos cuentos, es decir, se trataba de que los alumnos hicieran sus propias transformaciones, entendidas éstas diferentes al recuento, pues en el recuento se intenta ceñirse a la historia original mientras que la transformación va más allá. Se pretendía que los estudiantes disfrutaran el humor y la creatividad en las transformaciones, así como también que desarrollaran herramientas para la comprensión de la literatura, como la comparación y el contraste entre los nuevos y los viejos cuentos; que

se hicieran sensibles al ambiente, al argumento y comprendieran los conceptos: punto de vista de los personajes y secuencia del relato; además Sipe quería incrementar la fluidez y la habilidad en la escritura mediante la lluvia de ideas, la escritura en pequeños grupos y en el colectivo del aula. Se llegó a la conclusión de que el trabajo con cuentos tradicionales y sus modernas transformaciones ayudó a los niños a hacer conexiones entre la lectura y la escritura, además, un niño concluyó de la siguiente manera: “todas las cosas que hicimos me ayudaron a saber como piensan los escritores acerca de los cuentos y finalmente sentir como un verdadero escritor”.

Siguiendo con el enfoque pedagógico, un trabajo denominado “ayudar a los estudiantes a comprender cuentos desde la perspectiva de los personajes”, fue el realizado por Emery (1996), quien partió del supuesto de que la comprensión de las perspectivas de los personajes no sólo ayuda a desarrollar cualidades humanas y a interesarse por la literatura, sino también a comprender el cuento como un todo. La autora sugiere el uso de una metodología que consiste en crear mapas de los cuentos con las perspectivas de los personajes, la cual ayuda a los estudiantes a enfocar tanto al argumento como a los personajes. A través del mapa del cuento los estudiantes aprenden a identificar los elementos básicos de los cuentos que leen, tales como *el ambiente, el problema, los eventos subsecuentes y la resolución*. Se llegó a la conclusión de que los estudiantes que han discutido las perspectivas de los personajes tienen altos puntajes en los recuentos de historias y fueron más capaces de identificar el problema central del cuento.

De manera que el hecho de que se considere la creatividad verbal como un tema de reflexión, motivación e inducción pedagógica, significa que efectivamente se puede educar la creatividad y que el medio educativo la condiciona. De hecho nos valemos muchas veces de métodos, técnicas y procedimientos para estimular la creatividad,

pero no existe una manera particular para estimularla, sino que se ha hablado de un proceso didáctico creativo que consiste en trasladar al comportamiento didáctico del profesor cierta manera de actuar en los ambientes educativos. No se trata pues de incorporar técnicas nuevas, porque dicha forma de proceder, la del maestro o la maestra, puede ser en sí, creativa.

El medio educativo y la actuación docente son, por tanto, los principales condicionantes de la creatividad. El progresivo aumento de los contenidos curriculares no le da cabida a la fantasía infantil o bien, la convierte casi en una exigencia académica que debe usarse sólo en determinadas circunstancias, como por ejemplo, en el momento de narrar cuentos. Los contenidos curriculares no deberían ser un obstáculo al desarrollo de la creatividad, sino por el contrario, un vehículo para acrecentar las ideas a través de contenidos figurativos, semánticos o comportamentales, se trata de un modo distinto de abordarla, fomentando la originalidad, la espontaneidad, la libre asociación, la iniciativa, la intuición, el sentido del humor y el aprendizaje por descubrimiento, pues la creatividad va más allá de lo aprendido.

1. Planteamiento del problema

A partir de los planteamientos expuestos, esta investigación tratará de determinar en qué medida es posible motivar a los niños desde la escuela para la creación verbal. En definitiva, y esta es la pregunta más importante de la investigación que nos ocupa ¿es posible desarrollar actividades escolares que lleven a los niños a descubrir nuevos nexos y significados entre los pensamientos, los sentimientos y las palabras? ¿Un proceso pedagógico para el descubrimiento de nexos entre sensaciones, percepciones, emociones y significados lingüísticos se traducirá en la producción de textos

mejores desde el punto de vista de la calidad y variedad de las estructuras narrativas y del lenguaje figurado?

Tomando en consideración las reflexiones anteriores y en el supuesto de que los niños antes de enfrentarse a la creación verbal deben alcanzar cierto grado de desarrollo lingüístico, la presente investigación se propone describir y determinar los cambios que se producen en la creatividad verbal de escolares que están en el quinto grado de la educación básica, después de una *experiencia pedagógica* que les permita crear en un medio rico en experiencias lingüísticas y literarias. La elección de sujetos de quinto grado de la educación básica se debe precisamente al supuesto según el cual la creatividad verbal presupone un dominio formal de la lengua y al mismo tiempo una disposición de libertad creativa que probablemente está inhibida en los alumnos de bachillerato, más preocupados por los aspectos normativos del lenguaje. La investigación permitirá estudiar la relación que existe entre la creatividad verbal de los niños y las experiencias pedagógicas para incrementar el lenguaje figurado y la calidad de las estructuras narrativas. De manera que para dar respuesta a los interrogantes arriba planteados se propuso el siguiente objetivo:

1.1. Objetivo de la investigación

Analizar los cambios que se producen en la creatividad verbal, en textos escritos por un grupo de niños y niñas de quinto grado de Educación Básica, manifiestos en la estructura narrativa y el lenguaje figurado, a partir de una *experiencia pedagógica* de motivación para la creación escrita.

Sujetos

La experiencia se realizó simultáneamente, en dos instituciones escolares seleccionadas, pública y privada. Uno de los grupos estaba conformado por 39 alumnos (21 niños y 18 niñas) y el otro por 20

alumnos (11 niños y 9 niñas). Las edades de los grupos estaban comprendidas entre los 9 y los 11 años de edad, la edad media fue de 10 años.

1.2. Procedimiento

En nuestro caso nos preguntamos ¿cómo podemos decidir que un producto infantil es creativo sin algún parámetro predeterminado? Necesitamos un modelo para medir la creatividad en textos escritos por niños y el que más se adaptaba a los planteamientos teóricos que inspiran este trabajo fue el propuesto por Desrosiers (1978). Este modelo se estudio y discutió con tres jueces que evaluaron los textos de los niños de acuerdo al grado de creatividad verbal, antes, durante y después de la *experiencia pedagógica* sin conocer que el objetivo de la investigación era evaluar el incremento de la creatividad verbal. Los jueces contaban con un instrumento que contenía los criterios de discriminación de la creatividad del texto en su estructura narrativa y en el lenguaje figurado, ellos fueron: *imaginario; opacidad; originalidad; flexibilidad; integración dinámica*. Los criterios permiten medir los niveles de creatividad del texto desde el lenguaje neutro (poco creativo) hasta el lenguaje figurado (muy creativo). De manera que cada juez se pronunció sobre cada criterio mediante una valoración cifrada, que va desde lo imaginario a lo real; de la opacidad a la transparencia; de la originalidad a la trivialidad; de la flexibilidad a la rigidez; de la integración dinámica a la integración estática. Por ejemplo, cada texto será evaluado según sea imaginario (nivel 3), orientado hacia la imaginación (nivel 2), o realista (nivel 1).

Lo imaginario se define como aquello desprovisto de realidad; *la opacidad* que se define por la presencia de figuras en el texto; *la originalidad* se define por el carácter novedoso del texto en su conjunto; *la flexibilidad* se define por la variedad de ideas presentes en el texto.

la integración dinámica se define por la *unidad y armonía* en el conjunto del texto escrito. Este criterio es opuesto al *orden estático* de un texto, en el sentido de que importa más en el texto la integración del conjunto que la presencia de las partes correspondientes a la estructura canónica de la gramática del cuento.

Por otro lado, para asegurar la fiabilidad de los resultados de la *experiencia pedagógica* sobre la creatividad verbal de los escolares, en nuestro caso hemos optado por una investigación de tipo **Pretest-Tratamiento-Postest** lo cual, si no garantiza cien por cien la objetividad del experimento, al menos los resultados que presentamos tienen lo que llamamos fiabilidad. Sin embargo, no sólo importa el cambio de probabilidad numérica de los resultados, también recurrimos al análisis de los casos que nos permiten profundizar y matizar los efectos del experimento.

Para evaluar las condiciones de las que partió esta investigación respecto a la creatividad verbal previa de los escolares, se acordó con las maestras solicitar a los alumnos la escritura de un texto a partir de la consigna “Es roja”. El texto así producido fue recogido por las maestras de aula antes de iniciar la experiencia pedagógica con los alumnos. A este texto lo denominamos **pretest**. En la mitad de la experiencia pedagógica se solicitó a los niños un texto a partir de la consigna “Luz y Zapatos”. Es decir, se pidió que escribieran un texto en prosa o en verso, en el que debían estar presentes estos dos sustantivos. A este texto se le denominó **postest 1**. Al finalizar la experiencia pedagógica en todas sus sesiones, se pidió a los niños un texto bajo la consigna: “Cuéntame la historia del perro que no podía ladrar”. A este texto se le denominó **postest 2**. Estos tres textos producidos por los niños fueron objeto de análisis en la presente investigación para analizar los cambios que se producen en la creatividad verbal.

1.3. La experiencia pedagógica

Se eligió la modalidad de Taller, concebido como método en el que se aprende mientras se realiza una actividad, es decir, se aprende haciendo. Con el taller se pretendía crear un ambiente de libertad y una atmósfera literaria en la escuela que tratara de trascender los usos de la lengua a los que los niños estaban acostumbrados en la educación formal tradicional. Se planificaron actividades en forma de ejercicios para la imaginación y expresión verbal libre que permitieron la participación individual, entre alumnos, y entre alumnos, investigadoras y maestras, de tal manera que todos estábamos involucrados en una forma de juego donde la consigna era: *“en este Taller se puede hablar de lo que se siente, se puede escribir lo que se siente y lo que se piensa sin preocuparse por la ortografía”*. Es importante señalar que la experiencia pedagógica, además de los diversos ejercicios que se propusieron a los alumnos, se completó con lecturas de textos de la literatura clásica seleccionados por su calidad expresiva y contenido, con ello se buscaba ampliar el horizonte de la imaginación literaria de los niños. Los textos leídos fueron “El sembrador de bambú” (cuento japonés); “El país de los ciegos” (cuento suramericano de Well); “El mago” (cuento japonés de Akutagawa). Todos estos cuentos eran extensos y constaban de varios capítulos, su lectura se hacía al final de cada sesión y se dedicaba un tiempo aproximado de veinte minutos durante los cuales se leían en voz alta, y respetando la prosodia, uno o más capítulos según su extensión; merece la pena destacar que los niños estaban fascinados con estas lecturas hasta el punto de que en ocasiones prefirieron seguir escuchando la lectura en vez de salir a recreo.

EL taller tuvo una duración de ocho semanas con una frecuencia de dos veces por semana, para un total de dieciséis sesiones de trabajo. La duración de cada sesión fue de una hora treinta minutos (1 h.

30') tiempo correspondiente a dos horas académicas del bloque Lengua.

Se seleccionó un conjunto de ejercicios, a partir de la abundante literatura consultada sobre creatividad verbal, en especial, aquellos ejercicios que permitían los juegos con los significados y los sonidos de las palabras, las rimas y las metáforas. Se tomó en consideración el despliegue, a través de la acción pedagógica, de tres ámbitos de la imaginación verbal que hemos denominado: *Ámbito lúdico*; *Ámbito sensoperceptivo* y *Ámbito metafórico*.

1.4. *Ámbito lúdico*

En el ámbito lúdico se proponen juegos con el lenguaje: adivinanzas, trabalenguas, onomatopeyas, rimas, invención de palabras y significados, etc. Así mismo, la lectura de textos literarios seleccionados por su calidad permite reconocer el uso poético del lenguaje. La idea es disfrutar con el manejo del lenguaje y estimular la fluidez que es uno de los elementos que forma parte de la creatividad. Por ejemplo, se les propuso a los niños el ejercicio siguiente: *Crea usos de objetos imaginarios*. Se pidió a los niños que imaginaran y escribieran las ventajas que podrían ofrecer los siguientes objetos: Vasos que a las dos horas de llenarse se disuelven en el agua; Ruedas de madera para bicicleta; Automóviles replegables cuando estén vacíos.

1.5. *Ámbito sensoperceptivo*

En el ámbito sensoperceptivo se proponen experiencias en las que los niños tengan la oportunidad de expresar sus percepciones, por disparatadas que parezcan, ante distintos estímulos que exijan la puesta en marcha de los órganos de los sentidos para resolver distintas

situaciones. El propósito de la experiencia sensorial es la búsqueda de relaciones entre sensaciones auditivas, gustativas, táctiles y visuales; la búsqueda de relaciones entre percepciones subjetivas y formas expresivas del lenguaje, pues el estímulo de las percepciones sensoriales activa la imaginación y dispara la creatividad.

Por ejemplo se propuso a los niños el ejercicio denominado: *Imagina sabores*. Se pidió a los niños imaginar la sensación que producen los sabores más importantes que se iban nombrando: dulce, ácido, amargo, salado, insípido, picante. Combinarlos: dulce-ácido, dulce-salado, dulce-picante. Mezclar tres sabores básicos: dulce, salado y ácido.

1.6. *Ámbito metafórico*

En este ámbito se estimuló en los alumnos la capacidad para comprender las relaciones literales y figuradas como producto de asociar dos realidades que tienen algún punto de semejanza desde el aspecto connotativo del lenguaje. Se trata de observar cómo los niños comprenden relaciones metafóricas, porque imaginar las características comunes de dos realidades puede proveer las bases para la metáfora. Se pretende que los alumnos establezcan relaciones fuera de lo corriente, pues cuando se intentan asociaciones la tarea puede ser fácil si se trata de analogías literales, pero las relaciones metafóricas justamente se salen de la lógica lo cual exige el uso de relaciones en el lenguaje figurado

Por ejemplo, se propuso a los niños el ejercicio denominado *¿De qué color son los sentimientos?* Se pidió a los niños que relacionaran en forma oral sentimientos con colores. O también que relacionaran colores y rasgos de personalidad: Por ejemplo, feliz, triste, serio, agradable, furioso tranquilo; con azul, rojo, amarillo, negro etc. En la misma sesión de trabajo se leyó el cuento "EL ZAR Y LA CAMISA" de León Tolstoi. Una vez finalizada la lectura se les pidió a los niños que expresaran por escrito: *¿qué color está relacionado con la felicidad? ¿por qué?*

1.7. *Ámbito narrativo*

En el ámbito narrativo se estimula al alumno a comprender la estructura narrativa, para lo cual se le orienta a establecer distintos tipos de relaciones entre los elementos que conforman los cuentos, bien sea discutiendo abiertamente su estructura o jugando con ella, como por ejemplo, cuando se propone escribir cuentos conocidos al revés, pues interesa que los niños se hagan conscientes de que el relato implica personajes en acción con intenciones o metas situados en ambientes y utilizando determinados medios y además se pretende que comprendan que lo que le da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la resolución, para producir una estructura que tenga un comienzo, un desarrollo y un sentido final. Lo importante es dotarlos de elementos para construir historias distintas a las que ya conocen.

Por ejemplo, se propuso a los niños los ejercicios siguientes: *Inventa un cuento a partir de imágenes dadas*. Se entregó a cada niño una hoja que presentaba una serie de imágenes y se les pidió que escribieran su propio cuento tomando en consideración dichas imágenes. En otra sesión se propuso el ejercicio denominado: *Imagina diálogos*: se pidió al grupo que recordaran y nombraran los personajes de cuentos conocidos. Una vez identificados los personajes se pidió agruparse en parejas e imaginar conversaciones entre los personajes. También se propuso a los niños el ejercicio *Cambia de narrador*: Se pidió al grupo que pensarán en cuentos conocidos y luego los escribieran como si fuera narrado por alguno de los personajes.

2. Resultados

A continuación se analizarán los textos de los alumnos que de acuerdo con la calificación de los jueces, obtuvieron puntajes notorios. Ello no significa que sean los únicos casos que mejoraron en la

creatividad verbal gracias a la experiencia pedagógica, de manera que los casos que se presentan a continuación constituyen una muestra representativa de los textos que mejoraron, es decir, aquellos textos que fueron mejor calificados en el postest 1 y en el postest 2 respecto al pretest. A continuación se presentan tres casos analizados.

CASO 1

Texto escrito en el pretest

Es roja la rosa que está en mi jardín, rojo como los pétalos de carmesí. Es roja como el tercer color de nuestra bandera.

Este primer texto producido en el pretest está constituido por dos oraciones. Podría afirmarse que es realista pues se refiere a cosas que pueden existir como una rosa roja o uno de los colores de la bandera. Sin embargo, al analizar el contenido se observa cierta tendencia hacia lo **poético** en el uso de la palabra carmesí que no es propia del lenguaje infantil. Se observa también el uso de la **analogía** que le permite crear relaciones nuevas al establecer asociaciones alejadas de la experiencia normal y la **comparación** “*es rojo como el tercer color de nuestra bandera*”. También se encuentra el **epíteto**, adjetivo que se añade al sustantivo para caracterizarlo más específicamente “*rojo como los pétalos de carmesí*”. Se presenta la **enumeración**, figura que consiste en crear un efecto mediante la presentación sucesiva de seres o cosas. Aunque el texto es muy corto se puede decir que presenta una ligazón lógica entre los elementos que lo componen.

Texto escrito en el postest 1

La leyenda de los zapatos de luz

Había una vez un niño llamado Lonk que no tenía zapatos como sus amigos, pero era un zapato especial, tenía luz. Después de un tiempo Lonk fue a un árbol sagrado llamado dekuluz, dekuluz le tiró un papel porque no sabía hablar, Lonk

lo abrió y era un mapa para llegar a la ciudad de luz. Lonk fue para allá, y todo estaba muy oscuro aunque se llamaba la ciudad de luz.

Después de llegar a la ciudad de luz una niña que vivía allí le dijo que había un zapatero que hacía los zapatos de luz, la niña le pidió que buscara los zapatos de luz para que alumbrara su ciudad. Lonk llegó a donde el zapatero y le dijo que quería los zapatos de luz, pero los zapatos costaban mucho, el zapatero le dijo que si le hacía los deberes de la casa de él le daría los zapatos, Lonk trabajó mucho y se ganó los zapatos.

Este texto llama la atención desde el principio, el título en sí mismo es poético y está resaltado intencionalmente pues está escrito con letra gótica y adornada con colores. Está dividido en dos partes, una descripción del rumbo que toma el protagonista hasta llegar a la ciudad de luz y el relato de lo que ocurre allá y la otra parte, muestra el desenlace. Finaliza de una manera aparentemente común “Lonk trabajó mucho y se ganó los zapatos”, sin embargo, este modo de resolver el problema produce cierta incertidumbre pues ganarse los zapatos, en este caso, implica poder alumbrar la ciudad de luz. En este texto se encuentran las siguientes características: El autor da a su relato un carácter misterioso y sagrado: el árbol muestra el camino y aconseja; el mapa conduce a la ciudad de la luz que no tiene luz; introduce el **conflicto** porque el personaje para darle luz a la ciudad debe trabajar. Por otro lado, el autor se toma la libertad de inventar nombres a sus personajes como “Lonk” para un niño y “Dekuluz” para un árbol sagrado todos ellos sonoros. Se observa la **personificación** en la expresión: “Dekuluz le tiró un papel porque no sabía hablar” con su fantasía le otorga a un árbol la capacidad de comunicarse. También están presentes la **ironía** y la **paradoja** que producen suspenso en el lector “y todo estaba muy oscuro aunque se llamaba la ciudad de luz” en esta expresión se encuentra la figura

asociaciones ilícitas que se dirige a mostrar oposición a las leyes físicas o naturales.

Este texto es **imaginario**, característica que se pone de manifiesto a lo largo del contenido en expresiones como “una niña que vivía allí le dijo que había un zapatero que hacía zapatos de luz”, entendida la **originalidad** como la capacidad de producir un objeto tangible que tenga un carácter de novedad, se puede afirmar que se trata de un texto original, estamos entonces en presencia de un caso de **flexibilidad** espontánea que consiste en liberarse de la inercia del pensamiento.

La historia, en cierto modo, es absurda, ya que hace ver las cosas al revés y obedece a leyes que contradicen lo real y la lógica, lo que lleva a pensar que podría presentar **opacidad**. En síntesis, el texto se considera creativo por el tema, por la forma en que se desarrolla y por la composición.

Texto escrito en el posttest 2

El perro que no sabía ladrar

Había una vez un perro que no sabía ladrar, su hogar era una perrera, todos los días venían a comprar un perro que ladrara para proteger las casas, al pobre perro nadie lo quería porque no podía ladrar y no sabía defenderse. Todos los perros de la perrera lo fastidiaban y se lo caribeaban. Hasta que un día llegó una familia de mimos que justo necesitaban a un perro que no ladrara, ni fuera bravo, entonces vieron a ese perro y lo compraron, lo llamaron “Misterio” y vivió feliz.

Este texto presenta un título que forma parte de la consigna de escritura, se inicia con la expresión “Érase una vez” que subraya el ingreso del texto en el género del relato. La presentación del personaje central es elaborada y constituye una descripción dentro de la

narración, la descripción prosigue con la acumulación de condiciones que caracterizan al personaje central. Se trata del drama que vive un perro que no podía ladrar y no sabía defenderse, para terminar viviendo feliz. Este texto se cierra de forma inesperada en la cual se observa la **flexibilidad** y la **originalidad** de pensamiento al resolver el problema de forma inédita e inusual.

De manera que si se estudia el modo como los elementos de lo real se coordinan, puede visualizarse de alguna manera el carácter afectivo del texto, la carga emotiva se concentra en torno a las expresiones: “su hogar era una perrera”, “al pobre perro nadie lo quería” aspectos del relato que conmueven al lector. Con ello se introduce un **conflicto** o **nudo** dramático. Así mismo el texto presenta **suspense** “hasta que un día llegó una familia de mimos que justo necesitaba a un perro que no ladrara ni fuera bravo”... porque los mimos trabajan con el silencio. De manera que se introduce el **conflicto** y se resuelve con **humor** en el sentido de sorpresa agradable. Este texto contiene mucha **fantasía** la cual se pone de manifiesto en el modo de resolver la situación del perro, pues el autor introduce en el relato personajes que sólo están en la **imaginación** y son los que se encargan de hacerlo feliz. Por otro lado la imaginación está presente en el nombre del perro: “Misterio”, este nombre es una **metáfora** que remite a la **paradoja** de encontrar un perro exento de su condición esencial como es el ladrido.

En los dos textos producidos luego de la experiencia pedagógica, **postest 1** y **postest 2**, el autor da muestras de creatividad en la acción narrada la cual resulta inesperada por ausencia de precisión al mundo que se refiere ¿mundo maravilloso? Los textos comienzan con un esquema clásico “había una vez” para tornarse luego en historias que atrapan la atención del lector. Ambos presentan suspense, algo que el lector no esperaba: “pero era un zapato especial” lo que hace que el lector esté pendiente de la forma como continúa

“tenía luz” sigue el suspenso, entonces el texto presenta un giro, habla de otra cosa y el lector sigue en suspenso. El autor se sirve de la **personificación**, así un árbol sagrado, como no sabe hablar, para comunicarse con el protagonista le entrega un mapa que conduce a la ciudad de luz la cual es oscura, aquí se pone de manifiesto la imprevisibilidad de la asociación. La creatividad del texto se mueve entre la **fantasía** y la **personificación**.

La originalidad se evidencia también en el postest 2 en el cual se resuelve el problema del perro que no sabía ladrar al ser comprado por “una familia de mimos que justo necesitaba a un perro que no ladrara”. En este texto son elementos creativos: el lugar de la acción, la elección de los personajes y sus atributos.

En síntesis, Al estudiar los textos producidos luego del trabajo de aula y compararlos con el pretest, podríamos afirmar que se trata de un caso en el que se evidencia con claridad cómo se va incrementando en forma progresiva la creatividad, debido a nuestro entender a la experiencia pedagógica dirigida a crear y permitir un clima propicio para la libertad de expresión y la creación.

CASO 2

Texto escrito en el pretest

La carpeta de la profesora es roja, la chaqueta de la profe también, el muñeco de la puerta también, la gorra de Leonardo es roja, la sangre es igual.

Rojo es el color de todos los objetos que he nombrado en este texto, ha, ya se me olvidaba, también la cartuchera de Jhonnyxy, el techo de los baños de la cancha también y algunos murales de nuestro salón de 5to grado.

Este texto producido en el pretest no presenta título, consiste en dos párrafos, el primero está formado por una serie de oraciones

afirmativas dirigidas a nombrar objetos de color rojo, por ejemplo, “la carpeta de la profesora es roja”. El segundo párrafo se inicia estableciendo una relación entre lo que se ha escrito para abrirle el paso a otras oraciones que se presentan en el mismo sentido que el primer párrafo pues cumplen con la función de nombrar objetos de color rojo. Pareciera que el autor ante la consigna “Era roja” se propuso traer a la mente objetos de color rojo lo cual se evidencia cuando dice “rojo es el color de todos los objetos que he nombrado en este texto, oh ya me olvidaba también de la cartuchera de Jhonnyxy”.

En síntesis, se podría afirmar que se trata de un texto bastante rígido, estereotipado y enumerativo en el que no se observa la presencia de figuras literarias.

Texto producido en el postest 1

Luvín prendió la luz para buscar los zapatos que estaban debajo de la cama, le sucedió algo sorprendente la cama se lo tragó y lo trasladó a un mundo donde no existían los padres ni nadie que los regañara, allí asistían los niños de quinto grado de todo el mundo Luvín desde ese día asistía todos los días de noche y se salían del mundo para hacerles bromas a las personas que estaban en la tierra durmiendo: le cortaban el pelo al gato, ensuciaban las casas pintándolas como casas de payaso y demás bromas.

Ese mundo era coooooool pues hacían bromas a los de otro mundo y cuando pasaron de grado seguían siendo los mismos niños y así sucesivamente.

Este texto sin título se inicia con un suceso real, cotidiano “Luvín prendió la luz para buscar los zapatos que estaban debajo de la cama” pero súbitamente entra en **suspense**, el suspense continúa cuando el autor sorprende al lector con algo que no se espera, al presentar un hecho que no existe más que en la imaginación, lo cual permite superar

lo real para acceder a lo suprarreal: “le sucedió algo sorprendente la cama se lo tragó y lo trasladó a un mundo donde no existían los padres...” Esta forma de imaginación se revela como la capacidad de traspasar al lector de lo real actual, para transitar por el camino de lo irreal, en consecuencia, puede considerarse un texto **imaginario**.

Este texto se orienta hacia cierta **opacidad**, contiene tanto pasajes claros como algunos que podrían describirse para extraer los mensajes que no están verbalizados.

Esta narración está marcada por un carácter particular que hace que no se parezca a otros textos. Siguiendo el punto de vista de Guilford quien define el producto nuevo en términos de originalidad, de inédito y único sin otra especificación, este texto se orienta hacia la **originalidad** dado su carácter de inédito y, además, porque muestra elementos inesperados y sorprendivos “la cama se lo tragó y lo trasladó a un mundo...” !donde no existían padres, ni regaños! Por tanto el mundo feliz de los niños felices; un mundo imposible que sólo está en la imaginación de un autor que produce un texto poco común. Este texto se caracteriza, a su vez, por la soltura y la aptitud del espíritu para la divergencia “todos los días de noche se salían del mundo para hacerles bromas a las personas” se trata de la capacidad para inventar las situaciones. Podría decirse que estamos frente a un caso de “flexibilidad espontánea” que según Guilford se refiere a la capacidad de liberarse de la inercia del pensamiento. También se observa la utilización del chiste “hacerles bromas a las personas” el **humor** se hace presente “...se salían del mundo para hacerles bromas a las personas que estaban en la tierra durmiendo” y explica las bromas. Este texto presenta una gran **flexibilidad**. Toda la trama del texto está constituida por asociaciones que demuestran gran variedad de ideas y una constante flexibilidad por parte de la mente.

Atendiendo al criterio de organización del texto, éste presenta un personaje que vive una aventura maravillosa y se resuelve en una actuación humorística. El texto se presenta como un todo conforme a los hechos en su interpretación, en el que los elementos se hallan en armonía, finaliza de manera original “ese mundo era cooooooooooool” expresión oral bastante común en los niños y jóvenes que usada en el lenguaje escrito ejerce el papel de **epíteto** al enfatizar el calificativo de lo bueno, además contiene un elemento sorpresa que lo caracteriza como un producto creativo.

En síntesis se trata de un relato cargado de fantasía signado por la presencia de elementos que sólo están en la imaginación “la cama se lo tragó” “hacían bromas a los de otro mundo”. Se puede afirmar que en comparación con el **pretest** en este texto se observa un salto cualitativo en lo que a creatividad verbal se refiere.

Texto producido en el postest 2

Cuéntame la historia del perro que no podía ladrar

Hace mucho tiempo en un pueblo de Zurich vivía un perro que no podía ladrar entonces su dueño lo regaló porque lo robaron muchas veces y el perro no ladró, se lo dio a un policía que se iba de Zurich para Berna por un trabajo de P.T.J. y llevó a su perro al primer día de trabajo, sonó la alarma, todos los policías salieron el muchacho y el perro salieron.

Era que robaban el banco B.O.D., balas iban y venían, los asaltantes se escapaban por la puerta de atrás y el perro los atrapó, los policías los esposaron, al perro lo condecoraron e hicieron una estatua de él sin ladrar pero feliz esta historia llega a su fin.

Este texto comienza con un título que corresponde a una parte de la consigna de escritura. Está compuesto por dos párrafos que dan cuenta de la estructura narrativa por la forma en que se presentan

los hechos entre los cuales se observa una ligazón lógica para presentar una historia bien hilvanada que termina con un final feliz inédito, es decir, que está presente la **integración**, pues los principales elementos dinámicos del texto se hallan en armonía.

El texto se acerca a lo real en cuanto se desarrolla como una historia policíaca común, en la que se mezclan elementos reales e imaginarios, sin embargo, es **imaginario** por cuanto las ideas revelan más imaginación caprichosa que sentido de lo real. Se orienta a la **originalidad** puesto que el ingenio mental respecto al protagonismo del perro, personaje principal, hace que el cuento pueda considerarse como nuevo. El atribuir a un perro la función que le corresponde a un ser humano, hace que el perro pueda reproducir acciones humanas para lo cual el autor se sirve de la **personificación**, así el perro atrapa a los asaltantes, y además se convierte en un héroe feliz. De manera que el autor no cambia el carácter de la minusvalía del perro y le atribuye sentimientos propios de los humanos.

En suma se trata de una narración en la que se observa equilibrio entre los elementos que la componen, en la que la riqueza del texto no reside en buscar la flexibilidad de un espíritu que reúne los elementos más diversos, sino más bien en la flexibilidad de un espíritu que juega con los elementos sencillos y conocidos, los une de tal modo que crea una densidad emotiva.

Si comparamos el **postest 1 y 2** con el **pretest** podemos afirmar que ambos textos están caracterizados por la **originalidad** notoria en el postest 1 (pero) que se evidencia también en el postest 2 en el cual se resuelve el problema del perro que no sabía ladrar convirtiéndolo en héroe feliz, se trata pues de textos inéditos en el sentido de que lo que vehiculan no parece haber sido expresado jamás. Ambos contienen elementos sorpresivos e inesperados, que a menudo aparecen en el análisis de los textos creativos. En estos textos son

elementos creativos: el lugar de la acción, la elección de los personajes y sus atributos. Se trata además de textos **imaginarios** que revelan una visión personal, trasladada de lo real; en el caso del postest 2 pareciera que se apoya más en lo real, pero de hecho se trata de sucesos que no existen más que en la imaginación.

El postest 1 se caracteriza por la flexibilidad espontánea que consiste en la capacidad de liberarse de la inercia del pensamiento, mientras que en el postest 2 se observa la flexibilidad adaptativa que es una aptitud para reestructurar situaciones. Así la **flexibilidad** está presente en ambos textos. En el caso de los dos postest se puede hablar de unidad y armonía, de equilibrio entre las partes dinámicas del texto; es decir, que presentan integración.

En síntesis, al estudiar los textos producidos luego del trabajo de aula y compararlos con el pretest, podríamos afirmar que se trata de un caso en el que se evidencia una mejora en el desempeño del autor lo que significa que se ha incrementado en forma progresiva la creatividad, puesta de manifiesto con más intensidad en el postest 1 debido posiblemente a la experiencia pedagógica dirigida a crear y permitir un ambiente abierto y rico en estímulos sensoriales propicio para la libertad de expresión y la creación. Por otra parte en el postest 2 se ganó en cuanto a la estructuración del texto debido a que en la segunda parte de la experiencia pedagógica se enfatizó en la estructura narrativa, de tal manera que se esperaban textos mejor integrados.

CASO 3

Texto escrito en el pretest

Había una vez un niño llamado Román que vivía en un pueblo lejano, Román quería una pelota roja que vendían en la ciudad llamada Kaitoma, pero su mamá no podía comprársela,

entonces Román decidió reunir de su merienda 50 Bs. cada día y así comprar la pelota roja.

Un año después Román se fue a Kaitoma a comprar la pelota roja pero cuando llegó no estaba y observó un niño con la pelota, se acercó y le dijo te la compro en 5.000 Bs. entonces respondió ¡no! – Román se fue a su casa y lloró amargamente.

Este texto se inicia con la expresión estereotipada “Había una vez” lo cual introduce al lector en el mundo narrativo, avanza siguiendo las etapas similares a una situación humana: el querer lograr algo, hacer esfuerzos por conseguirlo y un final, en este caso, en el que no se logra el objetivo del protagonista, además está triste, pues el narrador enfatiza los sentimientos del personaje principal “Román se fue a su casa y lloró amargamente”. Aunque el texto parece real, como una historia factible, es **original**, en especial por la forma como se desenlaza pues sorprende al lector al llevarlo a un final inesperado, así como también por el uso de nombres inventados “Kaitoma” para una ciudad. Se presenta la **metáfora** al dotar de sabor el llanto: “lloró amargamente”, pues en esa expresión se observa la proyección de una palabra objeto hacia una palabra imagen.

En este texto se observa la **integración**, dado que presenta unidad y armonía, equilibrio entre los principales elementos dinámicos del texto que responden a la estructura del texto narrativo.

Texto escrito en el posttest 1

Érase una vez un día muy hermoso que daba rayos de luz en todos lados por el sol, aquel día un rayo se reflejaba en tan brillantes zapatos y el rayo le preguntó a los zapatos ¿qué hacen allí? Y ellos respondieron nuestro dueño nos dejó aquí porque tenía que irse de urgencia ¿y tú que haces allí? él respondió yo estoy aquí porque es mi trabajo que por cierto es el sol y el jefe del sol es Dios.

Este texto se presenta como un todo organizado, los elementos mantienen entre sí un ordenamiento lógico. Se muestra como un sistema constituido por fenómenos de manera que cada uno depende de los demás y mantiene relación con los demás “y el rayo le preguntó a los zapatos que hacían allí y ellos respondieron...” Se puede afirmar que se caracteriza por la **integración**. “La unidad, la armonía y el equilibrio del texto nacen del dinamismo del pensamiento, y no de una linealidad sólo convergente” (Desrosiers, 1978: 28). Se observa también que el narrador es completamente libre de la elección del tema y de las características de los personajes.

El contenido del texto se concreta en un diálogo imaginado por el autor entre un rayo de luz y unos zapatos, lo cual no posee realidad, por lo que puede afirmarse que este texto tiende hacia lo **imaginario**. En este caso la imaginación se presenta como la capacidad de desprender a la persona de lo real actual. Se trata también de un texto que presenta cierta opacidad en el pensamiento y en el vocabulario en la expresión “un rayo se reflejaba en tan brillantes zapatos”. La **opacidad** se pone de manifiesto cuando el lector tiene que releer para interpretar cada uno de los papeles que representan los personajes que entran en el diálogo y sorprende que en el relato el último personaje sea Dios. Este texto parece nuevo, inventado sin recuerdo alguno de lo precedente y al mismo tiempo podría afirmarse que no se parece a ningún otro al presentar un diálogo entre un rayo de luz y unos zapatos, por lo tanto, se considera original. Uno de los índices de la **originalidad** consiste en que el producto implique novedad, frescor e invención y podríamos afirmar que este texto posee esas características. Se caracteriza además por la **flexibilidad**, en este caso se evidencia la flexibilidad espontánea, que en palabras de Guilford, consiste en la capacidad para liberarse de la inercia del pensamiento. Se observa también la capacidad de encontrar ideas de órdenes diversos, lo que refleja la flexibilidad del pensamiento.

Por otra parte, se pone en evidencia la **personificación**, al atribuirle vida a los objetos inanimados, en este caso se le otorga al rayo de luz y a los zapatos la capacidad de hablar. La **Fantasia** hace posible que en el relato se establezca un diálogo entre un rayo de luz que resultó ser el Sol y unos zapatos, es decir, se presenta una realidad vista únicamente por el autor. Llama la atención el uso del epíteto para caracterizar más específicamente al sustantivo y hacerlo más enérgico “un día muy hermoso” En suma, si se toman en cuenta los atributos de este texto podría afirmarse que se trata de un texto creativo.

Texto escrito posttest 2

Había una vez un perro llamado Sacha ese perro no sabía ladrar como los demás amigos, Kiki era una perrita que tampoco sabía ladrar, cuando crecieron se dieron cuenta que sus padres no sabían ladrar, cuando crecieron se fueron alejando poco a poco hasta que encontraron la manera de llevar a Sacha y a Kiki al veterinario para que los revisaran , a los dos días siguientes Sacha y Kiki ya sabían ladrar, ellos no sabían que los cachorros se habían ido, se quedaron tristes y llorando, los cachorritos llegaron con mucho cuidado que los padres no los vieran entrando de repente Sacha y Kiki escucharon un ruido en la casa y eran los cachorritos que estaban heridos porque los otros perros los habían mordido muy fuerte, al otro día estaba amaneciendo los perros amanecieron muertos y los enterraron todos los cachorritos.

Este texto se presenta como un todo que se inicia con la expresión “Había una vez” lo que conduce al lector al texto narrativo. La **integración** muestra equilibrio entre sus partes, presenta dos problemas, uno seguido del otro, los cuales se resuelven en el curso de la historia para terminar con un final inesperado. Se trata de la presentación de los hechos ocurridos en un determinado momento

del tiempo sin intervención alguna del locutor en el relato; el discurso se presenta como cualquier enunciación que supone un locutor y un interlocutor. Sin embargo la secuencia de los hechos y las acciones de los personajes es confusa. El lector interpreta que Sacha y Kiki , personajes centrales, que no sabían ladrar constituyen un problema, así como también la ausencia de los cachorros que “se quedaron tristes y llorando” acontecimiento que pone de manifiesto la **personificación** al atribuir características humanas a los perros, también se observa la **metáfora** al proyectar la acción de llorar a los perros. Además presenta suspenso cuando se lleva al lector a la espera de algo que está por suceder “de repente” La **fantasía** hace que los cachorritos lleguen con tanto cuidado que los padres no los vean y hace que perros que no sabían ladrar, ladren luego de una visita al veterinario.

El autor da muestras de creatividad en la elección de los medios que le brinda la lengua. La acción narrada resulta original por la forma como se desenvuelve la historia. Hay ausencia de precisión al mundo que se refiere ¿mundo maravilloso o mundo de los sueños?

Al comparar el **pretest** con el **postest 1** se puede afirmar que hay un salto entre el primero y el segundo, mientras que el primero presenta una historia bien hilvanada que podría tratarse de una situación de la vida cotidiana, el segundo texto es claramente imaginario, centrado en un diálogo que no existe más que en la mente del autor entre el sol y unos zapatos, caracterizado por la personificación y que revela gran flexibilidad de pensamiento. Por otro lado los aspectos poéticos del postest 1 se manifestaron en expresiones tales como “un rayo se reflejaba en tan brillantes zapatos”. El rayo encuentra donde reflejarse.

Si se compara el **pretest** con el **postest 2** se observa un salto cualitativo en cuanto a que el pretest es una historia que parece real

con un final triste que podría ser factible, mientras que el postest 2 es una historia caracterizada por la fantasía.

En consecuencia, se puede afirmar que tanto el **postest 1** como el **postest 2** son textos creativos en los que se evidencia lo imaginario, la flexibilidad de pensamiento y la fantasía, características que no se observaron en el pretest, debido posiblemente a la acción pedagógica realizada luego del pretest, que se centró tanto en los juegos de lenguaje como en el trabajo expreso con la estructura narrativa y brindó la oportunidad de expresar con libertad todo cuanto se les ocurriera a los participantes durante el trabajo de aula. Podría afirmarse que tanto el postest1 como el postest 2 ganaron en creatividad.

3. Conclusiones

De acuerdo con los resultados se cumplió el objetivo propuesto que consistió en comprobar el aumento de la creatividad verbal en textos escritos por un grupo de escolares a partir de una *experiencia pedagógica*. En efecto, los textos producidos en el postest 1 y en el postest 2 fueron más creativos y más ricos en figuras del lenguaje que los del pretest, esta era la respuesta esperada. Es decir ganaron en integración, imaginación y fantasía.

Por otro lado, durante la experiencia pedagógica los niños expresaron sus ideas con naturalidad y confianza lo cual se evidenció en la utilización en sus textos de palabras que son de uso restringido en la escuela como por ejemplo: soeces, escatológicas, y así mismo inventadas por derivación. Así mismo, la actitud atenta y entusiasta de los niños al escuchar las lecturas de cierre seleccionadas por su lenguaje poético y su potencial evocador, y a veces exótico, sorprendió muy positivamente a las docentes e investigadoras que no esperaban que los niños pidieran siempre continuar a pesar de que se leyeron textos largos o varios capítulos en cada sesión. La investigación puso

de manifiesto la función imaginativa del lenguaje cuando los niños descubrían que podían utilizar el lenguaje para inventar a partir de modelos dados, con lo cual se evidenció que conocían la estructura lingüística del habla materna incluyendo la mayoría de los patrones gramaticales y usaban el lenguaje para obtener cosas, explorar y averiguar sobre los objetos y crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías.

Los resultados nos hacen retomar las reflexiones que planteamos en la introducción. Sabemos que desde muy temprana edad, los niños utilizan el vocabulario en forma creativa, inventan palabras nuevas y metáforas basadas en otras que ya han aprendido. Ahora bien, desde una perspectiva interaccionista (Slobin, 1974) esta investigación nos hace pensar que aunque el niño es un ser comunicativamente activo, la capacidad para crear se debe en gran medida al "input" que reciben del ambiente, a la calidad de la experiencia comunicativa. Otro aspecto importante que ha puesto de manifiesto esta investigación es que la imaginación verbal y las capacidades creativas presuponen un acercamiento analítico y reflexivo al lenguaje para apreciar los múltiples significados de las palabras y reconocer que las palabras tienen doble significado, se puede jugar con ellas y hacer un uso poético de ellas. Al mismo tiempo, la imaginación verbal presupone una disposición de libertad y despreocupación por los aspectos normativos del lenguaje (asunto este último que adquiere mucha importancia en la adolescencia, por el efecto de evaluación social que implica "escribir correctamente"). Es decir, la imaginación verbal presupone un desarrollo metalingüístico y al mismo tiempo, no sentirse ni limitado ni evaluado en el aspecto ortográfico de la lengua. Por eso quizá podríamos preguntarnos si existen "períodos críticos" para desarrollar lo que Bruner denominó "pensamiento narrativo" o bien "imaginación literaria" (Vygotsky, 1982).

En definitiva, se pudo mostrar la creciente capacidad de los niños y las niñas, a lo largo de la experiencia, para explorar relaciones entre percepciones, emociones y formas expresivas del lenguaje. La acción pedagógica mostró también la necesidad de proporcionar a los niños actividades diseñadas para facilitar su natural orientación para expresarse en forma oral y escrita y la necesidad de mantener un ambiente de gusto por la palabra dicha y escrita.

Referencias

- ASCH, S. y NERLOVE, H. (1960). The Development of double function terms in children. In B. Kaplan And S. Wapner (eds.), *Perspectives in psychological Theory*. New York: International Universities Press.
- BERK, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- BRUNER, J (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.,S.A.
- DESROSIERS, R. (1978). *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A.
- DOUGLAS, J. D. y PEAL, B. (1979). The Development of metaphor and proverb translation in children grades 1-7. *Journal of Educational Research*, 73, 116-119
- EMERY, D. W. (1996). Helping readers comprehend stories from the characters perspectives. *The Reading Teacher*, 49, 7, 534-541
- GUILFORD, J. P. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sipe, L. R. (1993). Using transformations of traditional stories: Making the reading-writing connection. *The Reading Teacher*, 47, 1, 18-26
- Slobin, D.T. (1974) *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.
- TOLCHINSKY, I.(1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y aprendizaje*, 58, 83-105
- Vygotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- WINNER, E., ROSENSTIEL, A. y GARDNER, H. (1979). New names for old things: The emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, 6, 469-491
- WIRMER, E. (1988). *The point of words: Children s understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University.