

La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica

RUBIELA AGUIRRE
LEONOR ALONSO
HERMES VITORIA¹

Universidad de Los Andes, Venezuela

Introducción

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". Un cambio en la orientación tuvo como líder a 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. En los años ochenta, surge el interés por estudiar el pensamiento analógico, el metafórico y el narrativo. En este clima intelectual la pedagogía se interroga sobre la necesidad y la posibilidad de analizar los ambientes educativos que frenan o propician estos estilos de pensamiento.

En 1980 Lakoff y Johnson, sostienen la tesis de que "nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica". Sus investigaciones se dirigieron a mostrar que la metáfora, en un sentido muy general, es un recurso creativo básico del entendimiento. Ello conduce a pensar que se trata de una unidad de análisis fundamental para entender las relaciones entre pensamiento y lenguaje, y su desarrollo a lo largo de la escolaridad.

La investigación sobre la comprensión de metáforas en niños comenzó con los trabajos de Asch y Nerlove, 1960; Douglas y Peal, 1979. Sus aportes indicaron que la habilidad para establecer la función dual de los vocablos estaba claramente desarrollada en el grupo de doce años. 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 estas 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 sobre el lenguaje figurado usado por niños de 5 a 12 años en textos escritos, llegó a la conclusión de que sin conocer ningún procedimiento retórico, los niños recurren espontáneamente al juego de las

¹ Hermes Vitoria realizó el estudio estadístico.

figuras, cuando menos los que han comprendido que un texto puede ser un medio de expresión del mundo y de su ser.

Por otro lado, los textos narrativos escritos por los niños han sido objeto de estudio con fines distintos a los propiamente creativos. Por ejemplo Mandler (1983), Van Dijk (1978), Stein y Glenn (1979) han realizado estudios que han tomado como base de sus análisis la estructura del cuento, bien sea, para estimular su producción como para asegurar su comprensión. No obstante, los autores que trabajan con gramáticas de las historias no rechazan la importancia del contenido en dichos procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos en los niños. (Marchesi y Paniagua, 1983)

Siguiendo con este enfoque pedagógico, Sipe (1993), realizó un estudio con alumnos de sexto grado que consistió en comparar cuentos tradicionales y variantes modernas para luego crear sus propias versiones de esos cuentos y llegó a la conclusión de que el trabajo con cuentos tradicionales y sus nuevas transformaciones les ayudó a hacer conexiones entre la lectura y la escritura. Así mismo, Emery (1996) sugirió la aplicación de una metodología que consiste en crear mapas de los cuentos, es decir, mostrar en forma de esquemas las relaciones que pueden deducirse del texto usando las perspectivas de los personajes, ayuda a los estudiantes a enfocar tanto el argumento como a los personajes.

Ahora bien, en estos estudios se observa que la creatividad verbal y así mismo el uso del lenguaje figurado en los textos narrativos de los niños, se ha tratado de manera marginal. Por ello el estudio realizado por Desrosiers (1978) es el que más se ajusta a nuestros propósitos de análisis de la creatividad verbal en textos escritos por escolares. Desrosiers crea, para determinar la creatividad del texto escrito, un esquema operacional cuyos ejes funcionales se mueven o varían entre el lenguaje figurado (muy creativo) y el lenguaje neutro (poco creativo). De manera que un texto puede encontrar medida entre los siguientes criterios: imaginario o realista; opaco o transparente; original o trivial; flexible o rígido; integrado dinámicamente o integrado estáticamente, siendo los primeros criterios nombrados: *imaginario, opaco, original, flexible, integrado*, los que determinan el nivel de creatividad. Siguiendo a Desrosiers se valora tanto la manera como el texto mantiene la línea narrativa, como el uso del lenguaje figurado. A partir de este marco teórico se propone la siguiente investigación.

Planteamiento de la investigación

Se parte de la consideración según la cual la creatividad verbal es un tema de reflexión, motivación e inducción pedagógica, esto significa que efectivamente se puede educar la creatividad y por lo tanto, que el medio educativo la condiciona. Generalmente, nos valemos de métodos, técnicas y procedimientos para estimular la creatividad, al tiempo que se habla de métodos creativos en la enseñanza. Pero no existe una manera particular para estimular la creatividad, 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 maestra, puede ser en sí, creativa.

Por lo tanto, promover un clima propicio para estimular la producción de textos creativos es esencial. Así mismo, se piensa que el uso poético del lenguaje, los juegos lingüísticos, la narración

imaginaria y autoexpresiva de historias, cuando forma parte de la vida cotidiana o del trabajo escolar, hace posible que los niños representen situaciones que se desarrollan a partir de experiencias pasadas.

Por lo tanto, el interés de la presente investigación está dirigido a contestar algunas preguntas: ¿En qué medida aumentará la producción de textos creativos en escolares a los que se dé oportunidad de jugar con el lenguaje y con la estructura de los textos narrativos? ¿En qué medida el conocimiento de formas lingüísticas que ofrece el contacto con obras literarias mejorará la creatividad de los textos escritos por escolares?.

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 determinar los cambios que se producen en la creatividad verbal de escolares que están en quinto grado de Educación Básica, después de un proceso pedagógico que les permita experimentar 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 proponen los siguientes objetivos.

Objetivos

Analizar los cambios que se producen en la creatividad verbal en los textos escritos por un grupo de niños y niñas de quinto grado de Educación Básica por efecto de una experiencia pedagógica. Llevar a efecto una experiencia pedagógica basada en juegos lingüísticos, metáforas y en la toma de conciencia de la estructura narrativa del relato, dirigida a incrementar la creatividad verbal. Por último determinar el incremento de la creatividad verbal, en función de una experiencia pedagógica de motivación para la creación.

Tipo de investigación

La investigación se situó dentro del marco del estudio-intervención, es decir, se trata de una "experimentación transformante" Bozhovich (1978) que consiste en "el estudio del proceso mismo del nacimiento de una nueva cualidad en las condiciones de su formación activa bajo la influencia de la utilización de nuevos métodos educativos". La investigación se realizó en un ambiente auténtico y no artificial lo que le añade valor adicional vinculado a los "experimentos formativos" y "experimentos enseñanza".

Descripción de los sujetos y lugar de la investigación

Los sujetos de la investigación fueron todos los alumnos pertenecientes a dos grupos de quinto grado, de la ciudad de Mérida (Venezuela): 20 niños y niñas de un colegio privado y 39 niños y niñas de una escuela católica subvencionada.

A la escuela católica subvencionada asisten niños, hijos de obreros o desempleados que habitan en un sector cercano a la institución, estos niños son seleccionados como alumnos mediante un estudio socioeconómico efectuado por la institución. El otro grupo de alumnos de quinto grado, pertenece a un colegio privado laico, también del casco urbano de la ciudad de Mérida, donde asisten tanto niños que son hijos de profesionales como de obreros calificados o empleados, en su mayoría con recursos socioeconómicos de nivel medio y bajo. Se podría afirmar que los niños que constituyen el grupo de estudio pertenecen a la clase media baja que representa un sector mayoritario de la población venezolana.

Procedimiento utilizado para la evaluación de la creatividad verbal de los textos escritos por los escolares

La investigación se llevó a cabo en tres etapas. La primera etapa, denominada condiciones de base o *pretest*, consistió en examinar un texto producido por niños y niñas de quinto grado, para determinar el nivel de creatividad verbal previo a la experiencia pedagógica. Se pidió a los participantes que realizaran una composición escrita usando como estímulo la consigna: "ES ROJA". Los alumnos podían desarrollar el tema que quisieran, la única condición era empezar el texto con las palabras: "Es roja"; esta consigna ya había sido usada por Desrosiers (1978) quien demostró que la misma era útil para desencadenar la composición de textos creativos. Este texto producido en esta etapa se le denominó "Texto pretest".

La segunda etapa, denominada *Motivación para la creación* consistió en el diseño y la aplicación de una experiencia pedagógica ejecutada bajo la modalidad de taller (Alonso, L. y Aguirre, R. 2004) dirigida a incrementar la creatividad verbal de los niños. Esta experiencia pedagógica se desarrolló en dos partes. En la primera parte, las sesiones de trabajo se basaron en juegos lingüísticos y en el uso de metáforas. Después de concluir esta primera parte de la experiencia pedagógica se solicitó a los niños y niñas un texto, el cual debían escribir a partir de la consigna "LUZ y ZAPATOS" Es decir, se pidió a los niños que escribieran un texto, en prosa o verso, en el que debían estar presentes estos dos sustantivos. Esta misma consigna había sido utilizada por Rodari (1997) para estimular la composición de textos creativos. A este texto se denominó "Texto postest A". En la segunda parte de la experiencia pedagógica, los ejercicios se basaron en la toma de conciencia por parte de los niños de la gramática del relato o esquema narrativo. Al finalizar la segunda parte de la experiencia pedagógica se solicitó a los niños un texto escrito para evaluar el aumento de la creatividad verbal con relación al pretest, el cual produjeron bajo la consigna: "Cuéntame la historia del perro que no sabía ladrar" tema sugerido en el test de Yamamoto para estimular la escritura creativa (en Desrosiers, 1978). El texto producido en esta etapa se denominó "Texto postest B".

Es importante destacar que al finalizar cada sesión de trabajo con los niños participantes en la experiencia, se leía un texto de la literatura clásica.

Los textos que los niños y las niñas escribieron en el *pretest* y en los *postests* fueron evaluados por tres *jueces* según cinco criterios que describiremos más adelante, otorgando a cada criterio una puntuación según el nivel de su presencia o no en el texto objeto de evaluación.

De la muestra inicial (59 niños y niñas) se recogieron 112 textos: 41 del pretest; 40 del postest A; y 31 del postest B. Como se observa, hubo pérdida de casos, por ello el número de casos estudiados fue 31, pues se consideraron sólo los casos que presentaron los tres textos que se habían previsto en la investigación. Los textos fueron transcritos textualmente pero sin errores ortográficos con la idea de que los textos con errores

ortográficos no fueran mal evaluados o que esa circunstancia influyera sobre la calificación de los jueces. A los textos ya transcritos se les asignó un código para mantener la confidencialidad, de tal manera que los jueces hicieron la evaluación de los textos producidos por los niños, sin saber a qué alumno pertenecían, ni si se trataba de un pretest, o un postest. Las evaluaciones de los jueces se convirtieron en puntuaciones para los 31 casos de los niños que formaron parte del experimento. De manera que cada niño tuviera los resultados de los tres jueces en el pretest, postest A y postest B para cada uno de los cinco criterios que se evaluaron.

Criterios de evaluación de la creatividad verbal

Las producciones escritas por los escolares, tanto en el pretest como en los postest A y B se analizaron desde dos perspectivas: 1) Análisis del texto total en su estructura narrativa (Plano del texto) y 2) Análisis de las metáforas y otras figuras del lenguaje contenidas en el texto (Plano del lenguaje).

Para el análisis del plano del lenguaje de los textos, se definieron algunas figuras del lenguaje, que sirvieron de modelo para identificar y clasificar en los textos de los niños por la calidad metafórica: Personalización, Personificación, Asociaciones ilícitas, Suspense. Humor. Fantasía. El análisis de la estructura del texto total se realizó de acuerdo con los criterios de creatividad verbal planteados por Desrosiers (1978) de manera que cada juez se pronunció sobre cada criterio mediante una puntuación según su presencia o no en el texto como ya se dijo, por ejemplo: poca presencia: 1 punto = bajo; mediana presencia del criterio: 2 puntos = medio; alta presencia del criterio: 3 puntos = alto.

Los criterios son los siguientes:

- *Lo imaginario o lo real:* Para jerarquizar lo imaginario el juez se pregunta si existe en el texto del niño transposición de la realidad. A mayor transposición de la realidad, mayor imaginación y mayor creatividad.
- *La opacidad o la transparencia:* El criterio de la opacidad permite valorar la presencia del lenguaje figurado y su uso en el texto.
- *La originalidad o la trivialidad:* El criterio de la originalidad está relacionado con la sorpresa, lo personal y lo nuevo. Es decir el carácter novedoso del texto en su conjunto.
- *La flexibilidad o la rigidez:* El criterio de flexibilidad es la capacidad para liberarse de la inercia del pensamiento a la repetición. Se define por la variedad de ideas presentes en el texto.
- *La integración o el orden estático:* El criterio de integración se refiere a la organización del texto, que debe presentar equilibrio, orden, concisión y claridad.

Análisis de los resultados

Para analizar los cambios producidos en la creatividad verbal de los textos escritos por el grupo de niños y niñas de quinto grado de Educación Básica por efecto de una experiencia pedagógica, se realizaron

análisis de estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias, variabilidad, concordancia entre jueces y nivel de significación de las diferencias entre mediciones).

Como se dijo, los jueces evaluaron los textos producidos por los niños según cinco criterios otorgando a cada criterio una puntuación según el nivel de su presencia o no en el texto objeto de evaluación. Se esperaba por lo tanto, de acuerdo a nuestra hipótesis de trabajo, elevar las frecuencias de la puntuación 2 y 3 en los postest A y B respecto del pretest en todos los criterios con los que se evaluó la creatividad en los textos escritos por los niños después de la experiencia pedagógica.

Por otro lado discriminando los criterios de análisis del texto se han podido responder a preguntas como ¿qué criterio se encuentra con mayor frecuencia?, ¿qué criterio se encuentra con menor frecuencia?, ¿en qué criterio se ha ganado en el postest A y el postest B respecto del pretest? Además el análisis estadístico permitió observar los efectos de la primera parte de la experiencia pedagógica expresados en el postest A y también los efectos de la segunda parte de la experiencia, expresados en el postest B, respecto del pretest. Por ejemplo, ¿la integración mejora en el postest B respecto al postest A?

De manera que a continuación se incluye en la tabla 1 el resumen del puntaje promedio para las valoraciones para los 3 tests así como su respectiva Desviación Típica (Variabilidad).

TABLA 1
Valoraciones medias y su variabilidad hechas por los jueces según los 5 criterios

Puntuación	Pretest		Postest A		Postest B	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Lo Imaginario	1,27	0,56	1,76	0,76	1,76	0,79
La Opacidad	1,06	0,25	1,22	0,41	1,10	0,30
La Originalidad	1,25	0,48	1,75	0,67	1,68	0,65
La Flexibilidad	1,28	0,47	1,67	0,56	1,86	0,53
La Integración	1,72	0,88	2,20	0,79	2,20	0,82

Se observa que para el Pretest, el mayor promedio lo tiene la integración y el menor la opacidad, siendo este último promedio el de menor variabilidad. Para el Postest A, el mayor promedio lo tiene la integración y el menor la opacidad, siendo este último nuevamente el promedio de menor variabilidad. Para el Postest B, el mayor promedio recae de nuevo en la integración y el menor en la opacidad.

Para hacer el estudio de la homogeneidad de criterios y valorar la concordancia entre los jueces según las puntuaciones asignadas se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman entre las mediciones asignadas por cada uno de los jueces, el cual se presenta a continuación:

TABLA 2
Nivel de concordancia entre las calificaciones de los jueces (Correlación de Spearman)

	Juez 1	Juez 2	Juez 3
	R	R	R
Juez 1	1,000	0,504	0,469
Juez 2		1,000	0,717
Juez 3			1,000

Se observa que la correlación más alta es entre el Juez 2 y el Juez 3, considerándose su valor a nivel descriptivo como alto ($R = 0,717$). La correlación más baja es entre el Juez 1 y el Juez 3, considerándose su valor a nivel descriptivo como aceptable ($R = 0,469$). La correlación entre el Juez 1 y el Juez 2, también es aceptable ($R = 0,504$). En síntesis, a nivel descriptivo, se puede afirmar que existe concordancia entre las puntuaciones asignadas por los 3 jueces, es decir, que hay homogeneidad de criterios entre los jueces que evaluaron.

Discusión de los resultados

Como se ha podido comprobar, según el análisis de los resultados, por efectos de la experiencia pedagógica, se obtuvo un incremento del nivel de creatividad general de los textos escritos por los escolares que formaron parte del experimento. Esto fue manifiesto en cada uno de los criterios o factores usados para medir la creatividad de los textos. A continuación pasaremos a discutir los resultados de cada uno de los criterios.

- *Lo imaginario*: Según la definición adoptada de "lo imaginario", hubo un aumento del grado de transposición de lo real a lo imaginario observado en los textos después de la primera y la segunda parte de la experiencia pedagógica. De manera que los textos pasaron de ser textos realistas y referenciales, a ser textos imaginarios bien sea por la visión personal que expresa el texto o porque los textos se despegan de la descripción de lo concreto, de la enunciación o de la narración realista.
- *La opacidad*: El postest A se realizó después de la primera parte de la experiencia pedagógica, en ella se diseñaron una serie de ejercicios en la que se puso el énfasis en lo lúdico, senso-perceptivo y metafórico, este último aspecto, el metafórico, es precisamente el núcleo de "lo opaco". Es decir, la opacidad mide la presencia del lenguaje figurado. De manera que por efecto del tipo de ejercicios que se realizaron en la primera parte de la experiencia pedagógica, se supone que se obtuvieron mejores resultados en el criterio opacidad en el postest A que en el postest B.
- *La originalidad*: Si se considera que la originalidad es sinónimo de novedad vemos que la experiencia pedagógica surtió efecto pues los juegos lingüísticos y estímulos sensoriales ayudaron a los alumnos a escribir textos inesperados, capaces de producir sorpresa en el lector. En efecto, los textos producidos por los niños en el postest A parecen inventados, marcados por un carácter particular que hace que no se parezcan a otros conocidos, de tal manera que pueden ser catalogados de inéditos y únicos.

- *La flexibilidad:* Si se observa el incremento obtenido en la flexibilidad podemos ver que se debe probablemente, a la experiencia pedagógica que en su segunda parte se centró en el pensamiento divergente, es decir en la posibilidad de transgredir la estructura del cuento: los niños podían empezar sus cuentos por el final o por el medio, cambiar el narrador, traspasar el papel del personaje principal a otro. Así pues en los textos producidos por los niños se observan asociaciones que demuestran una gran variedad de ideas y una constante flexibilidad por parte de la mente.
- *La integración:* El incremento obtenido en la integración fue mayor en el postest B, lo que se debe probablemente a que en la segunda parte de la experiencia pedagógica se trabajó expresamente la estructura del texto narrativo, ello permitió que los niños mejoraran la organización textual. Se ha mencionado como elemento importante para el reconocimiento de la creatividad la tendencia a la integración, que permite orientar la comprensión de elementos discontinuos, contiguos y heterogéneos. La integración fue un criterio que se mantuvo en un nivel alto desde un comienzo.

Hasta aquí hemos podido comprobar que hubo un aumento de la creatividad verbal en los textos producidos por los escolares por efecto de la experiencia pedagógica. Ahora bien, el análisis no se realizó solamente desde el punto de vista estadístico, sino que los textos fueron analizados en su creatividad desde el punto de vista cualitativo. Para ello se realizó un estudio de los casos que mejoraron ostensiblemente en los postest A y B, es decir los casos que mostraron un incremento en la creatividad verbal respecto a pretest. Por motivos de espacio se hace imposible reportar aquí todos los casos, por esta razón a manera ilustrativa presentamos a continuación uno de ellos, que está constituido por tres textos (texto pretest, texto postest A y texto postest B).

"Es roja": Texto escrito en el Pretest

"Hay muchas cosas que son rojas como una rosa, un color, como digo hay muchas cosas que son rojas. También hay un cuento que se llama la caperucita roja, puede ser un suéter, un pantalón, una camisa. Etc.

Un día yo ví un clavel que era rojo, fui a la biblioteca y ví un cuento que se llamaba las rosas son rojas, ese mismo título lo tenía un poema y en un cuento en su interior tenía una bella dama con escarcha roja en su rostro.

Hay muchas cosas rojas como las que nombré cuentos, flores, vestiduras, poemas, escarchas".

Este texto está constituido por una serie de oraciones que se imbrican en lo real las cuales aluden, en su mayoría, a objetos de color rojo, tal vez el autor guiado por la consigna "Era roja" se propuso nombrar objetos rojos, pues si se observa la forma como se desarrolla el texto pareciera que el autor en el momento de realizar la composición trajo a la mente tanto objetos de color rojo como situaciones que le permitieran evocar dicho color. Es decir se trata de la enumeración de objetos y situaciones vividas relacionadas con el color rojo "un día yo ví un clavel que era rojo". Además, puede verse que se trata de un texto en el que no se desarrolla un tema en particular.

“Luz y zapatos”: Texto escrito en el postest A

“Hace mucho tiempo un zapatero y su señora esposa no tenían dinero, ni para la comida sólo tenían un pan duro y viejo, pero ellos tan gentiles se lo dieron a unos pajaritos que estaban muertos de hambre. Pero resulta que esos pajaritos eran enanos y ellos para devolverles el favor, esperaron hasta la noche para que se durmieran, luego se pusieron a trabajar, le arreglaron todos los zapatos que estaban para arreglar y devolver. Cada uno con los zapatos, unos los cosían, otros los pegaban, unos los pintaban y otros les hacían adornos, pero al fin todos hacían algo. Al final de la noche todos arreglaron el desastre que habían dejado.

El zapatero cuando despertó a la luz del día se sorprendió y buscaba quién lo había hecho, pero nunca los encontró, luego fue a desayunar y alimentó de nuevo a los pajaritos y dijo ¿Serían ellos? Y los pajaritos cuando el zapatero se fue dijeron: ¡Tal vez!”

El texto comienza con la expresión “Hace mucho tiempo” que conduce al lector a la narración. Está constituido por una historia que presenta integración en su estructura narrativa; un nudo dramático o conflicto: el hambre de los protagonistas y a su vez la generosidad de ellos mismos que dan lo único que tienen sin esperar nada a cambio. Conflicto que el autor resuelve felizmente y con humor puesto que los pajaritos que devuelven con creces la generosidad mantienen en suspenso al protagonista que no conoce la identidad de sus benefactores.

De manera que al inicio el autor expone la situación precaria de los personajes para proseguir con una serie de acciones en las que se evidencia la enumeración, figura retórica que consiste en crear un efecto mediante una presentación sucesiva de las cosas, dichas acciones invitan a seguir el texto con atención. El contenido del texto se refiere a hechos imaginarios matizados con fantasía “Pero resulta que los pajaritos eran enanos” la fantasía hace que unos pajaritos que son enanos trabajen organizados como las personas y a su vez produce suspenso pues el lector no esperaba la transformación de la identidad de los pajaritos. Las acciones siguen una lógica que desemboca en un final poco común: “¿serían ellos? Y los pajaritos cuando el zapatero se fue dijeron: ¡tal vez!” aquí se presenta además la personificación al atribuirle a los pajaritos la potestad de hablar. En suma, se trata de un texto original signado por la fantasía.

¡Cuéntame la historia del perro que no sabía ladrar!: Texto escrito en el Postest B

“Bueno María eres mi prima y por eso te la contaré. María esta historia es un poco torcida pero la enderezaré para que tu la entiendas.

Un día en la casa de la abuela cuando estábamos de vaca... encontré un perro en lo profundo del bosque lo llevé a la casa para darle comida y de beber pero de pronto en un buen rato noté que no ladraba pero solo dije ¿a quién le va a ladrar si aquí nadie es amigo? Ah ya sé mañana cuando llegue la tía Martha seguro ladra porque no la conoce. Al día siguiente llegó la tía y nada de nada solo mostró sus dientes definitivamente no puede ladrar, bueno a mí no me importó más ese día, de almuerzo había sopa con espa... de letras y le di un poco a Azabache, ese fue el nombre que le puse yo al perrito. A las 4 p.m. noté que alguien me llamaba pero miraba y miraba no había nadie era Azabache le dije puedes hablar y me contestó pues claro tonta. Creo que te cayeron mal esas letras entonces, no pudo ladrar pero si hablar. Fin”

Desde el inicio del texto la autora enlaza el título de la consigna que se le propone con la historia que está contando, elección que introduce el texto en la elipsis: “Bueno María eres mi prima y por eso te la contaré”, a continuación todo el texto esta signado por la personalización, pues se presenta como un diálogo imaginario entre la autora y su prima quien es la interlocutora, de manera que la historia está

narrada desde la perspectiva de la autora que se introduce en el relato y forma parte de los hechos y aunque la historia se presenta como un diálogo, la prima (interlocutora) no interviene.

La historia que se cuenta es rica en figuras: *"es un poco torcida"* epíteto que promete al lector suspenso *"pero la enderezaré para que tu la entiendas"*, el "enderezado" de la historia remite a una metáfora puesto que las historias se pueden enderezar o retorcer. La autora recurre al apóstrofe para seguir con su relato: *"¿a quién le va a ladrar si aquí nadie es amigo? Ah ya sé..."*. Usa la inversión para introducir el nombre del perro, que a su vez es un nombre que remite a la oscuridad y el misterio: *"... y le di un poco a Azabache, ese fue el nombre que le puse yo al perrito..."* En mitad del relato continúa con el suspenso: *"A las 4 p.m. noté que alguien me llamaba pero..."*. Por último el relato se resuelve con humor: el perro en vez de ladrar habla gracias a la ingesta de una sopa de letras.

De manera que aunque el texto se presenta como una vivencia personal es imaginario y fantástico pues la autora supone que la prima le ha pedido que narre la historia. Por otro lado los elementos que conforman el texto se organizan en forma armónica y responden a la estructura narrativa, puede decirse que en este texto se observa la integración. El texto es fácil de seguir y posee algunas expresiones muy personales como "vaca" para referirse a las vacaciones y "espa" para hablar de espaguetis, estas expresiones son del lenguaje oral y se usan en el texto escrito suponiendo que el interlocutor sabe a qué se refieren. El final del texto es muy original, no se resuelve el problema del perro, el hecho de no saber ladrar, pero a cambio de eso puede hablar, aquí se presenta la personificación al atribuirle cualidades humanas al perro.

Conclusiones

La investigación realizada demostró que la experiencia pedagógica basada en juegos lingüísticos, metáforas y en la toma de conciencia de la estructura narrativa del relato, incrementó la creatividad verbal en textos escritos por escolares de quinto grado, y a su vez permitió poner de manifiesto las capacidades creativas de los niños.

La experiencia permitió corroborar que para educar en la creatividad no es suficiente con crear un ambiente de libertad, se necesita también brindar las condiciones pedagógicas para la creación, es decir, planificar cuidadosamente las experiencias de aula para estimular a los alumnos mediante ejercicios que trasciendan los usos de la lengua a los que están acostumbrados en la escuela. En efecto, en la primera parte de la experiencia pedagógica se diseñaron experiencias lúdicas que permitieron los juegos con el lenguaje tales como lectura y creación de versos, rimas, adivinanzas, trabalenguas, invención de palabras y de significados, todo esto acompañado de lecturas de un alto nivel literario. Ello estimuló tanto la expresión oral como la escrita. Los niños participaban espontáneamente, en un principio sus intervenciones eran tímidas y muy sencillas, casi limitadas a la cotidianidad, pero a medida que avanzaba la experiencia se observó naturalidad y fluidez en sus participaciones, especialmente cuando lo hacían por escrito, donde demostraban flexibilidad de pensamiento a la hora de componer. Además se propusieron ejercicios sensorio-perceptivos que permitieron a los niños y niñas imaginar y al mismo tiempo experimentar diversas sensaciones y percepciones ante distintos estímulos, por ejemplo cuando se trabajó con las voces de la naturaleza los niños se vieron precisados a establecer relaciones entre sensaciones auditivas, olfatorias,

táctiles, visuales y simultáneamente tenían que activar el uso del lenguaje para poner en palabras sus vivencias, pues muchas veces debían inventar sonidos y palabras para participar de los ejercicios. Por otro lado se trabajaron distintos ejercicios que requerían de los participantes el establecimiento de relaciones que se salen de la lógica lo cual exige el uso de relaciones en el lenguaje figurado. Así la creatividad se transforma en un proceso consciente a través de la aplicación de metáforas que establecen una relación de verosimilitud: la comparación de un objeto o idea con otro objeto o idea, reemplazando a uno por el otro.

En la segunda parte de la experiencia pedagógica, la realización de actividades para hacer consciente la estructura narrativa permitió escribir cuentos conocidos al revés, sin ninguna otra explicación, lo que produjo la creación de versiones que respondían a las distintas interpretaciones de la expresión “al revés” esto es empezar por el final, convertir los personajes buenos en malos o viceversa, cambiar el ambiente o el tiempo en que ocurre la historia, claro está, todas esas versiones eran válidas. En los textos producidos por los participantes se observó que además de conocer la estructura narrativa, manejaban la magia de las palabras al utilizar distintas figuras retóricas como la fantasía, la personificación, el epíteto y otras, lo que demostró lo fructífera que fue esta experiencia.

Según los resultados y la apreciación de los jueces, los criterios utilizados resultaron adecuados para evaluar la creatividad verbal en los textos escritos por escolares, tanto en el plano del lenguaje como en el plano del texto en su conjunto. En efecto los criterios utilizados (imaginario, opacidad, originalidad, flexibilidad, integración dinámica) demostraron un alto nivel heurístico porque permitieron ver distintos aspectos relacionados con la creatividad. Por otro lado la utilización de las figuras propuestas para el análisis del lenguaje figurado permitió reconocer la calidad literaria de los textos escolares muchas veces oculta por no tener parámetros adecuados para su análisis.

En definitiva, se puede concluir que estimular en el aula la creatividad en general y en particular la creatividad verbal, les permite a los niños enriquecer su pensamiento, su manera de expresarse y les proporciona herramientas para interpretar el mundo desde distintos ángulos.

Bibliografía

- ALONSO, L. y AGUIRRE, R. (2004): “La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas”. *Revista Pedagogía* 25, 74, pp. 375-399.
- ASCH, S. y NERLOVE, H. (1960): “The Development of double function terms in children”. En KAPLAN, B. y WAPNER, S. (eds), *Perspectives in psychological Theory*. New York: International Universities Press.
- BERK, L. (1999): *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- BURRIS, N. A. (1985): “Third-Graders Write Folktales”. *Educational Horizons* 64, 1, pp. 32-35.
- BOZHOVICH, L. (1978): “El papel de la creatividad del niño en la formación de la personalidad”. En DELVAL, J. *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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, pp. 116-119.
- DOUGLAS, J. D. y PEAL, B. (1979): “The Development of metaphor and proverb translation in children grades 1-7”. *Journal of Educational Research*, 73, pp. 116-119.

- EMERY, D. W. (1996): "Helping readers comprehend stories from the characters perspectives". *The Reading Teacher*, 49, 7, pp. 534-541.
- GUILFORD, J. P. (1978): *Creatividad y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- MANDLER (1983): What a story is? *Behavioral and Brain Sciences*, 6, pp. 603-604.
- MARCHESI, A. y PANIAGUA, G. (1983): "El recuerdo de cuentos e historias en los niños". *Infancia y aprendizaje*, 22, 3, pp. 27-43.
- SIPE, L. R.(1993): "Using transformations of traditional stories: Making the reading-writing connection". *The Reading Teacher*, 47, 1, pp. 18-26.
- STEIN, N. y GLENN, C. (1979): "An analysis of story comprehension in elementary school children". En R.O. Freedle (Ed.) *Advances in discourse proceses*. 2 New directions in discourse processing. Norwood, NJ: Ablex.
- WINNER, E., ROSENSTIEL, A. y GARDNER, H. (1979): "New names for old things: The emergence of metaphoric language". *Journal of Child Language*, 6, pp. 469-491.
- WIRMER, E. (1988): *The point of words: Childrens understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1978): *La ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós.

Correo electrónico: rubiela@ula.ve - leonoralonso@cantv.net