



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RESUMEN

La presente tesis plantea la necesidad de 'analizar la influencia de la literatura para niños y su relación con el desarrollo del pensamiento creativo en los niños de EGB (Educación General Básica)'. A nivel general, la investigación está constituida por dos etapas que son: la investigación crítica bibliográfica y la investigación experimental de campo.

La primera etapa comprende dos capítulos de la tesis que abordan, por separado y para una mayor profundización del tema, por un lado, los fundamentos de la Literatura para niños y, por otro, los fundamentos de la Creatividad. El primer capítulo analiza a la literatura para niños desde su historia, sus contextos y cómo este arte se ha especializado en géneros que se adaptan a la necesidad e imaginación de los niños, pudiendo involucrarse activamente en las propuestas curriculares educativas. Asimismo, en el segundo capítulo, se estudia al pensamiento creativo revelando la necesidad de encontrar estímulos viables para su desarrollo, en la Educación General Básica, y planteando un mecanismo válido de diagnóstico de la Creatividad. El resultado de esta primera etapa, es el diseño de un Manual de Actividades Creativas que utiliza tanto literatura para niños del medio, como estrategias de desarrollo del Pensamiento Creativo.

En la segunda etapa se realiza una exposición contrastiva del Currículo de 1996 y su Actualización en el 2010 en el Área de Lengua y Literatura. A continuación, se diagnostica una muestra de la población de EGB en la Unidad Educativa 'San Roque' mediante la utilización de la PIC (Prueba de Imaginación Creativa), con el fin de evaluar el nivel de desarrollo de pensamiento creativo con los estímulos que brindó el Currículo Escolar del Año Lectivo 2009-2010 y, luego, con los estímulos planteados por el Manual de Actividades Creativas diseñado en la primera etapa. Concluida la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

experimentación, se vuelve a diagnosticar con la PIC verificando la eficacia de dicho manual y comprobando su aporte a la Creatividad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ABSTRACT

This thesis suggests the need to 'analyze the influence of children's literature and its relationship to the development of children's creative thinking for BGE (Basic General Education)'. This research consists of two parts, which are bibliographic research and field research.

The first part consists of two chapters about the fundamentals of children's literature and the bases of creativity. The first chapter analyzes children's literature historically, its contexts, and how it has specialized in genres that fit the needs and imagination of children, which can also be adapted to educational curricular projects. The second chapter analyzes creative thinking, and states that it is necessary to find incentives for its development, as well as a mechanism for the diagnosis of creativity. The result of this first stage is the design of a Handbook of Creative Activities, used by local children's literature, as well as strategies for development of critical thinking.

In the second stage, there is a contrastive analysis between the 1996 curriculum and the 2010 curriculum in the area of language and literature. Next, there is a diagnosis of the sample of the population of BGE at 'San Roque' primary school using a CIT (Creative Imagination Test), in order to assess the development of creative thinking through the incentives presented by the Handbook of Creative Activities designed in the first stage. After the experiment, the CIT is applied again in order to verify the effectiveness of this handbook and its contribution to creativity.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

INDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN.....	9
Capítulo 1 : LA LITERATURA PARA NIÑOS	12
1.1 LITERATURA PARA NIÑOS: DEFINICIÓN Y CONCEPTOS GENERALES.....	13
1.2 BREVE HISTORIA DE LA LITERATURA PARA NIÑOS Y PRIMEROS LIBROS INFANTILES	20
1.2.1 Edad Media y Renacimiento:	21
1.2.2 Siglos XVII y XVIII:.....	24
1.2.3 Siglo XIX:	28
Siglo XX:.....	31
1.3 LITERATURA ECUATORIANA PARA NIÑOS	33
1.4 LITERATURA INFANTIL Y EDUCACIÓN	37
Capítulo 2 LA CREATIVIDAD.....	51
2.1 DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS.....	52
2.2 EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD.....	65
2.3 MANUALES Y ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR LA CREATIVIDAD.....	72
2.4 MEDICIONES DE LA CREATIVIDAD: ESTUDIOS PSICOMÉTRICOS..	83
2.4.1 La Prueba de Imaginación Creativa (PIC):.....	89
Capítulo 3 DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MEDIANTE ESTÍMULOS DE LA LITERATURA PARA NIÑOS.....	92
3.1 PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA	93
3.1.1 Descripción de contenidos Curriculares de un Año Lectivo según la Reforma Curricular de 1996 en el Área de Lenguaje y Comunicación:	96
3.1.2 Descripción de Conocimientos de un Año Lectivo según la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010 en el Área Lengua y Literatura:	102
3.1.3 Actualización y Fortalecimiento Curricular de la EGB para Quinto Año en el Área de Lengua y Literatura:	102
CONCLUSIONES.....	134
RECOMENDACIONES	136



UNIVERSIDAD DE CUENCA

BIBLIOGRAFÍA	137
ANEXOS	142
ANEXO 1	143
MANUAL DE LITERATURA PARA NIÑOS APLICADO AL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA CREATIVA.....	143
ANEXO 2	159
FOTOGRAFÍAS DE LA PIC,.....	159
SEGUNDA PARTE	159
ANEXO 3	164
APLICACIÓN PRÁCTICA DE DE LA PIC,.....	164
PRUEBA DE IMAGINACIÓN CREATIVA	164



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento

**La literatura para niños en el desarrollo del pensamiento creativo en la
Educación General Básica**

**Trabajo final de graduación
previo a la obtención del título de
Magíster en Educación y
Desarrollo del Pensamiento.**

**Autora:
Lic. Ana Cecilia Dávila Vázquez**

**Director:
Mst. Franklin Ordóñez Luna**



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Cuenca – 2011

DEDICATORIA

A Sebastián, Belén y Camila la familia hermosa de mi hijo que significan la esperanza, la fortaleza y el desafío permanente.

A Doménica por sus lecciones de vida que requieren más que un pensamiento desarrollado para comprenderse.

A mi Padre, José Dávila Andrade, por su permanente apoyo y sabio pensamiento.

A toda mi familia por estar siempre conmigo y por todos sus aportes a lo largo de mi carrera.

A mis compañeros y profesores de la Maestría que todos pusieron elementos maravillosos en mi vida y re-crearon mi cosmovisión de la vida y renovaron mis deseos de seguir adelante.

Al amor, que ha sido el motor en mi vida y que me ha impulsado a superarme cada día y a fijarme metas cada vez más altas.

Con amor,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ana Cecilia Dávila Vázquez

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del título de Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento, por la Universidad de Cuenca, autorizo al Centro de Información Juan Bautista Vásquez para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura, según las normas de la Universidad.

Ana Cecilia Dávila Vázquez

Cuenca, junio de 2011



UNIVERSIDAD DE CUENCA

INTRODUCCIÓN

Hablar en estos tiempos de literatura para niños asimilándola al diseño curricular, aparentemente, es una cuestión demasiado inconsistente comparada con las tamañas investigaciones que pueden generarse de los estudios realizados en Desarrollo del Pensamiento. No obstante, si es que se plantea a la literatura como un instrumento para potenciar el desarrollo del Pensamiento Creativo, puede propiciarse una serie de inconvenientes epistémicos que hasta la fecha han sido disuadidos fácilmente por la falta de estudios oportunos que justifiquen las necesidades de la literatura –escrita, por si cabe hacer esta aclaración– en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido la presente investigación tiene por objetivo ‘analizar la influencia de la literatura para niños y su relación con el desarrollo del pensamiento creativo en la Educación General Básica’. Para el cumplimiento de este propósito, ha sido necesario dividir en dos etapas al estudio: La Literatura para Niños y El desarrollo del Pensamiento Creativo que constituyen la primera etapa, y La experimentación de la Literatura para Niños en el Desarrollo del Pensamiento Creativo, la segunda.

La literatura para niños nos remite inmediatamente a interrogantes no resueltas del todo, como son: ¿Qué es realmente la literatura para niños? ¿Existe una literatura para niños ecuatoriana a nivel de los clásicos cuentos ‘universales’ que produzcan el mismo goce estético y ficcional en nuestros niños? ¿Qué tan necesaria es la literatura para niños para los educadores generadores de pensamiento creativo en nuestro medio? Preguntas que, de alguna manera, únicamente empiezan a encontrar soluciones en la propuesta pedagógica de la Actualización Curricular 2010, pues en ella se plantea que “No se debe usar la literatura para desarrollar otra actividad que no sea la lectura, análisis y reflexión literarias” (Ministerio de Educación del Ecuador,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

2010), pues en ocasiones se la utiliza con propósitos de estudio gramaticales en las aulas de clase.

Por su parte, el problema más irresuelto en el plano epistemológico es la falta de acuerdos claros sobre el Desarrollo del Pensamiento Creativo, si es que la Creatividad aparece en forma espontánea, exclusivamente en unos cuantos privilegiados de talento, o, si es que, en verdad, todos estamos dotados de dicha cualidad. Dadas las experiencias educativas de nuestro entorno, lo primero parece más sugerente de admitir; no obstante, lo segundo ha tenido una serie de implicaciones que han obligado al Fortalecimiento y Actualización curricular apremiante de las mallas curriculares para la EGB; asimismo, es fundamental el uso de manuales innovadores y estrategias adecuadas para estimular la creatividad de los docentes. De este modo, se esboza un primer Manual, con el ánimo de generar estímulos positivos para el desarrollo de la Creatividad a través de la Literatura para niños.

Por otro lado, en la parte correspondiente a la experimentación, se replantea la situación referente a la identificación de la Creatividad con parámetros medibles, cuando su condición de irracional es discordante con los razonamientos lógico-matemáticos. Asumiendo que la Creatividad sea una manifestación irracional, ésta puede ser demasiado relativista respecto al verdadero significado del Pensamiento Creativo, por lo que es necesario tener en consideración que la palabra irracional en su forma no peyorativa puede significar 'divergencia', es decir, que se opone a muchos prototipos humanos establecidos. En consecuencia, si sólo definir al pensamiento divergente, creativo, resulta complicado, lo es mucho más medirlo en base a parámetros científicos que no han llegado a acuerdos comunes. Por lo que ha sido necesario, luego de identificar varios estudios psicométricos, elegir la prueba más idónea y contextualizada para diagnosticar un segmento de población de EGB, como es el caso del Quinto Año de la Unidad Educativa Comunitaria "San Roque".



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Una vez discutidas las bases epistemológicas, la investigación atiende a la situación concreta, identificándola con el manejo de la literatura para niños dentro de la malla curricular de EGB. A continuación, se programa la aplicación del Manual de Literatura para Niños diseñado para lograr el desarrollo del Pensamiento Creativo. Antes de proceder a ejecutarlo, se mide la situación a través del estudio psicométrico escogido, la PIC -Prueba de Imaginación Creativa- que evalúa el nivel de desarrollo de la Imaginación Creativa en los niños según la Malla Curricular 2009-2010, basada en la Reforma Curricular de 1996; igualmente, una vez concluida la experimentación del Manual, se vuelve a medir con la misma Prueba para verificar su efectividad.

Los resultados obtenidos luego de esta experiencia son muy alentadores, testimonio de ello es que, en relación a la primera aplicación, en la segunda, la población estudiada había elevado su nivel de Imaginación Creativa, al menos, en un 50%. En cuanto al rendimiento, la experimentación realizada había impactado positivamente en el II trimestre, que es cuando se realizó dicha experimentación, no así en el primero ni en el tercero.

El hecho de haber determinado la influencia de la literatura para niños en el desarrollo del pensamiento creativo en los niños de quinto año de Educación General Básica, constituye un desafío a los diagnósticos de rendimiento tradicionales y a la conservación de Mallas Curriculares aprisionadoras como fue la Reforma Curricular de 1996, puesto que, el Pensamiento Divergente justamente ocurre en los educandos que se niegan a tales procesos, queda entredicho cuál puede ser una Planificación Curricular adecuada. No obstante, la Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010 avizora cambios sustanciales en el manejo y tratamiento de la literatura para niños dentro del aula de clases, ello permitiría posiblemente desarrollar significativamente el pensamiento creativo de los educandos de EGB. “La creatividad debe enseñarse como cualquier otro aspecto de la Lengua y Literatura” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Capítulo 1 : LA LITERATURA PARA NIÑOS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

1.1 LITERATURA PARA NIÑOS: DEFINICIÓN Y CONCEPTOS GENERALES

La expresión “literatura para niños o literatura infantil”, como nos recuerda Dora Pastoriza (Pastoriza, 1962), conlleva un adjetivo que incluye todo lo que concebimos perteneciente a la infancia. Por tal razón, cualquier aproximación al concepto de literatura para niños o literatura infantil tiene que responder a esa doble orientación sugerida por el término: por un lado, a aquellas obras escritas por los niños; y, por otro, aquellas elaboradas para los niños, pero desde los adultos. Esta última vertiente, acaso la más generalizada, será la que ocupe nuestra atención, ya que la primera es poco frecuente y su reproducción, generalmente, no ha sido dada a través del formato de libro, como señala con mucha razón Rocío Vélez con respecto a las limitaciones que sufren las obras escritas por niños:

El niño está condicionado a vivencias logradas durante un período muy corto de tiempo, en ambientes restringidos que no abarcan muchas posibilidades y posee para expresarla un número reducido de palabras. Con este material son pocas las posibilidades de llegar a conmover, divertir y mucho menos elevar el nivel cultural de otro niño con idénticas limitaciones. (Vélez, 1991)

De ello, resulta el entender la expresión “literatura para niños o literatura infantil” como la denominación más abreviada para lo que se debería conocer como “literatura infantil y juvenil” o de “la infancia y la adolescencia”; esto es, un campo de creatividad artística y literaria que tiene como destino y objetivo a los niños y adolescentes. Marisa Bortolussi, citada por María Isabel Bordá confirma a estos destinatarios de la obra literaria cuando define a la literatura para niños o literatura infantil como *“la obra estética destinada a un público infantil”*. (Bordá, 2002) Cabe preguntarnos: ¿resulta suficiente –simplemente- establecer el público al cual va destinada una obra para dar un concepto preciso de ella y para clasificarla dentro de un subgénero? Creemos que no, es por ello



UNIVERSIDAD DE CUENCA

pertinente la concepción de la obra literaria para niños no sólo considerando el público al cual va dirigida, sino porque ciertos parámetros la diferencian de la literatura en general. En esta línea es interesante la caracterización hecha por McDowell, citado por Bordá cuando establece como **particularidades de la literatura para niños o literatura infantil** las siguientes:

- a) la relativa brevedad del texto,
- b) el predominio de la acción y el diálogo,
- c) la presencia del protagonista infantil,
- d) el desarrollo argumental según esquemas convencionales,
- e) una cierta tendencia moralista,
- f) un tono optimista,
- g) el uso de un lenguaje adecuado para los niños,
- h) el predominio de la simplicidad, la magia, la fantasía y la aventura.

(Bordá, 2002)

La lista hecha por McDowell tiene la particularidad de registrar muchas de las características que indudablemente la literatura para niños manifiesta, pero ello no significa que toda obra literaria para niños deba poseerlas todas. Así tenemos el caso de ciertos textos de literatura para niños contemporánea como los exquisitamente diseñados por la editorial española Edelvives y que pueden ser conseguidos en una librería local, donde una característica como “el predominio de la acción y el diálogo” no son de los principales atributos que las páginas revelan, sino más bien la carencia de acción y diálogo, ello, junto a una



UNIVERSIDAD DE CUENCA

tendencia hacia un cierto surrealismo juguetón manifestado por cierta complicidad entre las palabras y las imágenes. Con respecto al supuesto “tono optimista” característico de toda obra infantil vale traer a colación la obra de autores como Roald Dahl o Neil Gaiman quienes suelen cargar de tintes sombríos a muchas de sus ficciones, sin que ello redunde en una disminución de la fascinación que las mismas despiertan en su público lector. Lo que aquí se vislumbra es más bien una tendencia a incluir dentro de las características de toda obra literaria para niños, aquellas que el teórico considera las más idóneas y no, necesariamente, las que despiertan el interés de los jóvenes lectores.

Por su parte, la profesora Rocío Vélez repite esta pretensión de caracterizar la literatura para niños y adolescentes cuando señala que ésta debe poseer exigencias propias, las que en forma reducida transcribimos a continuación (Vélez, 1991):

- a) Descripciones claras, ágiles y cortas. Para lo cual se requiere que el autor posea una gran capacidad de síntesis y observación;
- b) Diálogo constante y rápido, con frases que transmitan pensamientos completos con el mínimo de palabras posibles;
- c) Acción ininterrumpida y rica que cree suspenso y conmueva;
- d) Altas dosis de imaginación;
- e) Humor y poesía.

Por otra parte, una aproximación que deja a un lado cualquier intento de atribuir tales o cuales características a la obra literaria para niños es la de Marc Soriano, citado por Bordá, quien la entiende como:

Una comunicación histórica, es decir, localizada en el tiempo y el espacio, entre un locutor o escritor adulto, el emisor, y un destinatario niño, el receptor, que por definición, no dispone más que parcialmente



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de la experiencia de la realidad y de las estructuras lingüísticas, intelectuales, afectivas, etc., que caracterizan a la edad adulta.(Bordá, 2002)

Aunque reitera al niño como destinatario caracterizador de la literatura para niños, es la alusión a su parcial apropiación de ciertas experiencias adultas lo que hace interesante a esta definición. Se apunta con ella a una condición ineludible en la relación que se da entre cualquier libro escrito por un adulto y el niño que lo lee, esta es, la distancia existencial, obviamente infranqueable, entre los adultos y los niños, y por qué no decirlo, lo pretenciosamente absurdo que resulta un escritor adulto intentando pensar como un infante. Soriano es más directo en señalar lo problemático que resulta toda definición de la literatura para niños o infantil debido a la gran variedad de factores que intervendrían en su constitución, desarrollo y proceso; factores entre los que se pueden incluir a los libreros, editores, críticos, ilustradores y a los mismos niños.

J. Rubió, citado por María Isabel Bordá considera a la literatura para niños como: “aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad le interesa”. (Bordá, 2002) Esta definición abre el espectro de lo que es literatura para niños: cualquier obra literaria que posea ciertas características que la vuelven atractiva al gusto del joven lector, puesto que denomina “literatura para niños” a todas aquellas obras que logran un intercambio simbólico con los lectores infantes. Si profundizamos en ello, veríamos que tal concepción es absolutamente inclusiva y claramente cuestionadora de cualquier calificación *a priori* de lo que es o no literatura infantil. Podrían existir obras creadas premeditadamente para niños; sin embargo, eso no significa que vayan a ser leídas por ellos con entusiasmo y devoción. En cambio, obras que no fueron concebidas exclusivamente para un público infantil, terminan con el tiempo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

convertidas en parte de su imaginario. En el punto 1.2 se referirán algunas obras que han cumplido este caprichoso destino.

Una apreciación sobre la cuestión, y que podría prestarse a la polémica, es la del crítico norteamericano Harold Bloom quien no tiene empacho en manifestar su rechazo a la categoría de literatura para niños, a la que simplemente considera “una máscara para la estupidez que está destruyendo nuestra cultura literaria” (Bloom, 2003). Su apreciación nace de su crítica a los estudios literarios contemporáneos de corte culturalista, camino polémico por el que se ha dirigido el autor desde hace más de treinta años. Creemos que este apasionamiento hace que el autor pierda la objetividad y le haga caer en generalizaciones exageradas tales como señalar que “casi todo lo que ahora se ofrece comercialmente como literatura para niños sería un menú insuficiente para cualquier lector de cualquier edad en cualquier época”. (Bloom, 2003) Esta apreciación parece asumir que se ha leído todo o casi todo lo que se ha publicado bajo el membrete de literatura para niños, titánica labor que no creemos haya sido acometida por el estudioso norteamericano; además, Bloom cae en el error de dar por un hecho real la supuesta insuficiencia de la literatura para niños contemporánea, versus el gusto del público consumidor, opinión que está en evidente contradicción con respecto al número de ejemplares que de esta literatura se publica anualmente, frente a la fidelidad de los lectores hacia sus autores favoritos.

Si tratamos de encontrar la posible fuente de la que nace el desdén de Bloom hacia la literatura para niños contemporánea, podríamos postular a esa tendencia percibida en muchas obras infantiles que parecen autoimponerse una camisa de fuerza cuando condicionan los temas que abordan, el lenguaje que emplean y otros elementos de sus obras a las supuestas limitaciones del público para el que escriben, todo lo cual resulta en textos vaciados de cualquier fuerza estética, inofensivos para el joven lector, y por tanto, destinados a una vida efímera en los estantes de las librerías. Se trata más



UNIVERSIDAD DE CUENCA

bien de comprender las características especiales de la mente del joven lector y verlas como una oportunidad para una singular manera de entender la obra literaria. La literatura para niños no debería preocuparse de imitar el mundo del niño desde una perspectiva adulta, sino simplemente adaptar los temas más universales a la particularidad de la infancia, pretensión que no se debe entender como la causa posible de una disminución en la calidad artística de la obra, sino todo lo contrario. Aquí son necesarias las palabras del autor de cuentos infantiles Joel Franz Rosell, quien sobre esta cuestión señala: "La literatura para niños no está limitada por la capacidad del niño, sino abierta gracias al hecho de tenerlo precisamente a él como destinatario". (Rosell, 2004)

Finalmente, para consolidar una definición satisfactoria de qué es la literatura para niños, es conveniente asumir dos posturas; la una incluyente, donde no se discriminaría ni se dejaría a un lado aspecto alguno de lo que se entiende como obra literaria para niños, conteniendo por lo tanto a aquella manifestada en periódicos, radio, cine, televisión, y por qué no, juegos de video. Desde esta postura no se obviarían parcelas menores de la creación que le interesan al niño como son los trabalenguas, letrillas, adivinanzas y toda esa diversidad de juegos de raíz literaria; pero a la vez, no relegando aquellas manifestaciones cuyos contactos con la literatura, aunque problemáticos, son evidentes, como la televisión para niños (uno de los poquísimos espacios ofrecidos por la televisión que no han caído totalmente en la insolencia o la mediocridad), el cómic, e incluso aquellas actividades desempeñadas por el niño como los juegos en forma de dramatización, generalmente creados por él mismo.

A su vez, la segunda postura partiría de una actitud seleccionadora, esto es, de estar atentos a que cualquier obra, que no sea literatura, pretenda introducirse entre las obras incluidas en la primera, como podrían ser textos divulgativos o pedagógicos, resúmenes u obras de nula o poca calidad. Bajo este criterio se trata de excluir, además, todas aquellas elaboraciones que, aún teniendo como



UNIVERSIDAD DE CUENCA

destinatario al niño, carecen de fuerza creativa, o aquellas otras que tienen al didactismo como su fin primordial; y por lo tanto, difícilmente se las consideraría como obras artísticas. Es cierto que en esta postura prima lo que se conoce como el criterio literario, algo que es profundamente subjetivo y personal, pero que como muy bien arguye Rocío Vélez, los lectores auténticos saben diferenciar, tal como “decía alguno del camello: un animal muy difícil de describir pero muy fácil de reconocer”. (Vélez, 1991)

Para concluir con este apartado establezcamos que el niño, siendo el destinatario indiscutible de la literatura para niños, constituye una realidad en continuo cambio y por ello imposible de limitar bajo unos parámetros precisos. Por tal razón y a la vista de todos los factores señalados anteriormente, es ineludible que un estudio adecuado en este campo “necesite el aporte de herramientas prestadas por la historia literaria, historia de la educación, psicología, folclore, lingüística, información y comunicación”. (Cervera, 1991)

Entendamos finalmente que no es lo mismo hablar de literatura para niños que hacerlo de una literatura deliberadamente ingenua e intrascendente, carente de pretensiones literarias y estéticas, que recurre a diminutivos y a los facilismos del lenguaje con el fin de hacerse “entender” por el joven lector, lo cual es un contrasentido puesto que si el niño nunca escucha palabras nuevas, nunca descubrirá su significado. Recordemos que los autores que se han consolidado en el gusto de los jóvenes lectores, aquellos a los que podríamos denominar clásicos, escriben sin imponer camisas de fuerza en su escritura y sin suponer limitaciones en la capacidad creativo-imaginativa o de entendimiento de sus lectores, lo que constituye precisamente la visión de este trabajo de investigación.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

1.2 BREVE HISTORIA DE LA LITERATURA PARA NIÑOS Y PRIMEROS LIBROS INFANTILES

Antes de presentar una cronología de obras y autores que representen directa o indirectamente lo que entendemos como literatura para niños se debe comenzar por establecer su instante o período inaugural, consideración que viene respaldada por los conceptos presentados en el punto 1.1, y que son necesarios para diferenciar la literatura para infantes de la literatura para adultos. Sin embargo, los impedimentos que se presenten para efectuar esta diferenciación no deben ser un obstáculo para reconocer la importancia de los hechos que con certeza nos señalan que existe un tipo de literatura particularmente dirigida a los niños. Todo lo cual nos induce a estudiar esta literatura a través de la mirada del niño y concebirla como literatura infantil. Bajo esta premisa, debemos necesariamente reconocer que es en el siglo XVIII cuando aparece por primera vez una gestión editorial interesada primordialmente en los niños, motivada por la preocupación que se le dio a la infancia en aquel instante.

Considerar como literatura para niños ciertos pasajes de la épica o la lírica de la época clásica (Grecia y Roma), por el simple hecho de que pudieran gustar a los niños o porque les resultaban más accesibles que los demás, sería como establecer una “prehistoria de la literatura infantil que en cada país, se confundiría erróneamente con los balbuceos de la propia literatura”. (Cervera, 1979) De igual modo, si nuestro punto de partida se fijase en aquellos textos cuyo primitivismo y simplicidad ejercieron atracción sobre el niño, tendremos que remitirnos a los ingenuos *Miraclos*, de Berceo, o a los apólogos didácticos de trasfondo oriental, de *Calila e Dimna* o del *Libro de Patronio*, eso para no retrotraernos finalmente a las *Fábulas* de Esopo. Todo lo cual sería distorsionar los hechos, ya que tales libros no fueron escritos para niños, ni teniendo presentes sus exigencias.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ni siquiera libros con intención pedagógica y destino individual como *“Doctrina pueril”*, de Raimundo Lulio; o los *“Diálogos”* de Luis Vives, por contener *“Diálogos escolares”*. En estos libros, como sucederá luego con *“Los pastores de Belén”*, que Lope de Vega dedicó a su hijo Carlos Félix, se tiene más presente al lector adulto que al niño agraciado con la dedicatoria.

Otra cosa sería la posibilidad de incluir como literatura infantil alguna parcela del *teatro escolar*, concretamente algunas de las obras del denominado *teatro de los jesuitas*, en las que puede verse claramente cómo el hecho de tener como destinatarios a los niños condiciona los temas, el lenguaje y hasta los recursos escénicos. Un estudio minucioso de estas obras de los siglos XVI y XVII, bajo este punto de vista, nos podría conducir a conclusiones si no definitivas por lo menos interesantes.

Mientras tanto, lo justo será que sólo cataloguemos como literatura infantil, desde sus orígenes, la que se imaginó y escribió para ellos, ya sea como fruto de creación, o como transformación de la narrativa oral de carácter popular y tradicional.

La antigüedad de los temas y sus formas originarias pasan a tener interés secundario frente a la adecuación que distintas épocas han creído la más oportuna para el niño, principal destinatario de estas narraciones recopiladas y transformadas para él. Sus nuevas formas constituyen el testimonio más válido para acreditar cómo se ha entendido la literatura infantil en los distintos períodos de su corta historia.

1.2.1 Edad Media y Renacimiento:

Durante la Edad Media el niño aún era un perfecto desconocido; del mismo modo que en las crónicas de Indias, en las gestas medievales el infante carece de importancia. Todavía resultaba impensable dedicar para él manuscritos que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

exigían grandes esfuerzos y horas de trabajo de los monjes escribanos que alcanzaban a duras penas copiar manuscritos antiguos serios (Vélez, 1991).

Los primeros libros que podríamos considerar incluidos dentro del concepto de literatura infantil fueron las primeras compilaciones de fábulas antiguas (Esopo, Fedro, La Fontaine) o vidas ejemplares de santos y personajes significativos para la historia o la iglesia: héroes, mártires, guerreros.

Siendo más precisos, podemos considerar que la literatura infantil es anterior al libro; y su difusión había sido mucho más democrática, puesto que elementos del discurso literario infantil o discurso con características que resultaban atractivas para la mentalidad de los infantes, ya se encontraban dentro de los relatos, mitos, leyendas e historias comprendidas dentro de la literatura oral de los antiguos pueblos primitivos. En aquellos tiempos, la literatura, así como otras actividades artísticas e intelectuales, no diferenciaban entre público adulto o infantil. En un estado tan primitivo e “indiferenciador” como el referido, no es de extrañar que niños y adultos escucharan las mismas cosas y compartieran lecturas y experiencias estéticas.

Los relatos orales se ponían a disposición de un público diverso pero indiferenciado, que se reunía en torno a una fogata, al pie de un árbol, en la plaza pública o en el salón de un castillo. Como nos indica Joel Franz Rosell:

Los niños, por su pequeña estatura, se encontraban en primera fila y bien podemos imaginar que su generosa entrega estimulara al narrador o poeta a osar mayores vuelos imaginativos. Fue así que la existencia del receptor infantil confirió a la literatura general algunos de los rasgos que la caracterizarán durante siglos... (Rosell, 2004)

En esta época eran pocos los adultos y niños que tenían acceso a los libros y la lectura, de tal modo que leer podía considerarse un privilegio. La cultura se



UNIVERSIDAD DE CUENCA

hallaba confinada a palacios y monasterios, y los pocos libros a los que se tenía acceso eran concebidos con un sentido didáctico. Los primeros libros infantiles no fueron libros a los que podríamos calificar de literarios, sino que eran textos destinados para la enseñanza de los niños de las clases aristocráticas. Predominaban en estos, las cartillas y abecedarios para enseñar a leer, los catecismos doctrinales, libros de historia, de aritmética, de fábulas, de modales y buenas costumbres (Díaz, 1994). Aquellos libros agregaban a los principios morales, religiosos, sociales, filosóficos o prácticos, que representaban la estructura ideológica de la época, varios recursos narrativos o imaginativos, cuyo objetivo era facilitar la asimilación de los contenidos propuestos por parte de los educadores. Es fácil para nosotros el percatarnos de la presencia de ese principio que será recurrente en la historia de la pedagogía, aquel que profesa lo de educar deleitando.

Los escasos libros para niños que existían en esa época eran abecedarios, silabarios, bestiarios o catones (libros llenos de sentencias), que contenían normas de comportamiento social y religioso.

La influencia que ejerció el mundo oriental se evidenció en gran parte de la edad media. Raimundo Lulio (1232-1316) compuso el “Libre de les besties”; y, pensando específicamente en los más pequeños, una obra titulada “Ars puerilis”, destinada a su formación.

La invención de la imprenta puso en manos de los niños textos que sólo se conocían previamente por versiones orales. En el caso del habla española, uno de los primeros libros que se editó fue el “Isopete historiado”, en el año 1489. Consistía en una traducción al castellano de las Fábulas de Esopo, con bellísimos grabados en madera. Por las mismas fechas y en la misma imprenta, la de Juan Hurus en Zaragoza, se publicó en 1493 una versión del “Calila e Dimna”, el “Exemplario contra los engaños y peligros del mundo”, el



UNIVERSIDAD DE CUENCA

cual tenía la particularidad de informar en su prólogo que era un escrito destinado a los niños.

En definitiva, es la invención de la imprenta de tipos móviles en 1450, la que posibilita la masificación paulatina del libro. Para ese entonces, la literatura infantil ya está consolidada, aunque sin conciencia de las características que la hacen única, en muchos casos todavía incluida dentro de la literatura popular e, incluso, dentro de la literatura culta.

1.2.2 Siglos XVII y XVIII:

El aparecimiento de la literatura infantil tiene sus características particulares, pues ocurre por el ascenso de la familia burguesa, del nuevo *status* concedido a la infancia dentro de la reorganización de la escuela. Su urgencia depende ante todo de su asociación con una pedagogía, puesto que la mayoría de las historias eran concebidas en función de su aplicabilidad a la didáctica.

En los siglos XVI, XVII y XVIII, cuando los niños sufrían por su sobreexposición a textos de simple intención pedagógica, los infantes privilegiados o de clase pudiente, podían disfrutar de la riqueza imaginativa de los relatos populares y de la tradición oral. En contra del criterio de pedagogos y similares, las antiguas tradiciones y relatos orales eran narrados a los niños por ayas, cocineras y sirvientes. Las mismas historias eran disfrutadas a su vez por los niños de las clases más populares en ferias, mercados y en las cercanías de las iglesias.

Es común que se considere como el primer libro infantil a un texto que es más bien un documental ilustrado: "*Orbis Sensualium Pictus*" del pionero en la pedagogía Jan Amos Comenius, publicado en el año 1658 en Nuremberg, Alemania. Este libro en imágenes se considera revolucionario dentro del concepto de la literatura infantil. Se publicó en cuatro idiomas: latín, alemán, italiano y francés; y cada palabra iba acompañada por su correspondiente dibujo. Se trata de un libro de concepción bastante anticipada para su época



UNIVERSIDAD DE CUENCA

que defiende la coeducación y el jardín de infancia. Se trataba de un libro primordialmente educativo; y sus recursos estéticos e imaginativos eran secundarios y aditivos a su pretensión pedagógica.

La particularidad tanto estética como lúdica de este libro estriba en el empleo de ilustraciones que se reducen a representar la realidad que el texto denota; además, existe una subjetividad y un placer que se anticipan, de algún modo, a los textos ilustrados de hoy en día.

En 1697 Charles Perrault publica sus “Cuentos de Mamá Oca” o “Cuentos del pasado”¹ en los que compendia algunos de los más famosos relatos populares franceses y que recogen además la tradición de leyendas célticas y narraciones italianas. “Piel de asno”, “Pulgarcito”, “El gato con botas”, “la Cenicienta” y “Caperucita roja” aparecen en esta obra con el valor adicional de que cada uno de los relatos termina con la pertinente moraleja. Con estos cuentos, Perrault introdujo y consagró el mundo de “las hadas” en la literatura infantil. De algún modo ejemplifican la suspicacia que algunos textos despiertan en algunos lectores, y que nos muestran lo falso de considerar a la literatura infantil como una literatura inofensiva o inocente, es la lectura crítica que sobre este texto fundacional nos da Jorge Enrique Adoum cuando lo define como:

...una literatura de adultos, presentada como la supuesta obra de un niño, o sea para niños, con una ideología de cortesano para divertir y educar a las princesas: la finalidad es incuestionable: exaltar el poder real, de origen divino, y la devoción por las instituciones en que se apoya y que representa. (Adoum, 1993)

El comentario de Adoum es uno de los tantos que se alía a una crítica que atribuye al cuento de hadas, tanto al de Perrault como al de otros autores, efectos nocivos sobre el niño como la evasión del mundo real, la alienación, el

¹ La primera traducción inglesa es de 1729, con el nombre de Cuentos del tiempo pasado contados por la Madre Gansa y con moraleja.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

exceso de ensoñación, son apuntados como consecuencias directas de su divulgación. Asimismo, esta crítica considera que los adultos han utilizado estos cuentos como instrumento de manipulación para inducir a los niños a la aceptación de roles preestablecidos, fijados y mantenidos con la finalidad de justificar a una sociedad establecida que se resiste a la transformación².

En el siglo XVII, en el momento en que muchos niños podían y deseaban comprar material desarrollado para ellos, aparecieron –fundamentalmente en Inglaterra- los productores de unos librillos llamados *chap books* que circularon por todo el país. Se ofrecían en las calles y competían con los libros en la pretensión de salvar las almas de los niños, ya que algunos voceadores y vendedores mezclaban en un solo librito los dos contenidos: uno para satisfacer el puritanismo del padre, otro simplemente para deleitar al niño. Estos folletos no podían considerarse propiamente libros (Vélez, 1991).

Madame D'Aulnoy (1650-1705) escribió cuentos como “El pájaro azul” o “El príncipe jabalí”. Madame Leprince de Beaumont (1711-1780) escribió más tarde “El almacén de los niños” en 1757, volumen con diversas temáticas y contenidos que incluye una de las más célebres obras de la literatura infantil y de la literatura fantástica, “La bella y la bestia”. Sobre este célebre relato dicen Iona y Peter O’Pie, citados por Rodríguez Castelo: “El más simbólico de los

² Las acusaciones hechas al cuento de hadas tradicional tienen una refutación consistente por parte de autores como Bruno Bettelheim. En su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, defiende que este tipo de cuentos proporciona al niño respuestas válidas a sus conflictos y necesidades vitales. Para Bettelheim estos cuentos ofrecen a la reflexión del niño situaciones conflictivas que el protagonista -con quien se identifica el niño fácilmente- consigue superar gracias a la actualización de virtudes y valores que se introducen en el niño. Con respecto a la acusación de utilizarse al cuento de hadas para manipular y mentalizar al niño colocándolo al servicio de la sociedad establecida, aceptamos que acaso puede tener una cierta validez; tomando en cuenta que cada época crea los instrumentos necesarios para defender los que considera valores esenciales. Pero la aceptación de cualquier juicio despectivo deja sin responder preguntas como: ¿La sociedad en la que se originaron estos cuentos tenía la conciencia de clase tan consolidada como la actual? ¿Era capaz esta sociedad de dirigir un programa creador para los autores de relatos populares como pueden hacerlo ahora los grupos dominantes o corporativistas tan fácilmente? ¿Cómo pueden unos cuentos creados para una sociedad con condiciones distintas seguir teniendo una actualidad evidenciada en el alto número de tiraje de los cuentos de hadas clásicos? ¿Únicamente motivos no defendibles permiten su pervivencia, o habrá otras razones de tipo psicológico?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

cuentos de hadas después de Cenicienta e intelectualmente el más satisfactorio”. (Rodríguez, 1998)

Las narraciones que influyeron decisivamente en toda Europa fueron las incluidas en “Las mil y una noches”, que se tradujeron al francés en once tomos entre 1704 y 1717. En 1745, John Newbery abrió en Londres la primera editorial enfocada especialmente para niños y adolescentes, se llamaba “La Biblia y el Sol”, y bajo este nombre se editaron un gran número de obras, asimismo, publicó la primera revista infantil conocida “The Lilliputian magazine”. Cuarenta y siete años después España seguiría el ejemplo editando en 1798 la revista “La Gaceta de los niños”. De los libros que Newbery publicó, se desconoce cuáles eran propios y cuáles de sus colaboradores.

Un impulso decisivo para la literatura infantil vino de la filosofía, representada en la gran figura de John Locke (1632-1704). Según Penélope Mortimer, citada por Rocío Vélez fue Locke quien inventó el niño con su libro “*Pensamientos concernientes a la educación*”. Locke entendía la mente del niño como una página en blanco donde podían registrarse lecciones, pero más importante aún para nuestra investigación, es que el niño debía recibir material agradable, divertirse con las lecturas, es decir, aprender jugando. (Vélez, 1991)

Bajo esta línea conductora, Tomás de Iriarte (1750-1791) escribiría en 1782 sus “Fábulas literarias” y Félix Samaniego (1745-1801) las “Fábulas”. Nos parece interesante la definición de Rosell sobre la fábula:

Las fábulas son educación moral modulada por una ficcionalización que se basa en la técnica de otorgar habla y actitudes humanas a los animales, así como una estética que se logra mediante versificación refinada, diálogos, intensificación dramática y humor. (Rosell, 2004)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

No por influencia de Locke, sino, coincidentemente, se publican por aquellos años tres obras que no iban dirigidas a los niños pero que en adaptaciones para ellos debían llenar los requisitos sugeridos por el pensador inglés. “*The Pilgrim s Progress*” (1678) de John Bunyan, el cual cuenta un viaje a la mansión celestial; “*Robinson Crusoe*” (1719) de Daniel Defoe; y “*Los viajes de Gulliver*” (1726) de Jonathan Swift. El éxito de estas obras, junto a la constatación hecha por Locke de que no existían obras para niños, quizá facilitó el camino para que empezara a pensarse en la posibilidad de un mercado infantil de libros.

La actividad intelectual desarrollada intensamente durante el siglo XVIII, conocido también como el Siglo de las Luces, repercutió positivamente en el mundo de los niños, y en esto tuvo primordial importancia la obra del filósofo social Jean-Jacques Rosseau, quien en su obra “Emilio” postuló que la mente de un niño no es como la de un adulto en miniatura, sino que debe ser entendida según características propias. Dentro del mismo espíritu, los pensadores y filósofos de aquellos años consideraron que el niño requería su propia literatura, indudablemente con fines didácticos.

1.2.3 Siglo XIX:

La consagración del cuento para niños se realiza en gran parte durante y gracias al Romanticismo. Acomienzos del siglo XIX, el Romanticismo y su exaltación del individuo favorecieron el auge de la fantasía. Numerosos autores buscaron en la literatura popular su fuente de inspiración y rastrearon en los lugares más remotos de sus respectivos países antiguas leyendas que recuperaron para los más pequeños. De aquello surgió a principios del siglo XIX grandes obras que se convertirían, con el paso de los años, en clásicos indiscutibles de la literatura infantil y también universal: “*Cuentos para la infancia y el hogar*” (1812-1822) de los hermanos Grimm, en el que aparecerían personajes como Cenicienta y Caperucita, ya conocidos por los lectores en la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

versión de Perrault; pero además otros como *"Pulgarcito"*, *"Barba Azul"* o *"Blancanieves"*. *"Cuentos para niños"* (1835) de Hans Christian Andersen, que gozarían de una considerable popularidad. En aquellos cuentos se conjugaba su sensibilidad para abordar los sentimientos de los más variados personajes: *"La sirenita"*, *"El patito feo"*, *"El soldadito de plomo"*, *"La vendedora de fósforos"*, *"Los zapatos rojos"* y otros, todos ellos de altísima calidad literaria. Sobre la obra de Andersen apunta la profesora Rocío Vélez que "está impregnada de poesía, tristeza, soledad; todo ello inmerso en una imaginación desbordante y una fascinante capacidad para describir paisajes fantásticos". (Vélez, 1991)

E. T. A. Hoffmann (1776-1822) escribió *"Cuentos fantásticos"* en los que lo extraordinario se une a lo maravilloso como en *"El cascanueces"* o *"El cántaro de oro"*.

La reacción entusiasta de niños y niñas a cuentos y mitos de hadas hizo suponer que sus mentes tenían una capacidad infinita de imaginación y que podían, sin ninguna dificultad, deambular entre la realidad y la fantasía. Unos de los primeros autores en comprender esta particularidad fue el iniciador del absurdo, Edward Lear.

La combinación de fantasía y humor la aportó Lewis Carroll en su *"Alicia en el país de las maravillas"* (1865) y en la secuela *"Alicia a través del espejo"*. La popularidad de esta obra se debe a que junto con la fantasía desbordada late una profunda percepción psicológica y una lógica matemática, todo presentado de forma atractiva para el lector.

Oscar Wilde continúa la tradición romántica de los cuentos de hadas con sus obras *"El príncipe feliz"*, *"El gigante egoísta"* y *"El ruiseñor y la rosa"*, entre otros. Sobre el célebre relato de este autor *"El fantasma de Canterville"*, Rodríguez Castelo señala: "narración espléndida por su hallazgo argumental,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

habilidad narrativa, exacta ambientación y fino humor irónico". (Rodríguez, 1998)

En la segunda mitad del siglo XIX se consolidó la novela de aventuras. Robert Louis Stevenson es el caso particular, pero no muy extraño en la literatura, del escritor que logra una obra de altísima calidad literaria y, al mismo tiempo, exitosa comercialmente. Su aporte a la literatura infantil y juvenil es *"La isla del tesoro"* (1883), clásico por excelencia de marinos y piratas.

Rudyard Kipling (1865-1936) publicó *"El libro de la selva"* (1894), la historia de un niño indio criado entre los animales salvajes.

Julio Verne (1828-1905) inicia sus novelas científicas que pretenden anticipar un futuro: *"El viaje de la Tierra a la Luna"*, *"Veinte mil leguas de viaje submarino"* o *"Viaje al centro de la Tierra"*. El siglo XIX, que había iniciado su itinerario acercando a los pequeños lectores a un universo habitado por duendes, hadas y fantasmas, concluye ofreciéndoles una literatura que se beneficia e incluso anticipa a los adelantos científicos de la época.

Como una obra en clave de denuncia social aparece en 1852 *"La cabaña del tío Tom"*, de Harriet Beecher Stowe, obra que la propia autora recreará en una versión para niños. Cuenta la historia del tío Tom quien, a pesar de su condición de esclavo, se siente feliz mientras pertenece a un dueño bondadoso; pero, cuando éste por apuros económicos se ve obligado a venderlo, experimenta las consecuencias de su trágica esclavitud.

También la triste condición, en este caso del indio del norte de América, queda reflejada en *"Calzas de cuero"*, de James Fenimore Cooper. La novela narra el genocidio sufrido por los indios de ciertas tribus, y cuya historia, gracias a este libro, adquiriría repercusión mundial. Esta última obra así como la anterior, representan una toma de conciencia de las injusticias cometidas contra indios y



UNIVERSIDAD DE CUENCA

negros; y para el niño, particularmente, serán alicientes con los cuales sensibilizar su humanidad.

En los Estados Unidos Mark Twain (1835-1910) publicó *“Las aventuras de Tom Sawyer”* (1876), que cuenta las andanzas y travesuras de un niño típico, alejado de la imagen del niño ejemplar, preconizada por la literatura infantil, hasta ese momento.

Otro de los grandes protagonistas de la literatura infantil fue el italiano Carlo Collodi (1826-1890) quien escribió *“Pinocho”* (1883), que trata sobre un muñeco de madera que termina convirtiéndose en un niño de carne y hueso, como símbolo de la evolución hacia la concienciación por parte del niño. Con este personaje logró una creación atractiva y universal que presagiaba las tendencias más contemporáneas de la literatura infantil del siglo XX. Sobre esta obra Rodríguez Castelo manifiesta: “Libro importante en su hora y en la historia de la literatura infantil, que se estudia una y otra vez,..., lectura emocionante, dramática y rica en lecciones”. (Rodríguez, 1998)

Siglo XX:

A partir del siglo XX, la literatura infantil consiguió finalmente su autonomía. La psicología del niño, sus intereses y sus vivencias son consideradas por los autores, quienes construyen con más rigurosidad sus personajes, le insuflan de una vida interior y les hacen crecer durante el transcurso de la obra.

En 1904, James M. Barrie publica en Londres, *“Peter Pan”*, uno de los cuentos más famosos del mundo y la historia del niño que no desea crecer, que habla con las criaturas, escucha a los seres mágicos que habitan en el parque y que percibe el mundo secreto que se oculta tras la realidad.

A principios de siglo, en Inglaterra, se editan tres libros interesantes: *“Winnie the Pooh”* (1927) de A. A. Milne, que cuenta acerca de la amistad afectuosa



UNIVERSIDAD DE CUENCA

entre un niño y su osito de peluche de un modo cargado de sensibilidad; “El viento en los sauces” (1908) de Kenneth Grahame, es un fabuloso libro sobre la naturaleza, que detalla la vida de unos animales que residen al margen de un río; “Dr. Dolittle y sus animales”, de Hugh Lofting, la que consiste en una serie protagonizada por un doctor que cura a los animales mientras vive locas y emocionantes aventuras.

En el transcurso de este siglo aparecieron personajes literarios que se conectaron rápidamente con el público infantil y juvenil, y que con el tiempo protagonizarían largas series de libros, como los Mumins, de la finlandesa Tove Jansson, seres fantásticos y minúsculos que actúan de forma alegre y alocada; Pippa Mediaslargas protagonista de un relato del mismo nombre (1945) de Astrid Lindgren, uno de los héroes modernos de la literatura infantil, una niña libre y generosa que jamás se aburre, “una de las más brillantes creaciones de personaje en la literatura infantil contemporánea” (Rodríguez, 1998). “Mary Poppins” (1935), de Pamela Travers, cuenta las experiencias de una familia con cinco hijos al cuidado de una especialísima institutriz.

Otros libros han significado un punto de referencia importantísimo, tanto para los niños como para los adultos, así por ejemplo: “El principito” (1943), de Antoine de Saint-Exúpery, el piloto francés que falleció en acción durante la Segunda Guerra Mundial y que crea en su novelita un personaje fascinante y poético, así como “Marcelino pan y vino” (1952) de José María Sánchez Silva, cuento de raíces religiosas y de características muy españolas, lo que no fue impedimento para que haya sido traducido a muchas lenguas. Su autor mereció el premio Andersen en 1968, que se compara con el Nobel de Literatura pero enfocado a la literatura infantil; creado en 1956 y que significa un reconocimiento para los autores e ilustradores del género.

Autores como Gianni Rodari, premio Andersen en 1970, autor de colecciones como “Cuentos por teléfono” (1960) y “Gramática de la fantasía” (1973);



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Michael Ende, con “Momo” (1973) y “La historia interminable” (1979), o Erich Kästner, “El 35 de mayo” (1931), han transformado la literatura infantil con su creatividad y fantasía.

Recientemente, gran cantidad de autores de diversas partes del mundo se han conectado con los gustos de los lectores infantiles a través de la creación de auténticos éxitos universales, como es el caso de Selma Lagerlof, premio Nobel de Literatura, con “El maravilloso viaje de Nils Holgerson a través de Suecia” (1906); Enid Blyton (1900-1968), prolífica autora que ha publicado más de cuatrocientos libros aparecidos en todo el mundo.

1.3 LITERATURA ECUATORIANA PARA NIÑOS

La literatura ecuatoriana para niños está pasando por un buen momento en cuanto se refiere a ediciones y éxito entre los lectores, tanto que algunos se han dado en llamar a esta corriente como “el boom ecuatoriano del libro infantil”. Mucho de este éxito se debe al trabajo de marketing que ciertas editoriales –especialmente Santillana y Norma- han realizado en los últimos años dentro de las instituciones educativas fiscales y particulares, y por la gran cobertura que los medios de comunicación masiva dan a las publicaciones de los autores consagrados del género. Lo que habría que determinar es si el número de ejemplares vendidos en las escuelas corresponden al número de ejemplares leídos por los estudiantes. Las temáticas van desde la pura fantasía, pasando por la revisión de grandes hechos históricos en clave infantil y juvenil, hasta el tratamiento ficcional de los problemas más acuciantes de la sociedad moderna, como el maltrato y la explotación laboral de los niños, la migración, el Sida, etc. Está representada principalmente por nombres como: María Fernanda Heredia, Edgar Allan García, Edna Iturralde, Leonor Bravo, y otros, quienes han forjado su actividad literaria específicamente en este campo. Pero también por autores de literatura “adulta” que han incursionado esporádicamente en la literatura infantil tales como: Oswaldo Encalada, Jorge



María Fernanda Heredia (1970), escritora, ensayista e ilustradora quiteña. Ha recibido en cuatro ocasiones el “Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil Darío Mayorga”, y en el año 2003, su obra “Amigo se escribe con H” fue galardonada con el “Premio Latinoamericano de Literatura Infantil y Juvenil Norma-Fundalectura”. Su cuento “¿Hay alguien aquí?” (2005) ha sido traducido al inglés para ser publicado en el mercado norteamericano y europeo con el título “¿Is anybody here?”. Sus obras son: Gracias (1997), Cómo debo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

hacer para olvidarte (1997), El regalo de cumpleaños (2000), ¿Hay alguien aquí? (2001), Amigo se escribe con H (2002), Se busca Papá Noel, se busca príncipe azul (2003), El oso, el mejor amigo del hombre (2003), Por si no te lo he dicho (2003), El premio con el que siempre soñé (2003), Cupido es un murciélago (2004), Is somebody here? (2005), El contagio (2005), Quieres saber la verdad? (2006), Fantasma a domicilio (2006), Hay palabras que los peces no entienden (2006), Dónde está mamá? (2007), El club limonada (2007), Operativo corazón partido (2009), El puente de la soledad (2009), Foto estudio corazón (2009), Hola, Andrés, soy María otra vez... (2010).

La literatura de Edna Iturralde se desarrolla dentro de un trabajo multicultural, étnico y social. En una época en que las historias locales y regionales se borran y las huellas de lo íntimo, de lo perteneciente a determinados grupos étnicos, es asunto de pocos o de nadie, una voz que teje historias imaginarias e ingeniosas pero basadas en una seria investigación y que a través de las ficciones lo documente y proyecte, es altamente trascendente. Edna Iturralde descubre los velos de la identidad desconocida u olvidada para proyectarla al resto del mundo. Considerada como una de las más importantes y prolíficas figuras de la literatura infantil y juvenil ecuatoriana; sus libros han sido publicados en Colombia, México y España. Sobre su obra “¿Quién grita desde tan lejos?”, señala Dinorah Polakof:

Lo interesante en la narrativa de Edna es quizás, el dominio de una pluma inquieta, donde el niño permanece con sus características aunque atravesase la barrera del tiempo y se ubique doscientos años hacia atrás. En esa búsqueda de las raíces de un grito de libertad, vamos conociendo la historia de la Revolución Quiteña...

Edna Iturralde, ha transitado en su quehacer literario por diversas modalidades de su género, desde la etno historia narrativa, de la cual es pionera en su país, a la novela histórica, a la que siempre enriquece con serias investigaciones



UNIVERSIDAD DE CUENCA

previas y a la que magnifica con un eficaz manejo de realidad y fantasía, también suele incursionar en sus libros por temas sociales e interculturales...Y ha aportado siempre a sus numerosos cuentos y novelas su asombrosa sensibilidad humana, su capacidad imaginativa, espiritualidad, y una muy convincente fuerza narrativa, que le han permitido en todas las facetas de su admirable creación literaria irradiar la magia de un hada en estado de gracia a tres generaciones de niños y adolescentes de su patria y de gran parte de Nuestra América. (Elizagaray, 2011)

Algunas de las obras de esta creadora literaria para niños son: "Ecuador, cuentos de mi país", cuentos para conocer y disfrutar más de nuestro país; "... y su corazón escapó para convertirse en pájaro", conjunto de relatos sobre el pueblo negro ecuatoriano; "Caminantes del Sol", la emocionante historia del origen de los Saraguros; "Entre cóndor y león", la mejor manera de conocer nuestras raíces; "Lágrimas de ángeles", una conmovedora historia sobre la vida de los niños de la calle, y muchos otros más.

Catalina Sojos (1951) es una importante poeta cuencana que ha incursionado con éxito en la literatura infantil, fundamentalmente con tres obras: "Ecuador" (2002), "Brujillo" (1997) y "La rana navideña" (2006).

Hernán Rodríguez Castelo es uno de los autores más prolíficos del Ecuador, cuya obra ha abarcado casi todos los géneros literarios. Dentro de la literatura infantil y juvenil ha publicado los siguientes libros: "Caperucito azul" (1978), "El grillito del trigal" (1979), "El fantasma de las gafas verdes" (1978), "Tontoburro" (1987), "Memorias de Gris el gato sin amo" (1987), "Historia del niño que era rey y quería casarse con la niña que no era reina" (1993), "La maravillosa historia del cerdito y otras historias no menos maravillosas" (1996), "Bolívar contado a los jóvenes" (1997).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

1.4 LITERATURA INFANTIL Y EDUCACIÓN

Aunque el propósito primordial que guía a la escuela es la instrucción y formación de los estudiantes, tiene además, la función de colaborar con la familia, con los medios masivos de comunicación y con otras instituciones sociales en la formación de aquellos aspectos que configuran y dan solidez al carácter de los niños, como son los valores, la sensibilidad estética y la creatividad.

Para trabajar en estos aspectos, la educación ha cifrado en el libro el instrumento más idóneo para transmitir los conocimientos y valores que pretende consolidar en los educandos, aunque ello se contradiga con el decrecimiento de los niveles de lectura tanto en las escuelas, las universidades y la población en general. Todo lo cual, ha conducido a quienes conforman la estructura educativa a preguntarse sobre la validez actual de los métodos de motivación a la lectura y a revisar detalladamente los procesos a través de los cuales se adquiere su hábito. Este afán por detectar en dónde reside la fuente que origina el desapego de los niños hacia los libros ha servido, más bien, para constatar una verdad que se ha comenzado a imponer entre las distintas aproximaciones al tema, la cual considera que:

En realidad a los niños y jóvenes sí les gusta leer, pero lo que no les gusta es hacer de esa lectura una actividad obligatoria, formal y regida por una serie de normas, pues en ese caso se pierde lo esencial y placentero de la lectura: su carácter individual y personal. (Charly, 1993)

Constatación generalizada que ha conducido a los docentes a reencaminar sus criterios de enseñanza y a establecer nuevas actitudes con respecto a la relación del libro y la escuela. Por otro lado, se puede evidenciar que no todos los textos que podrían generar una fortaleza en el proceso de enseñanza-aprendizaje están considerados en los programas educativos oficiales. La



UNIVERSIDAD DE CUENCA

presencia en las aulas de, por ejemplo, textos de literatura infantil, está propiciada, en la mayoría de los casos, por el interés y entusiasmo personales de los educadores, no por estar fijados en el pensum oficial de la materia.

Frente a esta situación es ineludible proponer algunas razones por las que se debería dar una trascendencia mayor a los textos de literatura infantil. Razones y particularidades que hacen del texto de literatura infantil un instrumento idóneo para acompañar el proceso educativo; y, aunque resulte paradójico, más efectiva su participación cuando menos cargada de didactismo se presenta; todo lo cual será analizado posteriormente. Cada una de las particularidades que se señalan a continuación han sido extraídas de los aportes que sobre el tema ha realizado el estudioso español Juan Cervera:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

a) La literatura infantil responde a las necesidades íntimas del niño:

La literatura infantil responde a las cuestiones que el niño se pregunta constantemente; una respuesta que se traduce en la identificación placentera que el niño manifiesta por ella. Asimismo, representa la aproximación de la escuela a la vida, ya que la literatura infantil es fruto de la cultura que se produce en la vida. Compartir con los niños este tipo de lecturas es una forma de aproximarlos a la visión de ambas realidades, la escolar y la vivencial. La literatura infantil ayuda al niño a interpretar su vivir, a identificar sus vivencias personales con los personajes o situaciones descritas en los textos, a valorar o despreciar sus actos, y a relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores. Con la lectura literaria, el niño puede participar de emociones, compartir ideas e ideales, sufrir o gozar con la trama. Esto es, en parte, lo que le da a la literatura infantil esa aura pedagógica, esa particular fuerza educativa, que no debe confundirse con un llano didactismo, y lo que la convierte en un vehículo útil para la transmisión de valores.

b) El aprovechamiento de los elementos folclóricos presentes en la literatura infantil:

Como se pudo apreciar en el punto 1.2 -cuando se realizó un breve recorrido por la historia de la literatura para niños- fueron las antiguas tradiciones folclóricas gran parte del sustrato del cual se enriquecieron las historias infantiles, especialmente en el Romanticismo. Al escuchar o leer relatos, el imaginario del niño es influido por estos elementos folclóricos, lo cual le significa una aproximación a las raíces históricas y espirituales de su comunidad, de su entorno o de su nación.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

c) El aprovechamiento de los estímulos lúdicos implicados en la literatura infantil: Dichos elementos lúdicos generan motivación para el fortalecimiento del lenguaje y para otros aspectos educativos. El niño, durante su crecimiento, atraviesa una fase en la que los objetos le sirven sobre todo como símbolos. En dicha etapa se intuyen las funciones simbólicas del lenguaje y del juego para convertirse en componentes de la personalidad. Conviene entonces, entender al libro desde una visión novedosa y, hasta podríamos decir, irreverente, comprender el libro no simplemente como un pretexto para el entretenimiento, sino, como objeto de diversión en sí mismo: el libro como juguete. Ya Rodari lo había señalado con bastante convicción: “Definir el libro como un juguete no significa en absoluto faltarle el respeto, sino sacarlo de la biblioteca para lanzarlo en medio de la vida, para que sea un objeto de vida, un instrumento de vida”. (*Imaginación*)

En esta nueva categorización del libro infantil –el libro como juguete– se debe tener siempre presente la relación profunda que existe entre literatura infantil, desarrollo del lenguaje, estructuración del pensamiento y respuesta a las necesidades íntimas del niño, ya que no hacerlo significa dar un sentido frívolo e intrascendente a los elementos lúdicos y creativos de los textos infantiles, y esto sería catastrófico para la literatura pues, como apunta Cervera, son estos elementos “los que más justifican su existencia, independientemente de sus contenidos, y los que más ayudan a distinguir con frecuencia el panfleto de la obra de arte, y la llamada personal, de la repetición mecánica y masificadora”. (*Aproximaciones*) Como aclaración: la consideración de lo que sucede actualmente con algunos aspectos lúdicos de la literatura infantil. En ediciones destinadas a los niños abundan las que podemos denominar antologías especializadas: colecciones de adivinanzas, de refranes, de letrillas y hasta de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

fábulas. Estas antologías, tal como se presentan ahora, parecen responder más a los intereses de los adultos que a los de los niños. Tal vez a éstos se los quiere sorprender e interesar por medio de atractivos extraliterarios, como pueden ser las brillantes ilustraciones con que se adornan. ¿Pero es esto efectivo? Si el objetivo fundamental es la palabra, y el camino para llegar a ella es la curiosidad y el juego; si los niños han sido iniciados en dicho juego y espoleados hacia la palabra en la escuela, parece lógico que la antología dé un cambio y se transforme en otro tipo de libro que, de por sí, incite a la curiosidad y el juego. El modo de presentar estos libros y su estructura, por descontado, constituirán un estímulo para la creatividad de sus autores. Así se potenciaría todo este material destinado a los niños, sin hacer otra cosa que volver a los orígenes de esta parcela de la literatura infantil, que fue siempre el juego.

d) El lenguaje de los textos de literatura para niños es mucho más sugerente desde el punto de vista creativo, pues estimula constantemente por la presencia de nuevas situaciones, por la construcción de frases nuevas y nuevas formas de expresión. Habida cuenta de que el niño aprende la lengua por dos procedimientos básicos, la imitación y la creatividad, como es generalmente aceptado, hay que admitir que el lenguaje especialmente elaborado de la literatura tal vez sea menos permeable a la imitación.

e) La literatura infantil en la escuela, mejor que cualquier otro procedimiento, puede despertar afición a la lectura. Como señala Rodari:

Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso



UNIVERSIDAD DE CUENCA

es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, para satisfacer una necesidad personal de información (qué son las estrellas, cómo funcionan los grifos) o para poner en acción su imaginación. Para jugar a sentirse un huérfano perdido en el bosque, pirata y aventurero, indio o cowboy, explorador o jefe de una banda. Para jugar con las palabras. Para nadar en el mar de las palabras según su capricho. (*Imaginación*)

Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer únicamente en la escuela y los que aprenden a leer fuera de ella es que los del primer grupo aprenden a descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño, mientras que los del segundo grupo aprenden a leer con textos que les fascinan.

f) La literatura infantil puede contribuir a devolverle a la palabra su poder de convocatoria frente a la invasión de la imagen y ante la degradación de la propia palabra, provocada en gran medida por el abandono en los medios de comunicación social y en algunas situaciones de relación interpersonal.

g) La literatura como medio de transmisión de valores: Una definición de valor nos da Cervera, citado por Sousa ("Valores"), cuando lo señala como "todo aquello que no nos deja indiferentes, que satisface nuestras necesidades o que destaca por su dignidad". Una definición que enfatiza la importancia que para el ser humano tienen los valores. Y su importancia puede ser referida desde diferentes ópticas. Si lo hacemos desde una visión socioeducativa serán una referencia para la formación del comportamiento humano; desde un punto de vista pedagógico, para el desarrollo y el crecimiento humano dentro de un determinado grupo social; si, finalmente, lo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

apreciamos en un sentido humanista, es el valor lo que hace de un hombre o una mujer un ser humano, pues es solamente el humano quien le da al valor una importancia trascendental. Empleando lo que parecería ser una afirmación obvia, diremos que es el ser humano quien únicamente puede valorar los valores. La literatura infantil se ha presentado, históricamente, como un continuo transmisor de unos valores que han formado parte de la mentalidad colectiva. Y de algún modo, es la manera de abordar los valores, ya sea para justificarlos o para contradecirlos, lo que ha definido las temáticas y las particularidades que diferencian a las literaturas infantiles antiguas de las de hoy; o a unas obras de otras, por más contemporáneas que entre ellas sean.

Si nos fijamos en las temáticas manejadas por los textos infantiles antiguos veremos que la mayoría de ellas giraban alrededor de valores como la obediencia absoluta a la autoridad o la iglesia, al individualismo, a la ejemplaridad, la justificación de una sociedad dividida en clases sociales, la superioridad de lo supuestamente masculino como la fuerza o el coraje. En contraposición a aquellos valores, los nuevos modelos literarios promueven los de la solidaridad, el anti-autoritarismo, la igualdad, la libertad y la justicia social como valores que pueden transformar a la sociedad, el respeto y la tolerancia a lo diferente, los valores ecologistas y pacifistas, los valores de ciudadanía, etc. Pero más allá de las radicales diferencias entre unos y otros modelos de literatura infantil, podemos percibir que el estar relacionada con ciertos valores es característico de la literatura infantil, y esto por la sencilla razón que hablar de la existencia de algo, en este caso de unos libros infantiles, implica necesariamente la existencia de unos valores que configuran al objeto en cuestión, pero además porque el acto de escribir un relato para niños, como cualquier acto de creación, es a



UNIVERSIDAD DE CUENCA

la vez un acto comunicativo, todo lo cual conlleva a la posibilidad de un acuerdo en nombre de valores compartidos por el escritor-creador y el lector. Pero al llegar a este punto, hay algo que no se debe olvidar, y que será recordado continuamente a través de esta investigación, y es que la literatura y con ella la literatura para niños, no es una clase de moral ni de buenas costumbres dada desde un púlpito. (Cervera, 1984)

En un discurso moral la referencia a unos valores es materia constitutiva del mismo, en la literatura infantil, acaso es nada más que un horizonte, y sabemos que todo horizonte es primero una promesa antes que una certeza. Es lo que con otros términos señala Bortollussi, citada por Sousa:

...la obra literaria infantil manifestará, si no explícitamente, por lo menos implícitamente, las prohibiciones, las prescripciones; en fin, el conjunto de símbolos que definen una sociedad o cultura determinada. El aprendizaje de los valores opera mediante la asociación repetida entre signo (palabra, concepto abstracto, objeto), y su significado. La literatura infantil refuerza la acción simbólica de determinados signos con determinados significados. (Sousa, 2008)

Los niños, gracias a la lectura no condicionada y puramente placentera, pueden experimentar emociones, compartir con docentes y compañeros ideales, preocupaciones, pueden angustiarse o disfrutar con la trama. Mucho de esto, como se señaló anteriormente, es lo que le otorga a la literatura infantil esa especial fuerza educativa, que sustentada en el sentido formal y moral de la palabra le da una excepcional capacidad educadora. Siempre que se mantenga bajo un criterio que priorice la lectura de placer, la literatura podrá contribuir a la labor educadora. Las complicaciones surgen cuando los discursos morales establecidos bajo consenso por la sociedad pretenden



UNIVERSIDAD DE CUENCA

valerse de la literatura para direccionar sus contenidos. Bajo esta demanda los textos serán seleccionados según tales o cuales criterios morales, criterios morales que la mayoría de veces están en dirección diametralmente opuesta a los objetivos perseguidos por la literatura; con lo cual, se construye una especie de relación entre moralismo y texto, y se pretende la consecución inmediata de logros enfocados exclusivamente en dicha relación. La moralidad y la literatura infantil no hacen una buena pareja, tal como nunca la han hecho la moralidad y el arte en general. Lo nocivo de tal correspondencia es señalada por Etxaniz, citado por Simone Sousa en su artículo "Valores y formación en la literatura infantil y juvenil", 2008.

...esa relación con la educación y la escolarización ha producido por delante del logro de otros objetivos, el empobrecimiento de los textos. En muchos casos nos encontraríamos no ante obras literarias infantiles, sino ante libros normales.

Asimismo, usar la literatura con el fin de transmitir determinada concepción ideológica, por más justificada que esta sea, es desperdiciar las bondades de un arte tan rico para convertirlo en un mecanismo de manipulación y de convencimiento hacia una verdad preconcebida. Pero ya que siempre ha existido una histórica relación entre la ficción y la ideología -puesto que una buena trama es el mejor vehículo para comunicar una concepción sobre cualquier tema, y tal vez ese es el poder que tiene la literatura y del cual los libros infantiles no son ajenos- no hay que rehuir el abordar ciertos relatos por el hecho de percibir en estos tal o cual concepción ideológica, sino más bien hay que conducir al joven lector a develar las ideas escondidas en el texto. Como apunta Colomer:

Los textos pueden cumplir una función formativa en la adquisición explícita de las convenciones literarias, es decir, que pueden y deben



UNIVERSIDAD DE CUENCA

utilizarse más allá de su presencia como material motivador de lectura individual (Colomer, 1989).

Los textos de literatura para niños llevan a sus cuestras ciertas concepciones útiles para la existencia de los niños y por ello, como se ha reiterado en esta investigación, son instrumentos de formación con una gran fuerza. Pero, a su vez, apoyan en la consolidación de lectores críticos sin que signifique esto el quitar al acto de leer su característica más importante que es la de ser una fuente eterna de placer, emoción, goce y diversión. Por todo lo señalado, la literatura infantil gracias a que encierra en sus páginas tanto valores literarios y estéticos como valores sociales e ideológicos, y porque está representada por una gran variedad de propuestas que proporcionan a los niños y niñas una infinitud de experiencias, puede presentarse como un magnífico recurso educativo siempre y cuando, reiteramos, no se pierda en cuenta su prioritaria misión: entretener.

Aquí es necesario señalar que la tendencia a escolarizar la literatura infantil y utilizarla como recurso didáctico, incluso la de emplearla como pretexto para la enseñanza de otras disciplinas, está muy arraigada en algunos ambientes. Pero la tentación de apreciar y medir todos los aspectos creativos, en nuestro caso a la literatura infantil, desde una visión educativa, tiene la desventaja de nublar nuestra capacidad de analizar con acierto los libros infantiles. De tal modo, es ineludible fijar qué tipo de mejora educativa puede generar una ficción y cuáles no. Para ello habrá que distinguir entre un cuento contado con afanes educativos y otro con pretensiones literarias y estéticas. Es distinto que la fábula sobre “La hormiga y la cigarra”, por ejemplo, la cuente un educador a un grupo de sus estudiantes a que sea recreada en una versión actualizada por un escritor. Al educador no hay que exigirle que asuma ante la obra una postura creativa como La Fontaine, Iriarte o Samaniego, sino que estará bien visto y resultará comprensible que posterior a su lectura concluya en la fórmula moralizante de que no se debe mentir, esto porque su interés es formativo y,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

acaso, lo literario le resulte un complemento. En cambio, al escritor le exigimos que la narre bien y que permita al lector experimentar sus propias conclusiones. Cuando el fin que impulsa al creador es netamente estético, sobran las pretensiones pedagógicas.

Señalando las diferencias de intenciones que guían tanto al educador, por un lado, como al autor de cuentos infantiles, por el otro, el profesor Juan Cervera nos recomienda que cada uno, en sus respectivos papeles, considere las finalidades que conlleva su labor y no pierda de vista lo estético, en el caso del educador, y lo formativo, en el caso del creador de literatura infantil; en palabras de Cervera:

...aunque para un relato contado con propósitos educativos lo literario sea secundario, ojalá lo literario esté bien cuidado, algo que uno no tiene por qué pedir a su madre pero sí a sus profesores. De modo paralelo, aunque para un relato escrito de modo literario lo educativo sea secundario, a un escritor que se dirige a un público joven sí le podemos exigir que no pierda de vista que todo relato es formativo. (Cervera, 1979)

No alejada de esta aproximación a la escuela y su relación con la literatura infantil, resultan oportunas las aportaciones de Gonzalo García Rodríguez, dirigidas a señalar al docente ciertas características por tener en cuenta respecto de los textos de literatura infantil, las que deberá considerar en su práctica pedagógica diaria. Las hemos transcrito a continuación de modo sucinto y apuntando a sus líneas generales:

Primero: considerar que el status estético adquirido por un texto tiene poca relación con la sencillez aparente o real que manifieste en sus páginas. La sencillez es un logro artístico que se logra posterior a un arduo proceso de elaboración y depuración.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Segundo: los mismos criterios que se aplican a los relatos en general, deben ser considerados para los cuentos infantiles; criterios que atañen a observar la calidad del lenguaje, la consistencia de la trama, la construcción rica de los personajes, entre otros; pero sumándose a esas características otras como la amenidad, la capacidad de enganchar al lector; un lector que, no se olvide, ventajosamente está predispuesto a ser atrapado por la diégesis³. No olvidar que hablamos de unos textos que han de llegar a sus destinatarios, los niños, a través del entretenimiento y no por imposición.

Tercero: puesto que a las ficciones no les corresponde -y no están concebidas para ello- dar una visión completa de un asunto, sino, a lo sumo, reflejar una parcela minúscula de la realidad, ello implica a que el lector realice un esfuerzo por ubicar en perspectiva cualquier conclusión a la que el texto leído en clase le haya podido conducir. Aquí es necesaria la intervención del educador, quien debe posibilitar el acceso del niño a los otros perfiles de la realidad sugeridos sutilmente en los relatos que lee y, por eso, parte de su papel es sugerirle más y variadas lecturas: textos de historia, biografías, reportajes, ensayos, otras novelas, cómics, etc.

Cuarto: Si un relato histórico tiene como aspiración la veracidad; un relato de ficción, la verosimilitud, entendida la verosimilitud en el sentido amplio de aquello que nos resulta «convinciente» de acuerdo con lo habitual en nuestra sociedad. A un relato de ficción se le ha de pedir que cuente siempre la verdad según su modo peculiar de hacerlo.

(García, 2009)

³ Diégesis: de acuerdo con Gerald Prince en “*A Dictionary of Narratology*” es: 1) El mundo (ficticio) en que las situaciones y eventos narrados ocurren; 2) Contar, rememorar, en oposición a mostrar o actuar.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Como resultado de lo anteriormente expuesto se podría afirmar que la literatura infantil tiene una manera de aparecer en escena en gran parte distante al modo como se muestran las materias escolares, y que su puesta en práctica en las aulas demanda que el docente mantenga una actitud paciente hacia los resultados esperados por su aplicación, ya que estos no son fácilmente evaluables, como sí podrían serlo los resultados en otras materias. Sin embargo, la influencia de la literatura infantil se dejará percibir de forma indirecta en el mejoramiento educativo total, en cada uno de los aspectos que comprenden el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en aquellas características que tienen que ver con la maduración del niño o niña; y, finalmente, en el incremento significativo de capacidades mentales tales como la creatividad artística.

Porque se debe partir de la consideración que la literatura infantil es fundamentalmente un género artístico y que su lectura debe acercar al niño a experiencias estéticas, emocionales y lúdicas, primordialmente, y que únicamente después de haber cumplido estos, sus principales cometidos, podría funcionar como instrumento complementario de los contenidos escolares. Rosell es radical en esta complementariedad con los contenidos y, más bien, entiende a la literatura infantil como “una alternativa y una forma de descansar de dichos contenidos” (Rosell, 2004) La literatura infantil no debe ser vista como instrumento sino como un aliado del trabajo escolar.

Finalmente, a los docentes les conviene que no se asocie la literatura infantil a la escuela, puesto que los libros no escolares han de permanecer fuera de los espacios y horarios lectivos y de la misión formadora que corresponde a la institución. Con que los niños continúen ejercitando su imaginación, enriqueciendo su lenguaje y poniendo en práctica la capacidad de convertir los significados en significantes intelectuales es suficiente contribución del libro de literatura infantil al potenciamiento del trabajo docente, con lo que se puede dispensar cualquier otra misión en el marco escolar.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Por todo lo expuesto, no se puede concebir una escuela basada en la actividad del niño, en su espíritu de acción, en su creatividad, si no se coloca a la imaginación en el lugar que merece en la educación. Todo lo cual conlleva a que el docente conciba que una de sus principales tareas es la de enriquecer y estimular la imaginación de sus niños.

Capítulo 2 LA CREATIVIDAD



UNIVERSIDAD DE CUENCA

2.1 DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS

Desde cualquier posición en que nos encontremos o en cualquier lugar que estemos, somos testigos directos de cómo estamos rodeados de inventos que han sido producto de las que se suponen, mentes creativas. Mientras desarrollo este capítulo, por ejemplo, tengo a mi alcance un montón de artefactos u objetos que son una muestra palpable de la creatividad del ser humano: la computadora en la que escribo, la lámpara que ilumina mi sala, el equipo de sonido que emite una música de mi agrado, el microondas que calienta el té que tomaré cuando así lo requiera. Su observación y una rápida reflexión sobre lo que se habrá requerido para diseñar tales inventos pueden resultar en una momentánea definición lo que es la creatividad. Con ello, simplemente, definiríamos a la creatividad como la capacidad que tiene el ser humano para inventar algo. Sin embargo, esta definición exige la aclaración de ciertos términos que en ella se incluyen, tales como *capacidad* e *inventar*. De la capacidad se puede establecer que consiste en “un sistema de habilidades que cumplen una tarea” (Zubiría, 1995) Supongamos la capacidad de correr. Tal capacidad implica a su vez las siguientes habilidades: coordinación para mover secuencialmente las piernas y los brazos, la habilidad para mantener un ritmo respiratorio y la habilidad para mantener equilibrado el cuerpo. Si cualquiera de estas habilidades fallase, la totalidad también fallaría, es por ello que se hablaba de la capacidad como un conjunto de habilidades ordenadas dentro de un sistema (Zubiría, 1995). Además, una capacidad también se caracteriza por su *funcionalidad*, es decir que una capacidad implica hacer alguna cosa, efectuar una función tal. Siguiendo con el ejemplo anterior, correr tiene la función de trasladar el cuerpo de un lugar a otro.

Por otro lado, la creatividad, una vez considerada como compuesta por un conjunto de habilidades que trabajan sistemáticamente, deberá ser entendida en relación con dos clases de habilidades: *las primarias* y *las secundarias*. Las primarias son las que ocupan el lugar fundamental dentro de la creatividad, si



UNIVERSIDAD DE CUENCA

alguna de ellas funcionara incorrectamente, todo el sistema fallaría. Las secundarias, es fácil suponerlo, son las derivadas de las primarias. Aunque no son necesarias para el funcionamiento del sistema, cualquier problema que manifiesten le afectaría.

Cuando reflexionamos acerca del término creatividad mentalizamos enseguida palabras como: imaginación, inventiva, descubrimiento, productividad, inspiración, fantasía u otras; sinónimos que apuntan los aspectos principales del concepto de creatividad. Sin embargo, y como bien señala Ausubel, creatividad “es uno de los términos más vagos, ambiguos y confusos de la psicología y la educación contemporáneas” (Ausubel, 2000). Es la razón de estas páginas intentar desenmarañar gran parte de la confusión sobre este concepto.

Una definición que sirve como punto de partida para abordar la creatividad es la que nos dan De Haan y Havighurst, citados por Chacón, para quienes la creatividad es cualquier actividad que conduzca a la producción de algo nuevo u original, puede ser una invención técnica, un descubrimiento en ciencia o una nueva realización artística. (Chacón, 2005)

También como punto de partida, y en esto estamos de acuerdo con todos los teóricos que lo señalan, existe la concepción de ver a la creatividad como una facultad compartida por todos los seres humanos, así lo entienden Trigo y otros, citados por Chacón, cuando afirman que “la creatividad es una capacidad humana que, en mayor o menor medida, todo el mundo posee”. Aunque establecer la creatividad como una facultad o capacidad propia de toda mente humana no dice mucho acerca de los elementos que la componen ni del modo como dicho elementos se desenvuelven, al menos tiene la utilidad de confirmar su existencia. Por ello, para comenzar con un acercamiento más riguroso al concepto de creatividad, Corbalán dice que la creatividad es una integración de algunas dimensiones, según ciertas condiciones e interrelaciones; dimensiones



UNIVERSIDAD DE CUENCA

que pueden entenderse desde diversos planos: cognitivo, socio-emocional, educativo o de dominio de destrezas, etc. (Corbalán, et. alt., 2003)

Rebel, citado por Chacón, señala algunos aspectos importantes de la creatividad cuando la explica como:

“el desarrollar la fantasía en todos los ámbitos posibles, independientemente de las consideraciones de valor y las normas, y se manifiesta por la tendencia a la experimentación, la inadaptación, la independencia, y por el frecuente cambio o la ocupación simultánea con varias ideas refiriéndose a la importancia del lenguaje corporal como un elemento importante para manifestarse”. (Chacón, 2005)

Goñi, citado por Chacón, ubica también a diferentes autores que brindan aportes significativos con sus planteamientos y teorías, entre ellas cita a *la teleología del acto creativo*, en donde los procesos creativos surgen de acuerdo con ciertas exigencias en el nivel teleológico en la actividad mental. También se menciona la teoría denominada *vida y creación*, que se enfoca en el ser artístico; *la teoría de la psicología analítica y arte poético*, en donde se muestra un enfoque anti-racional de la creatividad. Por otra parte, se mencionan *las teorías sobre los procesos mentales preconscious* y que continúan la línea del estudio de la regresión al servicio del ego; la teoría que da seguimiento a la labor artística llamada *descubrimiento en el proceso creativo*; la teoría de los *enfoques psicológicos de ciencia y creatividad*, que se concentra en el proceso creativo; la teoría de la *psicología de la creatividad*, que está muy relacionada con las diferencias individuales y se propone el estudio por medio de pruebas y escalas de medición.

Teoría de gran influencia es la de *educación y la creatividad*, del psicólogo educativo Paul Torrance, quien realizó múltiples investigaciones en relación con el pensamiento divergente y desarrolló diferentes pruebas sobre los



UNIVERSIDAD DE CUENCA

procesos del pensamiento creativo, sobre las cualidades de los productos y de las personalidades creativas. Para Torrance, citado por Ausubel, el pensamiento creativo es:

el proceso de percibir elementos que no encajan o que faltan; de formular ideas o hipótesis sobre esto; de probar estas hipótesis; y de comunicar los resultados, tal vez modificando y volviendo a comprobar la hipótesis. (Ausubel, 1977)

Vale resaltar los aportes de Guilford, quien fue el primero en señalar el olvido al cual se había sometido al fenómeno de la creatividad, y con ello se volvió un pionero de las actuales investigaciones. Concebía que la estructura del intelecto estaba compuesta por tres dimensiones básicas de la inteligencia: operaciones, contenido y productos. Como una de las operaciones identificaba a la que él llamaba producción de divergencia, capacidad que “implica una búsqueda extensa de información y la generación de numerosas respuestas originales a los problemas, como opuestas a una única respuesta correcta”. (Sternberg, 2005) La respuesta “única” y “correcta” también estaba representada por una operación, a la que Guilford denomina, a su vez, producción de convergencia. Ambos términos, como se verá posteriormente, serán recurrentes en estos apuntes sobre la creatividad. Por otro lado, es fácil percatarnos que el concepto de divergencia es un sinónimo para el concepto de creatividad, con lo cual se estaría clasificando a la creatividad como un subconjunto de la inteligencia.

Guilford identificó además un conjunto de factores relacionados con la solución creativa de problemas incluyendo: sensibilidad hacia los problemas o habilidad para reconocerlos; fluidez en la capacidad para generar ideas; flexibilidad, entendida como un continuo cambio en las aproximaciones a los problemas; y, originalidad, que refiere una singularidad en la manera de afrontar los problemas y encontrar soluciones para ellos. Como parecería ser habitual en



UNIVERSIDAD DE CUENCA

los postulados teóricos de Guilford, estas habilidades podían a su vez dividirse en otras. Por ejemplo, el caso del factor fluidez; esta característica se subdivide en Fluidez Ideacional (habilidad para producir varias ideas rápidamente en respuesta a ciertos requerimientos previos), Fluidez Asociativa (habilidad para enumerar listas de palabras asociadas con una determinada), y Fluidez Expresiva (la habilidad para organizar en frases las palabras). Siguiendo la misma tendencia a la subdivisión, el factor flexibilidad podía subdividirse en Flexibilidad Espontánea (habilidad para ser flexible, incluso cuando no es necesario serlo) y Flexibilidad Adaptativa (habilidad para ser flexible cuando es necesario, como en cierto tipo de solución de problemas) (Sternberg, 2005). Guilford, menciona además que “los individuos muy creativos pueden generar ideas a un ritmo rápido (fluidez), romper lo establecido a fin de atacar los problemas desde una perspectiva nueva (flexibilidad) y generar ideas nuevas y genuinamente diferentes (originalidad)”.

Raymond Catell, por su parte, elaboró una lista de habilidades primarias relacionadas con la creatividad, donde se revela cierta influencia de la lista de Guilford pero sin llegar a su exagerada cantidad de 120 factores. En la lista de Catell están considerados un número menor de factores o habilidades primarias: Numérica, Velocidad verbal, Velocidad de Clausura o Cierre, Velocidad verbal, Perceptiva, Razonamiento Inductivo y Deductivo, Conocimiento y Habilidad Mecánicas, Fluidez Verbal e Ideacional, Reestructuración de Clausura, Flexibilidad contra Firmeza, Destreza Manual, Oído Musical y Sensibilidad Tonal, Capacidad Representacional de Dibujo, Velocidad Motora, Ritmo y Tempo Musical, Juicio (Sternberg, 2005). Catell consideraba que la habilidad para razonar, a la que también denominaba como Inteligencia Fluida, era lo que determinaba la auténtica manifestación creativa del individuo, seguida en importancia por los factores propios de la personalidad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Al contrario de Guilford y Catell, quienes, como se vio, establecen a ciertas facultades como características esenciales de la creatividad, Ausubel considera, aunque sin negarles su función de apoyo a la creatividad, que tales facultades no representan de ninguna manera la esencia de la creatividad, ni del talento auténticamente creativo; talento creativo al que él comprende como:

...una capacidad intelectual y de la personalidad particularizada que se relaciona con el contenido sustancial de cierto campo de la empresa humana, antes que un conjunto de rasgos intelectuales y de personalidad generales y exentos de contenido... La realización creativa refleja, en otras palabras, una capacidad extraordinaria para generar ideas, sensibilidades y apreciaciones en un área de contenido circunscrito de actividad intelectual o artística. (Ausubel, 2000)

Según lo señalado por Ausubel, la creatividad sería una capacidad particularizada y sustancial, mientras que las habilidades o capacidades relacionadas con la creatividad son simplemente funciones de respaldo de la intelectualidad y la personalidad del individuo, que al igual que la inteligencia común o aquella capacidad de concentración formada en la disciplina, ayudan a dar una expresión a la creatividad.

En el caso de Sternberg, su teoría tríadica de la inteligencia le sirve para destacar tres aspectos fundamentales para definir la creatividad:

- 1.Habilidades sintéticas: capacidad para generar ideas que son novedosas, de gran calidad y coherentes con la tarea que está realizándose.
- 2.Habilidades analíticas: capacidad necesaria para juzgar el valor de las ideas propias y para escoger entre todas esas ideas la más



UNIVERSIDAD DE CUENCA

conveniente para desarrollarla con más profundidad y tratar de perfeccionarla.

3.Habilidades prácticas: capacidad para emplear los talentos intelectuales propios en la vida diaria. Resulta necesaria al individuo creativo para lograr comunicar eficazmente sus ideas creativas a la sociedad donde se desenvuelve. (Sternberg, 2005)

Gardner cree que, como investigador cognitivo, Robert Sternberg ha sido uno de los que ha descrito los modos en que los creativos identifican los problemas y la solución a los mismos y, entre otras cosas, la forma como estas personas reflexionan sobre sus propios procesos creativos.

Sternberg y Lubart presentan dos enfoques relacionados al entorno y a la creatividad; uno se refiere al entorno positivo en donde la creatividad se puede desarrollar mejor con un adecuado estímulo y un buen apoyo. Pero en una situación contraria, esto es, en un entorno negativo, la creatividad puede también desplegarse y verse más estimulada. Según estos autores, es más grato contar con un entorno que estimula y valora la creatividad, pero un entorno altamente positivo puede ser utópico y se necesita, de todas formas, que una persona cuente con obstáculos en el camino de ese entorno favorable para desarrollar mejor su creatividad.

Johnson-Laird, citado por Garnham, también concede “que los factores creativos sociales son importantes en la creatividad”, pero agrega que sus efectos deben ser mediados por la mente del individuo creador. La definición de creatividad que da este autor parece enfocarse primordialmente en los resultados del proceso creativo es:

Los resultados de un proceso creativo deben ser nuevos, al menos para la persona creativa, aunque se hayan producido a partir de elementos



UNIVERSIDAD DE CUENCA

existentes. Tales resultados no deben producirse mediante la recuperación de la memoria, la computación mecánica o cualquier otro proceso determinista simple, y finalmente, deben satisfacer un conjunto de criterios. (Garnham, 1996)

Howard Gardner por su parte, tiene una propuesta a la que se le puede encontrar similitudes con la de Catell anteriormente señalada, pero en vez de un conjunto de habilidades propone un conjunto de capacidades o inteligencias, y establece así su teoría de las inteligencias múltiples. (Gardner, 1987) Según esta teoría -que tiene también como antecedentes los estudios de la psicología diferencial que “establecía que no todos los hombres aprenden de similar modo” (Baron, 1995), así como a la teoría trídica de Sternberg- la inteligencia no es una estructura unitaria sino un conjunto de autonomías cognitivas e intelectuales, un compendio de ocho inteligencias diferentes. Todo lo cual conlleva a entender que la inteligencia se puede manifestar en diferentes modos y a definir como inteligentes a una gran variedad de personas y no limitar el calificativo únicamente a quienes se destacan en las áreas lógico-matemática o lingüística, sino a considerar otras seis capacidades como verdaderas inteligencias: musical, visual-espacial, cinestésica, inter e intrapersonal y naturalista. De tal modo, además del científico o del escritor serían inteligentes, a su peculiar manera, el bailarín, el deportista, el líder político, el excursionista, etc. Como aspecto de cada una de las inteligencias puede estar la creatividad, aunque no necesariamente en todas ellas. Como vemos, la creatividad, del mismo modo como lo habían señalado Guilford y Catell, sería simplemente un aspecto o subconjunto de las inteligencias.

En su estudio de siete grandes personajes creativos del siglo XX: Gandhi, Picasso, Stravinsky, Elliot, Einstein, Graham, Freud (Gardner, 2001), representantes a su vez de cada una de las siete inteligencias⁴, Gardner

⁴ La octava inteligencia, la naturalista, ha sido incluida recientemente en la lista de las inteligencias. Acaso un genial representante de dicha inteligencia sería Charles Darwin.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

identifica dos constantes en la vida creativa de todos ellos, la primera, que todos contaban con un apoyo en el momento preciso de sus grandes descubrimientos; y la segunda, impregnada de resonancias literarias, que todos habían tomado ciertas decisiones tremendamente conflictivas y definitivas para sus vidas, a las que Gardner encierra bajo la idea de un “pacto fáustico”, que significaría un renunciamiento a todos aquellos placeres cotidianos en la búsqueda de un gran logro intelectual, artístico o político. Asimismo, para el desarrollo de una gran trayectoria creativa y para el reconocimiento de ella por parte de la sociedad, Gardner considera de suma importancia, además del cuerpo de conocimientos en un área específica, el contexto en que dicho cuerpo de conocimientos se gesta y se construye, incluidos mecenas, profesores, gestores, críticos, editores, etc.

Gardner menciona algunos rasgos de la personalidad comúnmente presentes en los creativos: Los estudios de personas muy creativas indican que éstas tienden a destacar más por la configuración de su personalidad que por su puro poder intelectual. Cuando ya son capaces de realizar obras que se consideran creativas, difieren de sus compañeros en cuanto a ambición, confianza en sí mismos, pasión por su trabajo, insensibilidad a la crítica y por su deseo de ser creativos, de dejar huella en el mundo. (Gardner, 2001)

En relación a las particularidades del creador, Gardner considera que:

...el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo, que al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. (Gardner, 2001)

En la misma línea de investigación seguida por Gardner, cuando aborda el tema de la creatividad a través del estudio de grandes personalidades consideradas casi universalmente como individuos excepcionalmente creativos,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

existe una gran variedad de investigaciones que intentan responder a la pregunta de cómo son los individuos creativos a través de la lectura de biografías o autobiografías de grandes personalidades unánimemente consideradas como creativas. Parecería que estas investigaciones, aunque muy apasionantes, resultan poco manejables si de determinar características fijas se trata. Para lo que son muy útiles es para dar cierta información sobre los entornos más favorables en el florecimiento de la creatividad, acerca de los productos resultantes de una gran creatividad y con respecto a los procesos del pensamiento creativo específico al campo dominado por el personaje en cuestión (Garnham, 1996). Pero algunos investigadores recomiendan cierta precaución en la interpretación de dicha información y para ello señalan el factor de la distorsión que puede ocurrir en la interpretación del autor con respecto a los procesos inconscientes que se dan en la actividad creadora. Perkins, citado por Garnham y Oakhill hace un interesante análisis de la distorsión en las explicaciones autobiográficas de la creatividad. Para ello se vale de dos célebres descripciones –diametralmente opuestas entre sí- de la gestación de un poema. Garnham y Oakhill dan una versión sucinta del análisis hecho por Perkins:

La primera es el conocido relato de Samuel Taylor Coleridge de cómo “Kubla Kahn” se le presentó en sueños, y de cómo su composición fue interrumpida fatalmente por un hombre de negocios de Porlock. El segundo es el relato analítico que Edgar Allan Poe hace de cómo compuso “El cuervo”. Perkins demostró cómo algunos datos independientes, salidos a la luz posteriormente, no se debían enteramente a la inspiración proveniente de una fuente que estaba más allá de su control, y que Poe no estaba tan libre de influencias no analíticas como afirmaba. (Garnham 1996)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Todo lo cual indica que puede existir una gran dosis de subjetividad en las reflexiones sobre el propio momento creativo y una distorsión en la interpretación de los procesos.

Aún así, y como señalan Garnham y Oakhill, la aproximación a la biografía ha llevado a algunas ideas útiles sobre la creatividad. Destacan estos autores el estudio de Wallas, quien, -basado en gran parte de sus investigaciones de material autobiográfico –primordialmente del psicólogo y físico alemán Hermann von Helmholtz y del matemático francés Henri Poincaré- postuló cuatro estadios o etapas del pensamiento creativo: 1. *la preparación*: estadio prolongado donde la información necesitada es extraída del entorno; 2. *la incubación*: estadio donde el problema es dejado como en reposo, no se piensa en él, al menos conscientemente y el individuo creativo está concentrado en algún otra actividad; 3. *la inspiración*: aparecida a modo de destellos de comprensión cuando la solución se presenta por primera vez; y, 4. *la verificación*: estadio necesario cuando se requiere confirmar que la solución planteada funciona. (Garnham, 1996) Con respecto a los cuatro estadios vale recalcar que Wallas no los entendía como instantes separados y consecutivos, si no que había la posibilidad de que además de ser revisitado, un estadio podía superponerse a otro.

Se puede percibir que algunas de las teorías anteriormente descritas, cada una con sus variaciones particulares, señalan a la creatividad como un componente, un factor, un aspecto o una habilidad al interior del gran campo que es la inteligencia; por su parte, Barron, citado por Sternberg ("Inteligencia"), propone una visión de la creatividad que la muestra en una relación de similitud con respecto a ella. Barron basa su opinión en la necesidad de respuestas originales ante situaciones o problemas que exigen una eficaz solución. Lo que puede relacionarse con el concepto de habilidad sintética apuntado por Sternberg. Entenderemos, en la siguiente cita, al factor originalidad como sinónimo de creatividad:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Si definimos la originalidad como la habilidad para responder a situaciones de estímulo de un modo adaptado y a la vez inusual, y si definimos inteligencia simplemente como habilidad para resolver problemas, entonces en los niveles superiores de capacidad de solución de problemas hallaremos la manifestación de inteligencia y de originalidad a la vez. Esto es, los problemas muy difíciles de resolver requieren una solución que sea original. (Sternberg, 2005)

Roe, citado por Sternberg, aunque compartiendo con Baron esa línea teórica que no entiende a la creatividad como un algo incluido dentro de la inteligencia, destacaría a su vez las diferencias, no las similitudes entre ambos constructos, destacando la “ilogicidad” como un aspecto característico del proceso creativo y enfrentándola a la “logicidad” propia de la simple resolución de problemas. La ilogicidad y la participación de elementos emotivos dentro del proceso creativo son dos aspectos apuntados por Roe que veremos después como componentes claves en la caracterización de la creatividad. Señala Roe:

El proceso creativo es probablemente muy cercano al de la resolución de problemas, pero difiere en un número de aspectos. En resolución de problemas, el objetivo inmediato es específico, y los modos lógicos y ordenados de aproximación a él son los más adecuados, si no son los que se usan siempre. En el proceso creativo no existe un objetivo tan específico por regla general, y los modos ilógicos de pensamiento son muy frecuentes. Una diferenciación importante entre ambas cosas es el grado de implicación de la persona completa en cada caso: en el proceso creativo esta implicación es muy grande y los elementos no cognitivos y emocionales tienen amplio peso, mientras que en resolución de problemas estos factores son más una barrera para la eficacia que una ayuda. (Sternberg, 2005)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Renzulli, citado por Sternberg continúa con la distinción entre creatividad e inteligencia cuando habla de dos diferentes tipos de talentos, el escolar y el creativo-productivo, y señala que la posesión de uno no supone la posesión del otro. El *talento escolar* sería el empleado para resolver exámenes, test y aprender lecciones, mientras que el *talento creativo-productivo* es el necesario para generar ideas creativas. Como los individuos, en su mayoría, no están caracterizados por poseer ambos talentos, emplear test estandarizados para medir la inteligencia conllevaría a relegar a aquellos individuos dotados de capacidades creativas. (Sternberg, 2005) Situación que Gardner ha analizado en su revisión crítica de los más conocidos test de inteligencia a los que por su visión unidimensional de la mente los correlaciona a "*una determinada visión de escuela*" (Gardner, 1995), a la que denomina "visión uniforme". Pero para este autor una alternativa a esta visión uniforme no es simplemente un test que considere sólo los dos aspectos de la mente señalados por Renzulli: la inteligencia y la creatividad, sino otras fuentes de observación más naturales que identifiquen las ocho capacidades o inteligencias postuladas por su teoría.

Por su parte, Csikszentmihalyi, citado por Garnham y Oakhill (1996), separa a las personas creativas en varios niveles: a) los que expresan pensamientos no frecuentes: personas brillantes, interesantes y estimuladoras; b) los que experimentan el mundo de manera nueva y original: son los personalmente creativos; y c) los que realizan cambios significativos en la cultura: producen cambios en un dominio o lo transforman en otro.

La personalidad de los creativos parece centrarse en un conjunto de características que se manifiestan con mayor intensidad en algunas personas. Hay rasgos que nombran algunos de estos autores y que son coincidentes entre sí, ya que recalcan la importancia de la perseverancia ante los obstáculos, la confianza en sí mismo, la ambición y la imaginación.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Finalmente, se presenta una lista de rasgos y características de los individuos creadores, que se incluye aquí puesto que logra un repaso exhaustivo por todos los rasgos que se han considerado propios de tales sujetos:

Los individuos creadores tienden a ser originales, perceptivos, perspicaces, de juicio independiente, abiertos a las experiencias nuevas (especialmente desde dentro), escépticos y dotados de facilidad de palabra. Son flexibles, de mente receptiva, intuitivos y tolerantes a la ambigüedad; poseen una amplia gama de intereses; prefieren la complejidad; y les interesan menos los detalles pequeños y las ideas prácticas y concretas que las ideas teóricas y las transformaciones simbólicas... se recrean en paradojas y en la reconciliación de los opuestos. Desde el punto de vista motivacional, son ambiciosos, orientados hacia el logro, dominantes y tienen un sentido del destino de sí mismos. Tienden a ser emocionalmente maduros, audaces, autosuficientes y sensibles emocional y estéticamente. La imagen que tienen de sí mismos abunda en rasgos como la inventiva, la determinación, el ingenio, la independencia, el individualismo y el entusiasmo... muestran un yo más fuerte y más aceptación de sí mismos, más tendencia a la introspección y mayor femineidad que los individuos no creativos. En sus relaciones con los demás, no son nada tradicionales sino rebeldes, desordenados, egocéntricos, exhibicionistas y propensos a retirarse al papel de observadores... (Ausubel, 2000)

2.2 EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

Existen autores que hablan de la imposibilidad de enseñar la creatividad. Inician la defensa de sus puntos de vista con el argumento de que la “actividad creadora permanece aún sin definir y sin algoritmizar” (Flores, 2005) y se recurre como ejemplo a los intentos fracasados que se han realizado en el campo de la cibernética por automatizar la inteligencia artificial. Se señala la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

imposibilidad de este afán en que el acto creativo posee una flexibilidad característica perteneciente a un orden diferente del físico o neurofisiológico, y en que el marco de referencia al cual está sujeta la creatividad es específicamente el libre arbitrio, o sea, la arbitrariedad, la ambigüedad, la fluidez y la imprecisión; todas ellas, características indeterminables mecánicamente. Siguiendo esta línea de pensamiento poco optimista con respecto a las posibilidades de una “enseñabilidad” de la creatividad, se agrega que la creatividad no es una entelequia que resida en alguna parte, ni una destreza o conjunto de habilidades que se puedan transmitir de un sujeto a otro. Bajo esta visión, únicamente quedaría como la mejor alternativa pedagógica la no intervención durante cualquier desarrollo espontáneo de un estudiante mientras aprende a solucionar un nuevo problema con sus propios recursos.

Aún así y contrariamente a esta visión, hay quienes parecen estar en total acuerdo en la necesidad de fomentar la creatividad en las aulas escolares. Y el aspecto educativo sigue siendo uno de los más considerados para analizar la influencia de la creatividad. Torrance, citado por Chacón, plantea que las escuelas con visión futurista son aquellas concebidas no únicamente para aprender sino para que los educandos piensen, reflexionen y critiquen, lo cual es exigido por los tiempos modernos que son épocas de continuos movimientos y transformaciones. Sería esta la exigencia creadora que debe postularse desde las aulas. (Chacón, 2005)

De acuerdo con este enfoque se encuentra Pawlak, citado por Chacón, quien postula a la educación creativa como uno de los instrumentos más efectivos, para generar una sociedad innovadora, junto a los liderazgos auténticos, a los entornos estimulantes y a los grupos de trabajo interdisciplinarios. Según este autor, los países en vías de desarrollo deben edificar entornos favorables donde crezcan individuos creativos, para ello se requiere de programas educativos que encuentren la transformación a la educación formal y



UNIVERSIDAD DE CUENCA

tradicional, programas que deben iniciarse en los primeros años de escolarización. Desde el jardín de infantes los niños podrían involucrarse en clases creativas para estimular el pensamiento creativo, con actividades en las que se ponga en práctica aprendizajes multidisciplinarios. (Chacón, 2005)

Con respecto a la intrínseca relación que se da entre la creatividad y la motivación, y ambas, a su vez, con el fenómeno educativo, hay algunas consideraciones señaladas por Sternberg y Lubart (2005). Una de las cuales, aconseja que a la hora de consolidarse el instante creador se deben dar poca importancia al valor de las notas y las calificaciones. Otra, asignarle un valor o porcentaje alto dentro de los contenidos del programa y del currículo a las manifestaciones creativas de los estudiantes o a reconocer verbalmente el esfuerzo creativo, tanto individual como colectivamente, así como motivar a que los estudiantes expongan sus creaciones en exposiciones o concursos, dentro y fuera de las aulas. Finalmente, las distintas maneras de asumir la motivación con los estudiantes pueden variar dependiendo de las características de ellos, puesto que algunos pueden sentirse cómodos con el elogio, otros con la consideración de su esfuerzo creativo en las calificaciones o con la exposición de sus obras.

Todo lo cual nos sirve para destacar un aspecto importante: el estilo personal del docente como los métodos de trabajo por él empleados son fundamentales para potenciar la creatividad de los alumnos. La capacidad creativa debe ser asumida como una condición propia por el docente, quien sólo puede despertar la creatividad en sus estudiantes, cuando la ha hecho parte de su vida personal y profesional.

La exigencia de que la creatividad se aplique tanto para identificar al niño creativo, así como un instrumento de la docencia manifestado en un método de trabajo o como objetivo del currículo, ha sido señalada por Corbalán y otros (CREA, 16). Por su parte Triana, citado por Chacón, recomienda: a) encaminar



UNIVERSIDAD DE CUENCA

las estrategias considerando las dificultades individuales y grupales de los alumnos; b) desarrollar actos espontáneamente creativos; c) innovar y facilitar el apareamiento de ideas creativas y darles el seguimiento necesario; d) construir los espacios idóneos para explorar objetos y diferentes materiales; y e) eliminar el conformismo. (Chacón, 2005)

Torrance, concordando con los anteriores autores, menciona que lo más importante es “el convencimiento de que un profesor tiene que reconocer generalmente el potencial creador en un niño o una persona joven, antes de que esté dispuesto a permitirle aprender de una manera creativa o que no es habitual” (Torrance, 1977). Actitud que debe estar desde el punto de partida de cualquier proceso educativo que pretenda incluir la creatividad entre sus objetivos. La enseñanza creativa requiere de una actitud flexible por parte del maestro. Torrance aporta cinco principios básicos para el desarrollo de la creatividad, que resultan de gran utilidad para los educadores:

1. Tratar con respeto las preguntas del niño.
2. Tratar con respeto las ideas imaginativas.
3. Tomar en cuenta las ideas de los niños.
4. Hacer que los niños dispongan de periodos de ejercitación, libres de la amenaza de la evaluación.
5. Tratar de buscar siempre en la evaluación del trabajo de los niños, la conexión causa-efecto. (Torrance: *Capacidad*, 154)

Leídos los cinco puntos anteriores, se puede deducir que el docente debe estar abierto a que una situación conduzca a otra, a liberarse de los caminos de enseñanza trillados, y más importante aún, a no ver a sus estudiantes con aquella óptica tradicional que los estereotipa. Su relación con los estudiantes



UNIVERSIDAD DE CUENCA

debe darse desde una postura horizontal y no vertical: “a no ser que dispongamos de maestros creativos, los alumnos que se atrevan a crear, imaginar y cuestionar, seguirán siendo marginados por maestros hostiles” (Torrance: *Capacidad*, 23). Sentencia definitoria pero con mucho de verdad. Por otro lado, Torrance deposita en la influencia ambiental prácticamente toda la responsabilidad del desarrollo o inhibición de la capacidad creativa, y por ende de su aprovechamiento en beneficio de la humanidad. Censura el apego que ha habido a través de la historia a la educación tradicional y pugna por el fortalecimiento de la educación creativa, como esperanza para lograr el aprovechamiento de las diferencias individuales en forma positiva. Todos los aspectos que han guiado la investigación de Torrance representan un perfecto resumen de lo dicho por muchos otros autores, es por tal motivo que se incluyen a continuación a modo de síntesis de todo lo expuesto:

- Postula el aprendizaje creativo, conceptualizado dentro de un marco de orden e información.
- Recomienda fomentar las respuestas originales más que las correctas.
- Sugiere un ambiente comprensivo y estimulante.
- Propone un trato igualitario para niños y niñas.
- Recomienda un marco de disciplina y de trabajo. (Chacón, 2005)

También Mel Levine, siguiendo a Gardner en muchas de sus apreciaciones, señala algunas de las cualidades que deberían potenciarse en las aulas, cualidades intrínsecas al individuo creativo, entre ellas: el procesamiento vertical, la recuperación de la inocencia, la aceptación de los riesgos, la fusión de técnica y originalidad, la autonomía en relación con las normas y presiones de compañeros o colegas, la suspensión de la autoevaluación, el



UNIVERSIDAD DE CUENCA

descubrimiento del medio de expresión adecuado y la profundización en él, y, finalmente, el sello personal. Aunque Levine reconoce que muchas de estas cualidades muy pocas veces son resultado de una disposición consciente o premeditada por parte de los individuos creadores, refiere la utilidad de fomentar en la escuela un buen clima y la apertura a crear las oportunidades idóneas para que las predisposiciones creativas se vayan desplegando y cultivando con el tiempo. Por ejemplo, recomienda a aquel padre que percibe la pérdida del placer de la creatividad en su hijo que:

se plantee una serie de preguntas de carácter diagnóstico basadas en la lista anterior: ¿tiene un temor excesivo al riesgo?, ¿es incapaz de encontrar un medio de expresión?, ¿su pensamiento es demasiado convergente?, ¿se siente reprimido por sus compañeros o amigos?, ¿quizá no se atreve a poner en las cosas su toque o sello personal? Una parte muy importante del impulso para la actividad creativa debe proceder del entorno del niño, de adultos u otros compañeros que actúen como modelos y del hecho de tener oportunidades adecuadas en casa y en la escuela. (Levine, 2003)

Como se puede apreciar por lo expuesto, el papel del maestro es especialmente importante para el desarrollo de la creatividad. Algunas de las cualidades que éste debe poseer para asumir esta tarea según detalla Chacón son:

- Ha de ser creativo.
- Debe dominar la técnica y por lo menos un medio artístico. De expresión y comunicación, sin resultar extraños los restantes.
- Debe ser capaz de tener un trato pedagógico con los niños y de comprender las expresiones infantiles.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Ha de estar en condiciones de distinguir el comportamiento grupal específico de los niños, y de interpretar pedagógicamente los procesos de grupo.
- Debe estar preparado para conocer su propio comportamiento y su incidencia sobre el proceso del grupo.
- Es imprescindible que esté dispuesto a dejarse ayudar por el equipo de profesores, reconoce su comportamiento y a observar las estructuras que se dan en el seno del grupo. (Chacón, 2005)

Si las necesidades humanas se conciben implicadas en cada fase del proceso de pensamiento creativo y su naturaleza requiere un anclaje con la realidad, ello implica que el niño requiere para su crecimiento creativo el poseer un entorno estructurado y personalidades con autoridad a las que pueda recurrir.

En resumen, es fundamental considerar qué clase de modelo educativo se aplica en las instituciones y cuál es el ambiente que se está construyendo dentro de las aulas y otros espacios de aprendizaje. Sin olvidar que uno de los aspectos claves para la transformación hacia la propuesta creativa, acaso el más importante por la decisiva influencia que ejerce en sus educandos, es la propia relación del docente con la creatividad y el conocimiento que pueda tener de los instrumentos creativos con los que pretende trabajar. Herramientas que le serán de gran utilidad para identificar las características creativas de sus estudiantes y como un método de trabajo para lograr el ambiente flexible y la búsqueda de los espacios, pero principalmente, para lograr una actitud de vida verdaderamente creativa.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

2.3 MANUALES Y ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR LA CREATIVIDAD

La confianza que está detrás de muchos de los programas o manuales para incrementar la creatividad puede ser evidenciada en las siguientes palabras de Bruner, citado por Ausubel:

Una pequeña parte, pero decisiva del descubrimiento del orden más elevado, es la que consiste en inventar y elaborar modelos o estructuras de rompecabezas que pueden ser impuestas con buenos resultados a los obstáculos. Es en este aspecto donde la mente realmente poderosa brilla; pero resulta interesante observar hasta qué grado la gente perfectamente ordinaria puede construir, gracias a la enseñanza, modelos de interés que hace siglos hubiesen sido considerados extraordinariamente originales. (Ausubel, 2000)

En esta apreciación puede verse que, sin perder la perspectiva cayendo en asimilar la creatividad de una mente portentosa con la de un individuo común y corriente, se abre el espectro de la creatividad a todos los seres humanos.

Se comenzará con diez criterios educativos para el aprendizaje de la creatividad, postulados por Sternberg en su *Manual de Creatividad*, y que los transcribimos aquí basándonos en la versión resumida de Corbalán y otros (2003):

- i. Redefinir los problemas.
- ii. Buscar lo que otros no ven.
- iii. Distinguir nuestras ideas buenas de las precarias.
- iv. No sentirnos como si lo supiéramos todo acerca de un ámbito en el que trabajamos antes de que seamos capaces de realizar una contribución creativa.
- v. Cultivar un estilo legislativo, global.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- vi. Perseverar ante los obstáculos, asumir riesgos sensibles y querer crecer.
- vii. Descubrir y ahondar en las propias motivaciones endógenas.
- viii. Encontrar los entornos creativos que nos recompensen por lo que nos gusta hacer.
- ix. Considerar que los recursos necesarios para la creatividad son interactivos y no aditivos.
- x. Tomar una decisión acerca del modo de vida que fomenta la creatividad.

Influenciados por los anteriores, los cuatro criterios educativos para la enseñanza de la creatividad sugeridos, a su vez, por Corbalán y otros:

- i. Supresión de los procedimientos inhibitorios.
- ii. Creación de un clima de libre producción.
- iii. Fomento de las motivaciones.
- iv. Uso de técnicas de creatividad en grupo provocadoras y estimulantes de la creatividad de los menos motivados.

H. Furth, citado por Chacón (2005) propone una serie de actividades encaminadas a desarrollar el pensamiento divergente del niño. Este autor basa su trabajo en los principios teóricos de J. Piaget, y lo enfoca a la orientación de los maestros en cuanto a ejercicios prácticos para llevarlos al aula. Su propuesta consiste en una serie de ejercicios para realizar con los niños, con el fin de enseñarlos a pensar. Furth considera que al estimular en algunas actividades del desarrollo del intelecto, se logra que se expanda ese efecto y que repercuta en el currículo en general.

Crutchfield y colaboradores, citados por Chacón, desarrollaron un programa encaminado a aumentar las aptitudes del pensamiento creativo en los niños. Este programa consiste en una serie de propuestas de auto-instrucción que el



UNIVERSIDAD DE CUENCA

niño realiza en forma individualizada dentro de un grupo, determinando personalmente su ritmo de trabajo. El programa está formado por una serie de cuadernos de trabajo, relacionados con una historia continua, en los que se le pide al niño que resuelva diferentes tareas. Tiene que entrenarse en la percepción de los problemas con diferentes grados de complejidad, ambigüedades así como falta de unidad, y abocarse a resolverlos. A manera de ejemplo, se analizará una de las estrategias propuestas en este modelo: se trata de una historia en la que intervienen dos personajes que intentan resolver problemas. Estos dos personajes en un principio se muestran poco capaces de pensar en forma creativa, pero aumentan su interés por esta tarea en el transcurso de la historia. La intención es que el niño que trabaja con el programa se identifique con los personajes, se introduzca junto con ellos en la solución de problemas y desarrolle ideas propias. Una versión algo parecida de este ejercicio será aplicada en el manual que hemos diseñado para ser aplicado con los niños de EGB de una institución local. Con este programa se pretende despertar el interés del niño en la solución de problemas y fortalecer su confianza en el manejo del pensamiento creativo. Los problemas que presenta llevan implícita la posibilidad de que el niño descubra procedimientos de solución creativa aplicables a problemas concretos en los que él mismo debe formular el problema correctamente, cuestionarse con relación a éste, elaborar un plan para resolverlo y buscar ideas nuevas, es decir, ideas creativas que enriquezcan la solución.

Osborn, citado por Chacón (2005) propone la técnica de *brainstorming*⁵, la cual está enfocada para ser aplicada en adultos antes que en niños, aunque no quita que pueda utilizarse con estos últimos. Fue concebida por la necesidad de generar soluciones creativas a los problemas planteados, principalmente en el mundo laboral, y por la idea de que una gran profusión de ideas puede dar paso, al menos, a una buena y sumamente original. Esta técnica se fundamenta en el empleo de dos instantes para la solución creativa de

⁵ Tormenta de Ideas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

problemas: a) uno llamado de “luz verde”, donde se motiva a los participantes a que manifiesten todas las ideas que se les pasen por la cabeza, aun si resultasen extravagantes o descabelladas; b) “luz roja”, que es cuando las ideas postuladas son sometidas a juicio por los presentes, evaluadas y verificadas. Es, específicamente, a la fase de luz verde a la que se conoce como lluvia de ideas. Mientras mayor es el número de ideas expresadas, mayor es la efectividad de esta fase. No hay comentarios ni críticas en relación con ellas. Después de la lluvia de ideas, éstas son valoradas en función de un juicio, que es el principio de más importancia dentro de esta técnica: “el juicio diferido”, al que posteriormente Osborn sustituiría por la noción de *limited criteria thinking*⁶, que implica que los participantes asocian las ideas obtenidas a un problema perfectamente delimitado. El problema contiene los criterios, de manera que sólo se manifiestan, de hecho, las ideas que cumplen con estos supuestos. Osborn subraya que es importante que en cada sesión se discuta tan solo un problema, planteado de la manera más específica y concreta posible.

Ya en el plano educativo y del aprendizaje, consideremos las apreciaciones de Mel Levine, quien ve en el *brainstorming* una técnica complementaria a la creatividad, tanto que no separa los límites entre un concepto y el otro, empleándolos en sus sesiones de trabajo con chicos con problemas de aprendizaje, como verdaderos aliados y llegando a superponer un término al otro. Sobre aquella complementariedad señala:

La creatividad y el *brainstorming* son unos aliados mentales tan compatibles entre sí que suelo tratarlos como una sola cosa. Algunos estudiantes aprovecharán cualquier oportunidad que se les presente para enfrascarse en un alocado *brainstorming*, mientras que otros se resistirán frontalmente a aceptar el desafío. Los segundos, antes que plantear sus propias ideas y elegir la presentación de un trabajo,

⁶ 3~1¹°æ Eŷ1-1#11#12~121#1æ E° .1



UNIVERSIDAD DE CUENCA

prefieren que el enseñante les diga el tema sobre el que deben escribir y hasta el ancho que deben tener las márgenes de las páginas. (Levine, 2003)

El *brainstorming* le da a Levine la oportunidad de detectar las aptitudes creativas de los chicos y diferenciar entre los que no temen enfrascarse en una lluvia de ideas incontenible y aquellos que se muestran recelosos ante cualquier oportunidad de soltar sus propias limitaciones preconcebidas. Sin embargo, es también un instrumento útil para combatir las rutinas escolares, “los requisitos inflexibles, el peso excesivo de los exámenes finales y otras políticas educativas que impiden o dejan muy poco espacio al cultivo de la creatividad” (Levine, 2003)

G. Wollschlager, citado por Garnham (1996), propuso una estrategia a seguir para el desarrollo de la creatividad, consistente en apoyar tres fases de trabajo con los niños. Con base en esta estrategia experimentó en la Escuela Juvenil de Arte Wuppertal, en Alemania Federal. La praxis del despertar de la creatividad puede desarrollarse en tres fases; a) Primera fase (sensibilización); b) Segunda fase (reflexión en grupo); y, c) Tercera fase (activación de la creatividad). La transición entre ellas es un proceso flexible, además llegan a trasladarse entre sí.

a) Primera fase (sensibilización). Tiene como finalidad la plena y libre experiencia de las capacidades propias, la confrontación con problemas objetivos (incluyendo los sociales) y el conocimiento de los otros miembros del grupo. El conocimiento del grupo implica los primeros encuentros recíprocos, totalmente espontáneos, sin intervención del profesorado.

Esta fase tiene como finalidad la sensibilización de los niños. A través de la sensibilización se moviliza el ámbito primario de éstos,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

la imaginación y la actividad. Se pone al alcance de ellos toda clase de medios artísticos, para lograr el contacto lúdico con los medios de expresión artística, como base para inducir inicialmente su creatividad. Se enfrentan en grupo e individualmente a la solución de problemas y conflictos, lo que moviliza su capacidad para identificar y resolverlos.

La primera fase es un periodo de sensibilización, entendiendo por ello el fomento sistemático del comportamiento espontáneo de los niños. Puede caracterizarse también como un periodo para hacer sensibles todos los sentidos, centrando la atención a un dominio más logrado de la realidad, a través de los medios del juego artístico o estético. La apertura a situaciones no tan comunes, impulsa a los niños a probar incesantemente nuevos ensayos, examinarlos detenidamente y convertir en familiar lo extraño por medio de la comprobación empírica. En esta fase no hay intromisiones concretas por parte del maestro, los niños se ven forzados a comprometer en la acción su espontaneidad, su imaginación y los conocimientos de que disponen. La sensibilización se limita a la animación de los niños a que se dediquen sin más preocupación a la improvisación y a la experimentación, hasta lograr que presenten sus puntos fuertes y débiles sin temor a la censura del profesor.

Se busca capacitar a los niños para representar los modos de comportamiento y expresión que han sido sometidos a normas. Esta fase debe hacer propuestas temáticas concretas, ni suministrar excesivas ayudas de tipo técnico. Éste es el momento crítico en el que el profesor debe superar su primera prueba de capacidad, pues su papel como observador resultará decisivo para el ulterior desarrollo de los procesos de creatividad. Si lo consigue, habrá



UNIVERSIDAD DE CUENCA

estimulado debidamente a los niños que se ven obligados a poner en juego su potencial e iniciativa propia.

Wollschlager advierte que en esta fase pueden surgir procesos de regresión, que según él resultan artificiales, ya que a través del establecimiento de nuevas relaciones con la realidad se transforman en fenómenos de progresión; aquí juega un papel muy importante la ayuda del profesor.

b) Segunda fase (reflexión en grupo). Consiste en pensar sobre una situación, enjuiciando y constatando hechos y posturas. Por ejemplo, la constatación de determinados reflejos ópticos, como el fenómeno de perspectiva o el de refracción.

En la primera fase se buscó la movilización del ámbito primario de los niños, la imaginación y la actividad. Por medio de la reflexión, los niños aprenden a utilizar las capacidades recién descubiertas y a formar juicios acerca de la realidad social, esto es, del ámbito secundario. En el proceso de la activación de la creatividad, la reflexión funge como un puente entre la subjetividad y la objetividad de los individuos.

La reflexión se convierte en un elemento determinante en el desarrollo del ser humano. Su ejercicio continuo coadyuva en la formación de un adulto maduro y crítico. En el proceso reflexivo el grupo juega un papel importante, pues sirve como un espejo que ayuda a establecer relaciones hacia el exterior e instaura por sí mismo una realidad. Por medio de la confrontación de la autoimagen con la imagen que puede verse en el espejo de los demás, es posible eliminar identificaciones falsas y construir nuevas y más funcionales.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Durante el trabajo de esta fase se invita a los integrantes del grupo a que individualmente describan sus materiales, oral, corporalmente o por escrito. Después, se invita a una descripción grupal de los trabajos que se analizaron en forma individual. La reflexión individual original se convierte así en una reflexión colectiva en la que se intercambian puntos de vista, y en la cual los contenidos subjetivos se objetivan y se hacen disponibles para todo el grupo.

El educador juega un papel importante en esta fase, ya que funge como un moderador y participa como miembro activo del grupo, como un facilitador de la reflexión. Debe tener una postura abierta hacia los puntos de vista individuales y grupales y una visión clara de hacia dónde debe ir la reflexión.

c) Tercera fase (activación de la creatividad). Tiene como objeto estimular en el niño la capacidad de síntesis y el descubrimiento de nuevas soluciones reales, así como la imitación, transformación y remodelación sistemáticas de fenómenos sociales, a través de las capacidades que se han ido despertando y elaborando en las dos fases anteriores: sensibilidad, originalidad de reflexión.

En esta fase se pretende conjuntar el ámbito primario y el secundario del niño, conduciéndolo a sintetizarlos en nuevos actos creadores. Aquí ya es posible la investigación, aplicación o puesta en tela de juicio de técnicas de pintura, de construcción o de juego, hasta entonces utilizadas. La reflexión es también un elemento determinante en esta fase; sin embargo, el trabajo se torna más policromo, variado y más elaborado.

El descubrimiento de soluciones a problemas reales se torna una tarea muy importante, donde el juego y la construcción creativa



UNIVERSIDAD DE CUENCA

representan una lograda síntesis de procesos, tanto en el ámbito psíquico como en el social, el corporal y el objetivo-formal.

La función del maestro en esta tercera fase consiste en apoyar el deseo de ajuste crítico de los niños, con los problemas del adulto; debe buscar reforzar en ellos la creación de nuevos complejos relacionales. Si el profesor se limita a fortalecer primordialmente el deseo de imitación de los niños, impediría el desarrollo creativo y reforzaría una pedagogía conformista de adaptación social.

En este nivel, los ejercicios propuestos por los niños deben ser más completos debido a que a la improvisación e imaginación se unen a la información. El profesor en un apoyo importante, tanto en el planteamiento de los ejercicios, como en la propuesta de actividades de enriquecimiento como por ejemplo: lecturas, revisión de documentos, visitas a lugares o centros donde se desarrollen los aspectos que les interesan, entrevistas con especialistas, etc. La realización de estas actividades, aunadas a la reflexión grupal sobre ellas, dará como resultado soluciones objetivas y originales.

La representación teatral en esta etapa es un excelente recurso para la activación de la creatividad, ya que en esta actividad se conjugan la espontaneidad, la improvisación y la acción lúdica, dentro de un estadio avanzado de ejercicios comunes y de trabajo sistemático. Se debe proponer un tema y desarrollarlo; los ensayos se deben limitar determinando sólo a grandes rasgos las líneas generales de la representación y dejar margen para la ulterior improvisación el día en que el trabajo deba representarse. La dirección de la obra debe quedar en manos de los niños. Por otro lado la asesoría, el vestuario y la escenografía, quedarán bajo la supervisión activa del maestro,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

quien ha de proporcionar la ayuda técnica necesaria y un permanente apoyo a la reflexión grupal durante el trabajo.

Gowan, citado por Chacón (2005) analiza varios métodos para estimular la creación en los niños, y los traslada a su aplicación dentro del aula:

- En relación con la teoría de Guilford, analiza toda una constelación de elementos susceptibles de estimulación a través de experiencias en la clase, referidos a la columna de producción convergente de la estructura del intelecto: fluidez ideacional; flexibilidad espontánea; fluidez asociativa; fluidez expresiva. Este autor postula que la creatividad es necesaria aun para el buen rendimiento convencional.
- En relación con Torrance, analiza los lineamientos que él propone al docente para dar a la creatividad dentro del aula, basados en la propuesta de una educación creativa: estimular la producción y hacer partícipe al niño en los procesos de evaluación de su trabajo a manera de reflexión sobre sus propias acciones; en este aspecto, la Actualización Curricular sostiene que “No se puede suponer que una persona sea creativa si no se la incentiva a ello a través de consignas que posibiliten el uso de la imaginación desde distintos detonantes: consignas creativas, actividades lúdicas, reinterpretación de textos, adaptaciones, imitaciones, entre otros” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010)
- En relación con los aspectos teóricos planteados por Baron (1995), extrae ciertas características de los sujetos creativos que sirven a los maestros de parámetro para identificarlos y apoyarlos: las personas creativas prefieren la complejidad y cierto grado de desequilibrio; son más independientes en sus juicios; son



UNIVERSIDAD DE CUENCA

autoafirmativos y dominantes; rechazan la represión como mecanismo de control de sus impulsos; y tienen una gran energía y una gran cantidad de intereses.

Taylor, citado por Chacón (2005) propone plantear a los niños “diversas maneras de ser inteligentes”, enseñándoles a utilizar los diversos talentos en la solución de sus problemas: talento académico, pensamiento productivo, planeación, comunicación, anticipación, toma de decisiones, relaciones humanas, liderazgo, etcétera. Este modelo fue uno de los primeros esfuerzos por conjuntar los aspectos teóricos, la práctica educativa y la investigación en creatividad.

Otro autor que demuestra la utilidad del uso de estrategias específicas para el desarrollo de la creatividad es Shuman, citado por Garnham, quien da a conocer los resultados de la aplicación de un programa dirigido a desarrollar la creatividad en los niños, llevado a cabo de manera experimental durante 25 semanas. Shuman expone los siguientes logros:

- a) Mediante los métodos creativos los niños fueron capaces de aprender tanto como lo hacen con los métodos didácticos tradicionales, pero utilizando los primeros efectos sobre la motivación fueron sorprendentes, ya que permanecían muy activos enfrascados en sus investigaciones, manteniendo un alto nivel de interés y entusiasmo a lo largo del trabajo.
- b) Adquirieron además mayor fluidez para formular preguntas y una mayor precisión en sus análisis y verificaciones.
- c) Disminuyó la disposición de aceptar percepciones globales como datos válidos; por el contrario tendieron a analizar los



UNIVERSIDAD DE CUENCA

eventos y comprobar la pertinencia de cada variable que podían aislar.

2.4 MEDICIONES DE LA CREATIVIDAD: ESTUDIOS PSICOMÉTRICOS

Ausubel afirma y parece convencido en sus apreciaciones, que:

...ningún tipo de test mide la creatividad en sí. Realmente no es posible, por definición, ningún test general de creatividad. Las evaluaciones de la potencialidad creativa únicamente pueden basarse en juicios de expertos sobre los productos de trabajo reales, convenientemente suavizados por consideraciones de edad y experiencia. (Ausubel, 2000)

Con un enfoque así, nos veríamos en la situación de dejar únicamente en manos de los “expertos” en tal o cual área del saber, el determinar qué individuo manifiesta una clara potencialidad creativa y cuáles no (seguramente la gran mayoría de mortales) impidiéndonos con ello la accesibilidad a contar con instrumentos de medición confiables que sirvan para determinar los niveles de creatividad de un individuo. Siendo la creatividad un fenómeno configurado también por la sociedad y la decisión de qué es o no creativo depende, a su vez, de todo un conjunto de concepciones que los individuos en sociedad comparten, creemos es posible la medición de ciertas características que señalarían índices creativos.

Un interesante recuento crítico de los primeros estudios psicométricos de la creatividad es el que realizan Garnham y Oakhill (1996). Su crítica a estas primeras experiencias de medición se basa en que tales aproximaciones lo que lograban era simplemente esbozar un estereotipo de un individuo moderadamente creativo, puesto que pretendían dar una respuesta sistemática a la pregunta de cómo son los individuos creativos, pero enfocándose únicamente en las características personales que los diferenciaban de otros



UNIVERSIDAD DE CUENCA

individuos. El error, señalan Garnham y Oakhill, estribó en que tales estudios no abordaban las cuestiones más importantes para el contexto de la creatividad. Preguntas tales como: ¿cómo piensan los individuos creativos? o ¿en qué se diferencia el proceso de pensamiento del individuo creativo al de otras personas? no fueron consideradas como guías para estas pioneras mediciones.

Las investigaciones posteriores a los años sesenta han postulado una gran variedad de propiedades cognitivas, cualidades y rasgos personales exclusivos de las personas creativas. Getzels y Csikszentmihalyi, citados por Garnham y Oakhill consideraban que una de las características cognitivas que diferenciaban a los individuos altamente creativos de los muy inteligentes era esa extraña capacidad de encontrar problemas apropiados. Todos estos estudios pretendían establecer y delimitar el perfil psicométrico del individuo creativo. Lo que se pretendió posteriormente fue diseñar test de potencial creativo. Pero en esta pretensión apareció el problema de las diferencias entre inteligencia –tal como es entendida en los test de CI- y creatividad.

Guilford fue uno de los primeros en manifestar un interés por el estudio psicométrico de la creatividad, así como en señalar la ineficacia de los test tradicionales de inteligencia para medirla. Esto lo encaminaría a diseñar una serie de test de creatividad. Para determinar, por ejemplo, la producción divergente de unidades semánticas establecería órdenes para el participante del test como nombrar todas las cosas en las que pueda pensar que sean blancas y comestibles. Para determinar la producción de alternativas, haría preguntas como: ¿En qué modos diferentes pueden estar relacionados un padre y una hija? Un test para determinar la producción de sistemas incluiría una orden como escribir todas las frases posibles usando las palabras “postre” y “ejército”. La creación de títulos precisos para relatos cortos, la realización de listados con los usos “raros” que se le podrían dar a objetos comunes como ladrillos, o detallar las múltiples consecuencias de un suceso hipotético; por



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ejemplo, que las cárceles fueran clausuradas, eran actividades exigidas por los test.

De los aportes de Guilford nacieron muchos de los actuales intentos de diseñar test psicométricos de creatividad. Aún así, y como señalan Garnham y Oakhill (1996), los resultados han sido decepcionantes, y para argumentar lo dicho, toman como ejemplo el célebre ejercicio del “uso de los ladrillos”, en el que se solicita a los participantes que describan los distintos usos que se les ocurren para un simple ladrillo. Según estos autores, se esperaría que a los pensadores divergentes se les ocurrieran más e inusuales empleos para los ladrillos que a los pensadores convergentes, pero cuando “se evalúan esos test en términos de su validez de constructo... los resultados son diversos”.

Catell, citado por Sternberg, también hace una crítica a los test de Guilford:

El veredicto de que un test puede medir la creatividad es solo una proyección de la opinión personal de quien creó el test, sobre lo que es la creatividad. Así, en los test intelectuales diseñados por los estudiosos de Guilford y por muchos otros autores de esta década en este campo, la creatividad ha terminado por evaluarse simplemente a través de la rareza o bizarría de las respuestas de la población, o como el número de resultados emitidos por minuto, etc. Esto sin duda nos lleva a confundir la apariencia con el fondo. (Sternberg, 2005)

Los Test Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT) han mostrado la posibilidad de test que correlacionan moderadamente bien con futuras medidas de logro académico. Por su parte, el Test de Equivalencia Simbólica se ha confirmado a través del estudio de individuos pertenecientes a una variada gama de profesiones. Dicho test consiste en producir metáforas –es decir, imágenes simbólicamente equivalentes- para las imágenes que se describen verbalmente –por ejemplo, “las gotas de agua que caen sobre el parabrisas”- Las respuestas dadas por los participantes se puntúan tanto por su



UNIVERSIDAD DE CUENCA

aceptabilidad como por su originalidad, esta última sólo definible en términos de cuántos individuos más produjeron la misma o similar respuesta (Garnham, 1996)

En 1966 Guilford y Hoepfner desarrollaron 45 test de producción de divergencias con 204 ejercicios de nueve puntos y hallaron una correlación esencial de 0.37 entre el test California de Madurez Mental (CCTM, un coeficiente de inteligencia) y los test de producción semántica de divergencias, así como una correlación esencial de 0.22 entre el CCTM y los test de producción divergente visual-figurativa. También hallaron que los patrones de resultados de los CI y de los datos de la producción divergente eran triangulares a diferencia de la habitual distribución elíptica que se suele dar en las correlaciones. Los patrones triangulares indican que los estudiantes con un CI bajo tenían también un bajo nivel de producción de divergencias, pero que los estudiantes altos en CI daban resultados muy variables en la escala de test de producción divergente. La perspectiva de medición de Guilford ha sido muy influyente en el campo de la creatividad, aunque hoy día ha perdido algo de esa influencia, en parte porque los test parecen asociarse muy débilmente a otros tipos de mediciones de creatividad y se ocupan de aspectos más bien triviales del fenómeno.

Sternberg ha diseñado varios test convergentes para mostrar cómo pueden verse los problemas de maneras nuevas. En un tipo de problema basado en el denominado nuevo enigma de inducción de Nelson Goodman a los participantes se les instruyó sobre dos conceptos novedosos, el verdul (verde hasta el año 2000 y después azul) y el azerde (azul hasta el año 2000 y luego verde). Se probó luego la habilidad inductiva de los participantes, primero con conceptos normales y luego con estos conceptos originales. Los resultados fueron moderadamente coincidentes con los test convencionales sobre fluidez intelectual (es decir, los test sobre habilidad para pensar con flexibilidad y en modos nuevos, como los problemas de matrices geométricas). Muy



UNIVERSIDAD DE CUENCA

curiosamente el componente de procesamiento de información que parecía identificarse mejor con los pensadores creativos era el que implicaba la flexibilidad para cambiar de atrás a delante y viceversa entre los sistemas conceptuales (verde-azul, por un lado, y azul-verde, por otro). Otro tipo de caso requería que los participantes resolvieran analogías y otro tipo de problemas inductivos, pero tanto con premisas fácticas (por ejemplo, “los pájaros pueden volar”) como con premisas contrafácticas o hipotéticas (“los gorriones pueden jugar a la rayuela”). Los resultados con ítems contrafácticos mostraron moderada relación con los resultados en los test convencionales de fluidez intelectual, y los ítems contrafácticos resultaron ser la mejor manera de medir la habilidad para redefinir formas convencionales de pensamiento.

Mednick diseñó un test de 30 elementos objetivos de 40 minutos para medir la habilidad creativa, denominado el test de Remotos Asociados (RAT). El test está basado en su teoría de que el proceso de pensamiento creativo es la formación de asociaciones de elementos en nuevas combinaciones que cumplen con requerimientos específicos o son útiles de algún modo. Dado que la habilidad para hacer esas combinaciones y llegar a una solución creativa necesariamente depende de la existencia del material para las combinaciones (es decir, los elementos asociativos) en la base de conocimientos de una persona, y dado que la probabilidad y velocidad de logro de una solución creativa están influidas por la organización de las asociaciones por la persona, la teoría de Mednick sugiere que la creatividad y la inteligencia están muy relacionadas, son conjuntos que se solapan. El RAT consiste en que el voluntario proporcione una cuarta palabra que está remotamente asociada a tres palabras dadas. Ejemplos (no reales de test) de palabras dadas son:

1. rata-azul-cabaña
2. vía de tren-chica-clase
3. sorpresa-fila-cumpleaños



UNIVERSIDAD DE CUENCA

4. eje-eléctrica-alta
5. fuera-perro-gato

(Soluciones: 1. queso, 2. trabajadora, 3. fiesta, 4. silla o cable, 5. casa.)

Corbalán y otros (2003) presentan en el Manual CREA una serie de criterios interpretativos generales sobre las características creativas de sujetos, basados en los percentiles y agrupados según la puntuación obtenida en la prueba respectiva como creatividad alta, media y baja. Por ejemplo, en la posición alta se indica que los sujetos tienen excelentes posibilidades para desarrollar tareas de innovación y producción creativa.

Es así que, el pensamiento creativo, identificado como una producción divergente del ser humano, presume de cierta objeción a los análisis convergentes, sobre todo, cuando se entiende a la inteligencia creativa como una entidad propia e independiente. No obstante, para probar su independencia, ha sido necesario probar que existen ciertas aptitudes que caracterizan esta inteligencia, aptitudes alternativas a los formalismos lógicos, las mismas que se evalúan de acuerdo a la variedad, cantidad y relevancia de la producción divergente en los individuos. De esta manera, hoy en día, podemos encontrar múltiples test, pruebas, baterías, etc., todos ellos interesados en probar el nivel de desarrollo de la inteligencia creativa en tanto que pensamiento divergente. Sin embargo, varios mecanismos de diagnóstico como los enunciados anteriormente, a nuestra disposición, y otros que fácilmente pueden adquirirse mediante Internet⁷, a pesar de identificar las aptitudes de la inteligencia creativa, olvidan evaluar detalladamente indicadores que, al parecer, únicamente la evolución del Test planteado por Guilford en 1967 (PIC), ha podido asir con justificaciones más categóricas, la necesidad de que el Pensamiento Creativo se caracterice por destacados niveles de Fluidez,

⁷ Tales como: “Situaciones Inusuales”, “Utilización no común de objetos”, “Componer narraciones”, “Previsión de consecuencias”, “Asociación de palabras”, “Completar dibujos a partir de palabras”.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Flexibilidad, Originalidad, Redefinición, Penetración, Elaboración, Preparación, Incubación, Iluminación y Verificación. Por todo lo anterior, para el Proceso de Diagnóstico del presente estudio, se ha elegido la utilización de la Prueba de Imaginación Creativa (PIC) como un instrumento para precisar los niveles de inteligencia creativa en el quinto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “San Roque”. Sin embargo, es necesario recalcar que la evaluación de la creatividad es un tema bastante complejo debido a que existe una falta de acuerdo unitario en la definición de creatividad por parte de la psicología educativa.

2.4.1 La Prueba de Imaginación Creativa (PIC):

La Prueba de Imaginación Creativa (PIC)⁸, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, permite evaluar de forma objetiva y fiable los productos creativos de los niños cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años. Por otro lado, la actualización de esta prueba, permite recoger la idea unánime de las investigaciones más recientes para disponer de un instrumento en el que se incluye la fluidez, flexibilidad y originalidad que evalúa el pensamiento divergente. Además es importante tomar en cuenta un elemento sumamente importante, el hecho de desarrollar una medida para la creatividad verbal, diferenciándola del campo de la creatividad gráfica, puesto que, algunos niños pueden ser creativos en un área y no en otra. Este elemento es necesario, de acuerdo a los propósitos de la presente investigación, debido a que permite verificar si la literatura infantil actúa o no, contribuyendo al desarrollo de la creatividad verbal, sin embargo, hay que tomar en cuenta que también pudiera ayudar en la creatividad gráfica. Finalmente, se debe reconocer que este instrumento es muy viable para ser aplicado en la Educación General Básica

⁸ La PIC inicialmente fue desarrollada por Guilford en el año 1967. No obstante, ha sido sometida en varias ocasiones a modificaciones por Torrance (1966) y de la Torre (1996). Finalmente, en el año 2004, Ediciones TEA, publican una PIC, mucho más actualizada y que atiende a todas las variables objetivamente comprobables del pensamiento creativo, dirigida a la población española; no obstante, es muy factible de ser utilizada en nuestro medio.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de nuestro medio, pues permitiría conocer la creatividad de los estudiantes y a la vez identificar a sujetos con altas capacidades creativas.

Además de las razones expuestas, tomaremos en cuenta la definición del constructo 'Imaginación creativa', la misma que en la última edición de la PIC que disponemos a nuestro alcance, se define de acuerdo a varias capacidades como son:

- La fantasía: que comprende salir de las percepciones cotidianas y alejarse del mundo real. Su desarrollo depende del planteamiento de situaciones inverosímiles.
- La intuición: implica la visión súbita de algo de una manera nueva y peculiar. Requiere de una confianza interior.
- La asociación: es una capacidad de unir y combinar ideas, palabras e imágenes que en apariencia no guardan relación alguna.

Estas tres capacidades convergen en la imaginación y pueden ser estimuladas en los niños en base a motivación, legitimidad de pensamiento divergente y la necesidad de dar tiempo para la reflexión, a través de actividades creativas como las que tendremos oportunidad de exponer en el Capítulo III. La imaginación en este sentido, se refiere a la "parte fantástica" del cerebro, a la capacidad inventiva de los niños. Por lo tanto, la 'imaginación' viene a constituir el elemento más importante dentro del pensamiento divergente, siendo justamente esta el área en la que se pretende estimular a los niños de la Educación General Básica.

Finalmente, la estructura de la Prueba de Imaginación Creativa (PIC) está conformada por cuatro juegos. Los tres primeros, evalúan la creatividad verbal o narrativa –allegada, de algún modo, a la Literatura para Niños–, el cuarto la creatividad gráfica. El colectivo de TEA, ha preferido utilizar el término 'juego'



UNIVERSIDAD DE CUENCA

con el propósito de minimizar la impresión que pudieran tener los sujetos estudiados frente a las palabras 'test' o 'examen'.

**Capítulo 3 DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN
LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MEDIANTE ESTÍMULOS
DE LA LITERATURA PARA NIÑOS**



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3.1 PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

En cuanto a la selección, distribución y secuenciación de contenidos de la Reforma Curricular de 1996, ésta ha ingresado a un proceso de Actualización y Fortalecimiento del Currículo que empezó a funcionar desde el Año Lectivo 2010-2011. En tal sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje, actualmente se encuentran sometidos a cambios rotundos para la EGB. Se deja de lado la concepción tradicional de Lenguaje y Comunicación para resignificarla desde el nombre, pues ahora vendría a denominarse como Lengua y Literatura. Esto tiene su explicación, la Lengua se presenta como un mecanismo generador de interrelaciones comunicativas, en contraposición con la propuesta anterior que, en última instancia, termina en el simple estudio de la facultad de emitir sonidos con sentido.

La lengua –señala la Actualización y Fortalecimiento Curricular– representa una herramienta fundamental para la interacción social. Utilizamos la lengua para comunicarnos, para establecer vínculos con los demás participantes de la sociedad a la que pertenecemos y; por lo tanto, la función y los objetivos que persigue son más amplios: solicitar, agradecer, persuadir y expresar. Es decir, la lengua es comunicación; esa es su esencia y su fin último en contraposición con el Lenguaje que representa la facultad humana de emitir sonidos con sentido (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010)

El nuevo enfoque de Literatura es complementario a la concepción atribuida a la Lengua. De acuerdo a la Actualización Curricular, constituiría “(...) una fuente de disfrute, de conocimientos a través de una mirada estética, de juego con el lenguaje, de valoración de aspectos verbales en circunstancias concretas y debe respetarse desde esta perspectiva” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010). Ello, aparentemente, evidencia la oportuna concordancia de la Actualización Curricular con el Desarrollo del Pensamiento Creativo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Asimismo, en la propuesta actual compatibilizan plenamente tres de los cinco perfiles de Salida del Área (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010) con elementos propios del Desarrollo del Pensamiento Creativo estudiados en el capítulo anterior. Dichos Perfiles son:

- Disfrutar y comprender la lectura desde una perspectiva crítica y creativa.
- Reconocer la función estética y el carácter ficcional de los textos literarios.
- Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas potenciando el gusto estético.

Pero antes de revertir en los desempeños expuestos como Perfiles de Salida del Área de Lengua y Literatura, es necesario que su Actualización Curricular, atraviese un proceso horizontal compuesto por diez componentes y una apertura denominada **Importancia de Enseñar y Aprender Lengua y Literatura**. Estos componentes son: **El Eje Curricular Integrador** que es escuchar, hablar, leer y escribir para la interacción social; **Objetivos del Área**, en los que se engloban los propósitos que persigue el Área en toda EGB; **Objetivos del Año**, relacionados a los conocimientos de cada año de EGB; **Bloques Curriculares**, que para cada año son seis y están distribuidos de acuerdo a los Ejes de Aprendizaje; **Ejes de Aprendizaje**, son escuchar, leer, escribir y ‘texto’⁹ en forma más específica de acuerdo a las necesidades de cada año; **Destrezas con Criterio de Desempeño (DCD)** –en interacción con las **Macrodestrezas**– son el punto donde convergen todos los elementos curriculares pues “...expresan el saber hacer, con una, o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y niveles de complejidad” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010); para hacer efectivas las DCD es necesario tener en

⁹ La palabra ‘texto’ en sí misma no significa un eje de aprendizaje sino que se justifica de acuerdo a la destreza con criterio de desempeño para complementar el proceso de enseñanza aprendizaje de un Bloque Curricular.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

consideración las **Precisiones para la Enseñanza Aprendizaje** que vienen a constituir recomendaciones metodológicas del manejo de las DCD; los **Indicadores Esenciales de Evaluación** son los medios de verificación concretos de los resultados de los aprendizajes adquiridos por parte de los docentes. A esto se suma los componentes que atraviesan por toda la Actualización del Currículo y son los **Ejes Transversales**, presididos por el Buen Vivir que constituye el eje rector el cual fusiona otros Ejes Transversales como la interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática, la protección del medioambiente, el cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes y la educación sexual de los jóvenes. Una vez que se hayan dinamizado todos los elementos anteriormente enunciados, se puede sostener el **Perfil de Salida del Área** manifestado inicialmente.

Sin bien la propuesta señalada no es la antípoda de la Reforma Curricular, el Área de Lenguaje y Comunicación –hoy denominada Lengua y Literatura–, ha cambiado notablemente desde la articulación de sus componentes que se hizo en el año 1996, pues en aquella se sostuvieron las **Consideraciones Generales, Objetivos Generales y Específicos, Destrezas Fundamentales, Contenidos y Recomendaciones Metodológicas** como sus componentes principales. No obstante, estos elementos han sido fortalecidos o reformulados en la Actualización 2010. Ello se debe a que ya no responden a las necesidades educativas de hoy en día, debido a las transformaciones sociales y científicas que han ocurrido en estos catorce años de vigencia; la incongruencia entre contenidos y tiempos asignados; la desarticulación en la secuenciación de contenidos; la falta de objetivos desagregados; la insuficiencia de claridad en el manejo de las destrezas fundamentales; el excesivo número de ejes transversales; la ausencia de criterios para evaluar; y, las insuficientes recomendaciones para planificar procesos de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En este sentido, la Actualización Curricular parece muy acertada a propósito de Desarrollar Pensamiento Creativo en los estudiantes de EGB mediante la Literatura Infantil. Sin embargo, se vuelve necesaria una comparación que verifique cuánto de ella se programó en el Currículo de 1996, ya sea como contenido teórico o como estrategia para fomentar el lenguaje y la comunicación de los niños y cuánto de literatura infantil se propone desarrollar la Actualización Curricular del 2010.

Antes, es necesario determinar un **campo específico de estudio** del cual se puedan inferir conclusiones acertadas y profundas respecto del manejo del currículo y los aportes que se puedan realizar en un diagnóstico y experimento concreto para el desarrollo del pensamiento creativo en un aula de clases. Es así que, se ha procedido a elegir al Quinto Año que, al encontrarse en la mitad del proceso educativo de EGB, podría aportarnos datos mucho más significativos de la realidad del sistema educativo escolar. Por otro lado, la edad en que se encuentran los educandos de este año, tiene mayor prestancia para la aplicación de la Prueba de Imaginación Creativa que es el mecanismo con el cual verificaremos los niveles de desarrollo de la Creatividad en la EGB con y sin estímulos de literatura infantil. Es menester, por otro lado, aclarar que el centro educativo que se ha elegido para desarrollar el estudio de campo es la Unidad Educativa “San Roque”, debido a la apertura y colaboración por parte del personal administrativo y académico que labora en dicha institución.

3.1.1 Descripción de contenidos Curriculares de un Año Lectivo según la Reforma Curricular de 1996 en el Área de Lenguaje y Comunicación:

A continuación, se presentan los contenidos de la planificación del Año Lectivo 2009-2010 para el Quinto Año de la Unidad Educativa “San Roque” sobre los cuales se desarrolla la investigación de campo. Esta planificación está constituida por siete unidades, de las cuales, la utilización de contenidos expresamente literarios apenas cubre un 25%, el restante 75% se refiere a contenidos dirigidos a la comprensión, producción y expresión del Lenguaje y la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Comunicación. Además, los estímulos de literatura infantil ofrecidos por la docente del año, según ella misma manifiesta, se encuentran en constante disputa por el tiempo, pues los contenidos establecidos son abundantes y la falta de orientaciones sobre el manejo del currículo confronta el tiempo del deleite estético que ofrece la literatura con los contenidos que exige el currículo para este Año Lectivo.

UNIDAD N° 1

Relacionado a la comprensión, producción y expresión del Lenguaje y la Comunicación:

Lectura Fonológica

Lectura Denotativa

Lectura Connotativa

Lectura de Estudio

Ortografía uso de c, z, x; uso de la coma y los dos puntos.

Vocabulario

Morfosintaxis

¿Cuánto de literatura existe?

Narración de cuentos, historias
fábulas refranes conocidos.

Escritura Narrativa, escribir una
pequeña narración.

Escritura de Configuración, escribir
fábulas y refranes.

Escritura Descriptiva, escribir
fábulas.

Otros:

Respetar los turnos en la
conversación, ceder la palabra.

Respetar los criterios de cada uno
de sus compañeros.

UNIDAD N° 2

Relacionado a la comprensión, producción y expresión del Lenguaje y la Comunicación:

Interpretar signos lingüísticos

Entender mensajes, descripciones

Pre-lectura

Post-lectura

Lectura Fonológica

Lectura Denotativa

Funciones del Lenguaje:
Connotativa



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Signos Lingüísticos	Relacionado a la comprensión, producción y expresión del Lenguaje y la Comunicación:
Lectura estructural del texto	Lectura Fonológica
Variaciones idiomáticas: locales, modismos.	Lectura Denotativa
Funciones del Lenguaje: Apelativa	Lectura Connotativa
¿Cuánto de literatura existe?	Lectura de extrapolación
Narración de cuentos, historias en donde se enfoquen...	Lectura de Estudio
Declamación de poesías al amor y amistad.	Escritura de Configuración de un texto...
Lectura informativa: Cuentos, fábulas, leyendas....	Escritura descriptiva
Recreación: cuentos, canciones	Morfosintaxis: Oración gramatical
Intencionalidad lectora Poemas, fábulas.	Morfosintaxis: Clases de Oración
Poemas y uso del lenguaje coloquial y del lenguaje formal.	Morfosintaxis: Partes de la oración
Escritura de Configuración, escribir fábulas y refranes.	Separación de párrafos
Escritura Descriptiva de una fábula	Semántica: uso de prefijos y sufijos
Otros:	Palabras primitivas y derivadas
Dramatización	¿Cuánto de literatura existe?
Respetar los turnos en la conversación	Narrar Hechos reales
	Declamación del poema "Así soy yo"
	Otros:
	Respetar los turnos en la conversación

UNIDAD N° 3



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Dramatización de una escena familiar

Entrevista a compañeros sobre el valor de la individualidad.

Semántica: Uso de prefijos y sufijos

Palabras primitivas y derivadas

Familia de palabras por derivación

¿Cuánto de literatura existe? –

Narrar Hechos reales

Declamación del poema: “Por mis derechos”.

Otros:

Conversación dirigida sobre el reconocimiento de los deberes y....

Conversación dirigida sobre el reconocimiento de...

Dramatización

Entrevista a los compañeros

UNIDAD N°4

Relacionado a la comprensión, producción y expresión del Lenguaje y la Comunicación:

Descripción oral de láminas

Lectura Fonológica

Lectura Denotativa

Lectura Connotativa

Lectura de Extrapolación

Lectura de Estudio

Escritura de Configuración

Escritura Descriptiva

Morfosintaxis: Oración gramatical

Morfosintaxis: Clases de oraciones

Morfosintaxis: Partes de la oración

Ortografía: Uso del punto

Separación de párrafos en oraciones

Palabras agudas, graves y esdrújulas

UNIDAD N° 5

Relacionado a la comprensión, producción y expresión del Lenguaje y la Comunicación:

Descripción oral de una lámina

Lectura Fonológica

Lectura Denotativa

Lectura Connotativa

Lectura de Extrapolación



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lectura de Estudio: elaborar cuadros sinópticos.

Escritura de Configuración

Escritura Descriptiva

Escritura Creativa

Morfosintaxis: Clases de oraciones

Morfosintaxis: Partes de la oración

Morfosintaxis: Los modificadores del sustantivo

Los sustantivos derivados

Ortografía: Uso de la H

Separación de párrafos

Palabras agudas, graves y esdrújulas

Familia de palabras por derivación

¿Cuánto de literatura existe?

Narración de hechos o acontecimientos

Declamación del poema “cuidando mis pertenencias...”

Otros:

Conversación dirigida

Conversación dirigida

Dramatización

Entrevista a los compañeros

UNIDAD N° 6

Relacionado a la comprensión, producción y expresión del Lenguaje y la Comunicación:

Articular y pronunciar correctamente las palabras.

Descripción Oral

Lectura Fonológica

Lectura Denotativa

Lectura Connotativa

Lectura de Extrapolación

Lectura de estudio

Escritura de Configuración

Escritura Descriptiva

Escritura Creativa

Morfosintaxis: Sustantivos derivados y patronímicos.

Morfosintaxis: Núcleos del sujeto y el predicado.

Morfosintaxis: Clases del sujeto

El Adjetivo: Clases

Ortografía: Uso de la H



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ortografía: Uso de la B

Lectura Connotativa

Las Mayúsculas

Lectura de Extrapolación

Pragmática: Lenguaje, lengua y habla

Elaborar cuadros sinópticos

Escritura de configuración

Reconocer términos ecuatorianos

Escritura descriptiva

Escritura creativa

¿Cuánto de literatura existe?

Morfosintaxis: El adjetivo, calificativos, determinativos.

Narrar hechos reales

Morfosintaxis: Grados del adjetivo

Recitar

Morfosintaxis: El verbo

Otros:

Ortografía: Uso de la B

Escuchar: respetar turnos de la conversación...

Las Mayúsculas

Dramatizar

Pragmática: La Biografía y la Autobiografía.

Entrevistar

Pragmática: El Teatro

UNIDAD N° 7

¿Cuánto de literatura existe?

Relacionado a la comprensión, producción y expresión del Lenguaje y la Comunicación:

Narrar hechos reales

Escuchar respectivamente lenguajes no verbales.

Declamación del poema "Mi cuerpito"

Otros:

Descripción Oral

Conversación dirigida

Lectura Fonológica

Dramatizar

Lectura Denotativa

Entrevista

3.1.2 Descripción de Conocimientos de un Año Lectivo según la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010 en el Área Lengua y Literatura:

De acuerdo al proceso de Actualización en vigencia, estos son los conocimientos que actualmente se están desarrollando en la Educación General Básica. Nótese que a diferencia del Currículo anterior que manejaba contenidos aisladamente de las *destrezas*, la actual propuesta integra Destrezas con Criterio de Desempeño como actividades concretas y niveles de complejidad sobre los conocimientos planteados.

3.1.3 Actualización y Fortalecimiento Curricular de la EGB para Quinto Año en el Área de Lengua y Literatura:

Bloque Curricular 1:	criterios de desempeño es: Escribir
Reglamentos/Manual de Instrucción	reglamentos y manuales de
	instrucciones sencillos con diferentes
	propósitos comunicativos y la
	aplicación de las propiedades del
	texto; el proceso comprende:
	planificar, redactar, revisar y publicar.
	El quinto eje de aprendizaje es, Texto,
	la destreza con criterios de
	desempeño es: Utilizar las
	propiedades textuales y los elementos
	de la lengua en función de la escritura
	de reglamentos y manuales de
	instrucciones que le permitan cumplir
	con el propósito del texto; dentro de
	este eje se destacan la función del
	lenguaje, el circuito de la
	comunicación, además, se estudian
	los elementos de la lengua.
	Bloque Curricular 2:
	Cuento Popular



UNIVERSIDAD DE CUENCA

El primer eje referente al cuento popular es, Literatura, en este eje, se manejan diferentes destrezas de criterio de desempeño, el primer criterio es: escuchar cuentos populares en función de identificar sus características propias; el segundo criterio trata de: re-narrar cuentos populares desde el uso adecuado del lenguaje y el respeto del género, el tercer criterio: comprender los cuentos populares de distintas regiones y nacionalidades del Ecuador en función de identificar sus elementos comunes y valorar las diferentes culturas; el cuarto criterio intenta: escribir los cuentos populares sobre la base de su tradición y con la estructura de este tipo de texto, el quinto criterio se basa en: contar cuentos en distintos formatos desde la utilización del lenguaje lúdico; el sexto criterio pretende: disfrutar de los distintos cuentos populares tanto de transmisión oral como escrita en función de valorar las diferentes idiosincrasias; y, finalmente el séptimo criterio busca: reconocer algunos rasgos literarios de los cuentos populares en función de valorarlos como tales.

Bloque Curricular 3:

Recetas de cocina, médicas, etc.

El primer eje del aprendizaje en el bloque curricular 3 es: Escuchar, la DCD es: escuchar la diversidad de recetas en los medios audiovisuales desde el análisis de sus características propias y el propósito comunicativo; dentro de este eje el proceso se lo realiza en: reconocer, seleccionar, anticipar, inferir y retener. El segundo eje es, Hablar, la DCD es: expresar en forma oral la diversidad de recetas con secuencia lógica y desde el empleo de organizadores gráficos; el proceso en el eje hablar se identifica con: planificar el discurso, conducir el discurso y producir el texto. El tercer eje del aprendizaje es, Leer, la DCD es: comprender y analizar la variedad de recetas en función de identificar los elementos que la conforman e inferir su importancia; el proceso se lo realiza por medio de: prelectura, lectura y poslectura. El cuarto eje es Escribir, la DCD es: escribir diversos tipos de recetas con diferentes estructuras,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

teniendo en cuenta las propiedades del texto; el proceso se estructura en: planificar, redactar, revisar y publicar. El quinto eje de aprendizaje es Texto, la DCD es: utilizar las propiedades textuales y los elementos de la lengua en función de la escritura de recetas para cumplir con los propósitos del texto; en este eje se destaca la función del lenguaje, el circuito de la comunicación y los elementos de la lengua.

Bloque Curricular 4:

Rimas

El único eje de aprendizaje que se encuentra dentro de este bloque es Literatura, y el mismo se identifica con tres destrezas con criterio de desempeño; el primer criterio pretende: escuchar la variedad de rimas en función de identificar el papel del sonido en la poesía y su propósito estético; el segundo criterio busca: expresar en forma oral diversidad de rimas desde la identificación de los sonidos finales y la estructura de las mismas; el tercer criterio se caracteriza por: comprender distintas rimas desde la identificación de la

relación que existe entre fondo y forma; por último el cuarto criterio de desempeño, intenta: comparar el uso del lenguaje en las rimas y en otros tipos de texto en función de reconocer sus características propias.

Bloque Curricular 5:

Diálogo/Conversación telefónica

El primer eje de aprendizaje que podemos identificar en el bloque curricular 5 es Escuchar, la DCD es: escuchar diálogos y conversaciones telefónicas dramatizadas en función de analizar los elementos de la comunicación necesarios para su producción; el proceso se caracteriza por: reconocer, seleccionar, anticipar inferir y retener. El segundo eje de aprendizaje es Hablar, la destreza con criterios de desempeño busca, utilizar el vocabulario adecuado y preciso en función de producir mensajes en los diálogos y conversaciones telefónicas; el proceso se especializa en planificar el discurso, conducir el discurso y producir el texto. El tercer eje de aprendizaje es Leer, la destreza con criterios de desempeño es: comprender diferentes tipos de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

diálogos escritos con el análisis de los elementos que los conforman; el proceso se lo realiza por medio de la prelectura, lectura y postlectura. El cuarto eje es Escribir, la destreza con criterios de desempeño es: escribir diálogos utilizando recursos particulares del lenguaje con diversos propósitos comunicativos; dentro de este eje el proceso se caracteriza en: planificar, redactar, revisar y publicar. El último eje de aprendizaje es el Texto, la destreza con criterios de desempeño es: Utilizar las propiedades textuales y los elementos de la lengua desde la escritura de diálogos y el cumplimiento de los propósitos comunicativos; en el eje Texto, se pone énfasis en la función del lenguaje, el circuito de la comunicación y los elementos de la lengua.

Bloque Curricular 6:

Leyendas Tradicionales

El principal y exclusivo eje es Literatura, en este eje se manejan

seis destrezas con criterios de desempeño: la primera se refiere a: escuchar leyendas orales tradicionales de distintas regiones del Ecuador desde la valoración de sus tradiciones y herencias culturales; la segunda destreza con criterio trata de: comprender las leyendas tradicionales en función de reconocer sus elementos característicos; la tercera destreza busca: contar leyendas tradicionales de su región frente a distintos públicos; la cuarta destreza con criterio intenta: crear leyendas tradicionales desde la utilización de historias reales de su región y la aplicación de los elementos característicos de este género; la quinta dice: disfrutar de la leyenda tradicional desde el análisis de sus características propias; por último, la sexta destreza con criterios de desempeño busca: analizar el uso del lenguaje que aparece en las leyendas populares desde la valoración del mismo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Nótese que para el año lectivo que hemos expuesto, existen, al menos, tres bloques relacionados enteramente a la literatura como es el bloque 2, referente al Cuento Popular, el bloque 4, denominado Rimas y, el bloque 6, referente a las Leyendas Tradicionales. De tal manera, aquella organización por siete unidades referentes a la comprensión y desarrollo del Lenguaje y Comunicación planteada en la Reforma de 1996, ha sido modificada radicalmente para integrar la literatura que viene a componer prácticamente la mitad de la Actualización Curricular del Área. La importancia que se brinda a la literatura en este nuevo currículo es crucial para fortalecer el Pensamiento Creativo de los niños de Educación Básica. Es importante resaltar el hecho de que si se revisa la propuesta de Actualización Curricular para EGB, todos los años los ejes curriculares y de aprendizaje están diseñados para escuchar, hablar, leer y escribir en función de la interacción social de los educandos.

3.2 DIAGNÓSTICO DE INTELIGENCIA CREATIVA EN EL QUINTO AÑO DE EGB, PREVIO A LA APLICACIÓN DEL MANUAL DE ACTIVIDADES CREATIVAS

El nivel de uso de la Literatura para Niños como un instrumento de desarrollo de la creatividad de los niños de EGB no puede ser identificado únicamente en base al análisis del currículo, sino que requiere ser verificado mediante la PIC (Prueba de Imaginación Creativa) en una muestra de población educativa concreta, que, en este caso, constituyen 15 niños pertenecientes al Quinto Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “San Roque”. Dicha prueba se aplica en dos etapas. La primera, es empleada el día lunes 4 de enero del 2010, para determinar cuál es el nivel de desarrollo de inteligencia creativa en la población estudiada. La segunda es utilizada el día miércoles 20 de enero de 2010, luego de que se hiciera un taller de Literatura Infantil manejando el **Manual de Actividades Creativas** diseñado con el propósito de elevar los niveles de pensamiento divergente encontrados en la primera Prueba de Imaginación Creativa. De esta manera se pudo comprobar la validez de la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

hipótesis planteada en la presente investigación, pues en los resultados de la segunda prueba, se pueden verificar que los niños elevaron notablemente los índices encontrados en la primera prueba, una vez que se aplicaran algunas variables de literatura infantil de acuerdo a un manual realizado para el caso concreto.

A continuación conoceremos en qué consisten los Juegos aplicados por la PIC para el diagnóstico del Pensamiento Divergente, los mismos que fueron realizados el día 4 de enero del 2010.

3.2.1 Juego 1: A partir de un dibujo –en el que se encuentra, en primer plano, un niño abriendo un cofre–, el sujeto debe escribir todo aquello que está ocurriendo en la escena. Este ejercicio permite al niño expresar su capacidad especulativa; su capacidad de ir más allá de la información proporcionada por el estímulo, planteando distintas posibilidades con respecto a lo que está ocurriendo en la escena.

Gráfico N° 1



Fuente: 1 PIC, 2004



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Como se puede observar, en el Gráfico 1, a partir de esta imagen, el niño puede expresar todo lo que su curiosidad e imaginación descubrirían en el mismo. De esta manera, se puede explorar la capacidad de los sujetos para formular hipótesis y pensar en términos de lo posible. Es así que en nuestra aplicación de la PIC a los niños de la Unidad Educativa “San Roque”, hemos encontrado respuestas como:

- Es una escena de dos piratas.
- Es una escena de un monito que tiene hambre.
- Es una escena de locura.

(3 de las 9 respuestas pertenecientes al sujeto 0.2)

En cuanto a indicadores, el **Juego 1**, permite evaluar los siguientes elementos que nos dan las pautas necesarias para demostrar con índices claros el nivel de desarrollo del pensamiento divergente en los niños del Quinto Año de Educación General Básica:

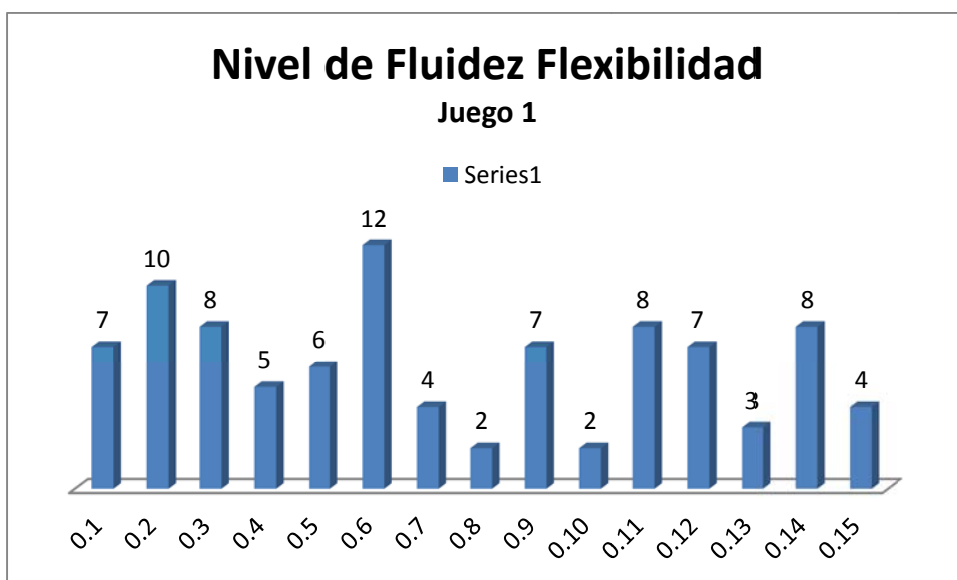
- La facilidad para producir ideas, en concreto la capacidad de fluidez ideacional.
- La producción divergente de unidades semánticas (fluidez narrativa).
- La flexibilidad espontánea de su pensamiento, o capacidad para introducir diversidad en las ideas producidas en una situación relativamente poco estructurada.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Estos son los Resultados Obtenidos en el Juego 1:

Ilustración N° 1



Como se puede apreciar en la Ilustración 1, el nivel de Fluidez y Flexibilidad de acuerdo a la lectura que hicieron los niños varía en cada uno de los sujetos que desarrollaron el Juego 1. Así los puntajes van desde un nivel de 2, que es el indicador menor, y 12 que es el nivel más alto encontrado en la aplicación de la primera prueba.

3.2.2 Juego 2: Este juego consiste en una prueba de usos posibles de un objeto. Se trata de una adaptación del Test de Guilford: “Uso de un ladrillo”. En este caso, siguiendo lo que se propone en la PIC, se sustituye los ladrillos por un tubo de goma por pensar que los niños responderían de manera más creativa a estos estímulos que son más corrientes que los ladrillos en sus juegos, construcciones y diversas actividades. De tal manera, el niño o niña encuentra una capacidad de “redefinición” de los usos, funciones y aplicaciones diferentes a los habituales. El juego dice lo siguiente:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Haz una lista de todas las cosas para las que podría servir **un tubo de goma**. Piensa en cosas interesantes y originales. Apunta todos los usos que tú le darías aunque sean imaginados. Puedes utilizar el número y tamaño de tubos que tú quieras.

De esta manera, se encontraron respuestas como las siguientes:

- Le utilizaría como un vaso.
- Como una cuchara.
- Como una maceta.

(3 de las 16 respuestas pertenecientes al sujeto 0.6)

En lo que tiene que ver con los indicadores, el Juego 2, permite analizar los siguientes elementos evaluables:

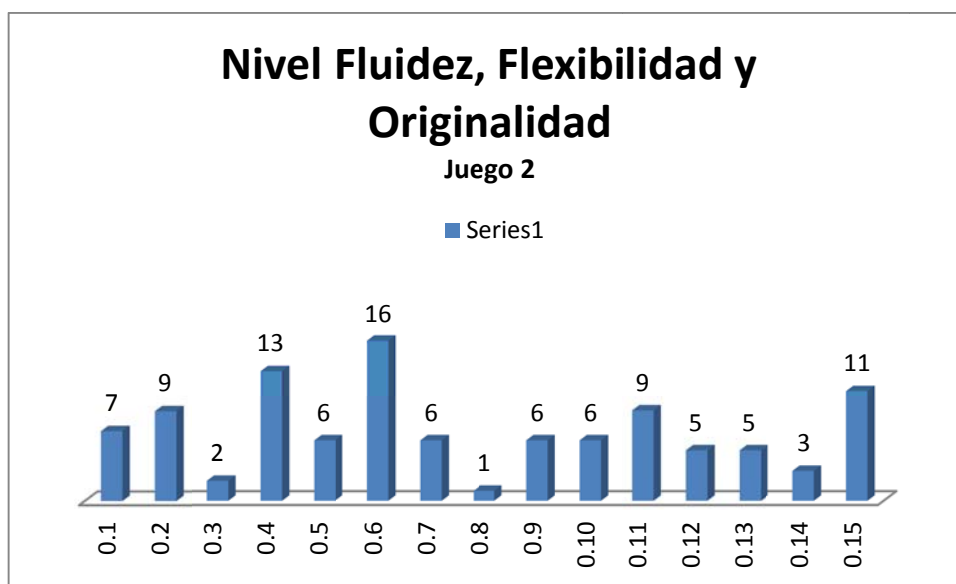
- La “espontaneidad productiva”, es decir, la capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas diferentes sobre un tema (**fluidez**).
- La flexibilidad de su pensamiento: la capacidad de su pensamiento para ofrecer soluciones diversas que posibilitan hacer uso de un objeto en ocasiones muy distintas.
- La originalidad narrativa o capacidad para producir ideas nuevas y originales; es decir, respuestas ingeniosas e insólitas, pero aceptables, así como su capacidad para ir más allá de lo convencional, estar abierto a las nuevas experiencias y a ofrecer soluciones distintas para problemas tradicionales.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los Resultados Obtenidos en el Juego 2 son los siguientes:

Ilustración N° 2



En la ilustración 2, la combinación entre fluidez, flexibilidad y originalidad tiene resultados inferiores al Juego 1. De esta manera, podemos observar que los sujetos 0.4, 0.6 y 0.15 exceden el valor de 10 puntos, no obstante, la mayoría de estudiantes se encuentra en un nivel inferior a 10.

3.2.3 Juego 3: Este juego plantea una situación inverosímil, en la cual, los sujetos deben imaginar consecuencias a raíz de la situación. Es una actividad para evaluar un aspecto fantaseoso de la imaginación que contribuye al comportamiento creativo en los niños. Lo importante de este juego es que permite conocer ideas poco convencionales que probablemente el sujeto no se atreve a expresar en situaciones serias. “Las personas poco creativas son incapaces de concebir tales posibilidades en ese contexto y encuentran dificultades en esta prueba” (PIC, 2004). Por otro lado, se convierte en un mecanismo de medida para conocer el nivel de ‘penetración’ del sujeto o la capacidad para profundizar sobre experiencias, siendo una característica muy



UNIVERSIDAD DE CUENCA

propia de los pensadores creativos. En este sentido, el Juego 3 plantea lo siguiente:

Imagínate y contesta lo que tú crees que pasaría si ocurriese lo que dice esta frase: ¿Qué ocurriría si cada ardilla, de repente, se convirtiera en un dinosaurio?

En la aplicación de este juego pudimos encontrar respuestas como las siguientes:

- Gobernarían al mundo.
- Pelearía con Godzilla.
- Se comería una hamburguesa.

(3 de las 10 respuestas pertenecientes al sujeto 0.11)

Concretamente, en lo que tiene que ver con la evaluación de este juego, se valoran tres aspectos específicos como son:

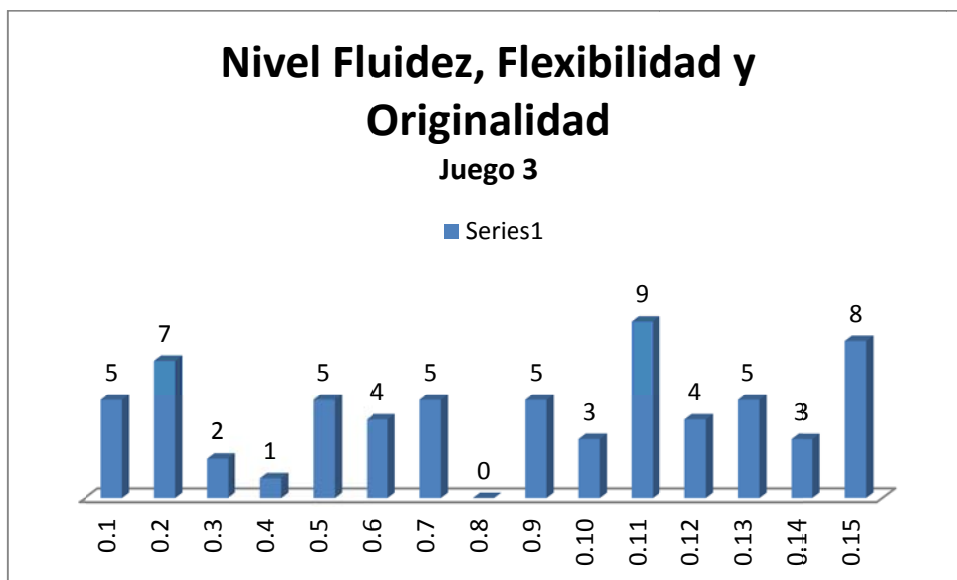
- La fluidez ideativa: Que es la capacidad de imaginar espontáneamente múltiples respuestas sobre una información dada.
- La flexibilidad espontánea: Se refiere a la capacidad del sujeto para seguir caminos diferentes en la resolución de problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones.
- La originalidad: Como la capacidad de producir respuestas remotas y poco frecuentes. Se supone que un sujeto original puede encontrar conexiones más tenues y relaciones menos obvias entre las cosas.

Una vez que se tabularon los respectivos datos, se pudieron evidenciar los siguientes resultados:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ilustración N° 3



Los resultados son todavía más inferiores a los juegos anteriores, pues en ningún caso se llega a un nivel de 10 puntos, el sujeto que mayor nivel alcanza es el 0.11, mismo que tiene un nivel de 9. Así, la mitad de la población estudiada tiene parámetro de 5 para arriba y la otra mitad no llega a este indicador.

3.2.4 Juego 4: En este caso, el juego ya no es de imaginación narrativa, sino de imaginación gráfica. Los sujetos deben completar cuatro dibujos a partir de unos trazos dados y poner un título a cada uno de ellos. Las figuras incompletas de este juego, según la PIC:

...han sido creadas por los autores tras la presentación de varias figuras a una submuestra de sujetos considerados como muy creativos (incluidos en un programa de enriquecimiento para sujetos superdotados), seleccionándose aquellos trazos más acordes para dichos sujetos. (PIC, 2004)

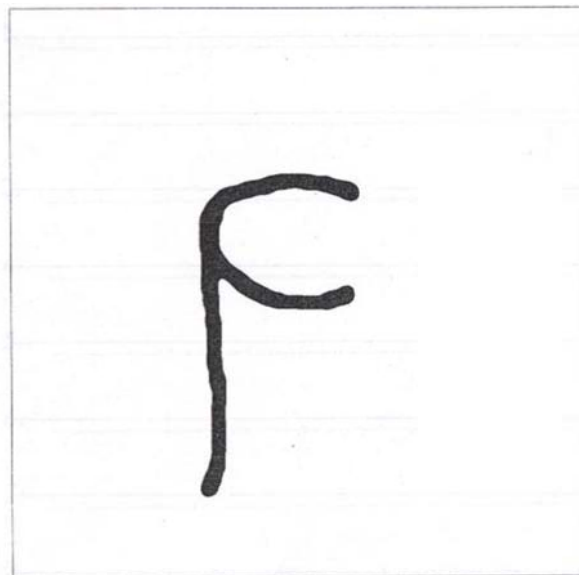


UNIVERSIDAD DE CUENCA

El hecho de realizar un dibujo que ninguna otra persona pudiera imaginar, permite conocer la capacidad del sujeto para dar respuestas originales. Este juego, además, permite discriminar a los individuos “elaboradores” de aquellos que son “originales”. Es decir, aquellos sujetos que tienen pocas ideas pero que las trabajan mucho, con gran imaginación, de aquellos que tienen ideas muy originales pero con gran dificultad para elaborarlas. El juego 4, se plantea de la siguiente manera:

En esta página puedes ver unos dibujos incompletos. Intenta completarlos haciendo con ellos un dibujo tan original que a nadie más se le hubiera ocurrido. Después coloca un título interesante a cada uno de los dibujos.

Gráfico N° 2



1. _____

Fuente: 2 PIC, 2004



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gráfico N° 3



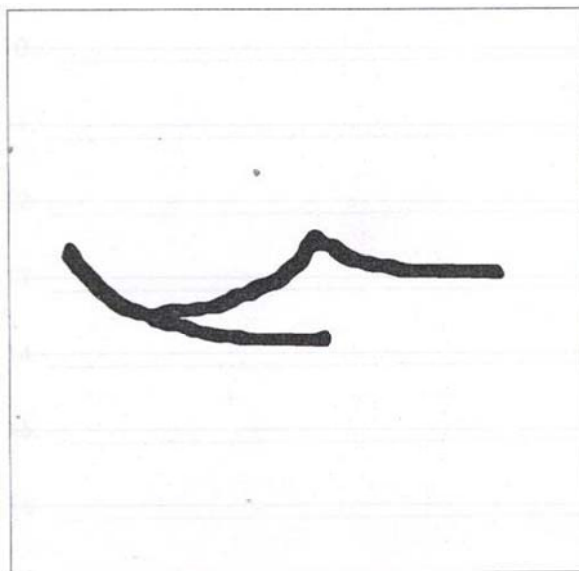
2. _____

Fuente: 3 PIC, 2004



UNIVERSIDAD DE CUENCA

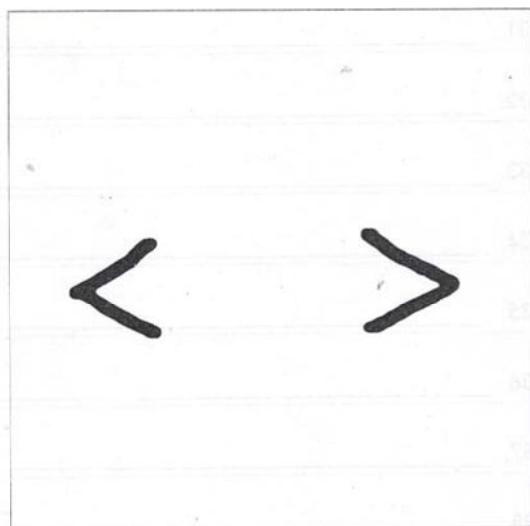
Gráfico N° 4



3. _____

Fuente: 4 PIC, 2004

Gráfico N° 5



4. _____

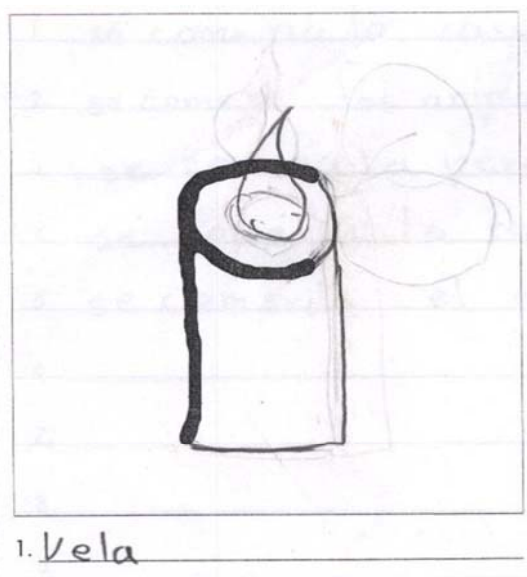
Fuente: 5 PIC, 2004



UNIVERSIDAD DE CUENCA

De esta manera, pudimos encontrar distintas respuestas, partiendo de los trazos propuestos en los Gráficos 2, 3, 4 y 5, los mismos que permitieron hacer 'elaboraciones' y 'creaciones' diversas entre uno y otro sujeto. Los dibujos que se exponen a continuación, son una muestra de ello:

Gráfico N° 2

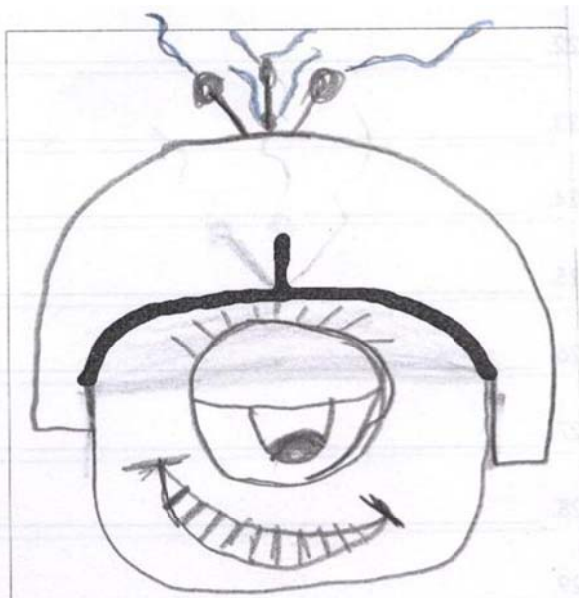


Fuente: 2 Sujeto 0.7



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gráfico N° 3



2. _____

Fuente: 3 Sujeto 0.8



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gráfico N° 4



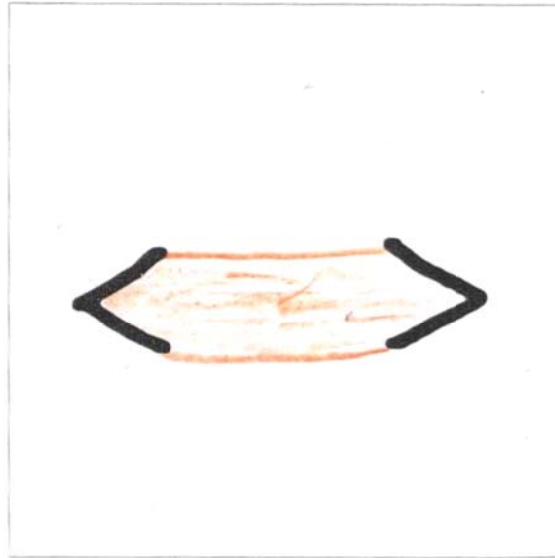
3. casca nuel

Fuente: 4 Sujeto 0.4



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gráfico N° 5



4. *Un extraterrestre.*

Fuente: 5 Sujeto 0.6

Finalmente, es necesario señalar los cinco elementos que concretamente se evaluaron para poder obtener los indicadores que demuestren en nivel de imaginación gráfica:

- La originalidad gráfica o figurativa: Como una aptitud del sujeto para producir ideas más allá de lo evidente, habitual o establecido. Se identifica por la rareza de las respuestas dadas.
- La capacidad de elaboración: Está justificada en la actitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas. El grado de elaboración estará en función del número de detalles adicionales utilizados para desarrollar la respuesta, además de lo necesario para dar a conocer cuál es la idea base. Lo cual requiere un criterio de evaluación en la calidad en las respuestas. Para ello, los expertos de



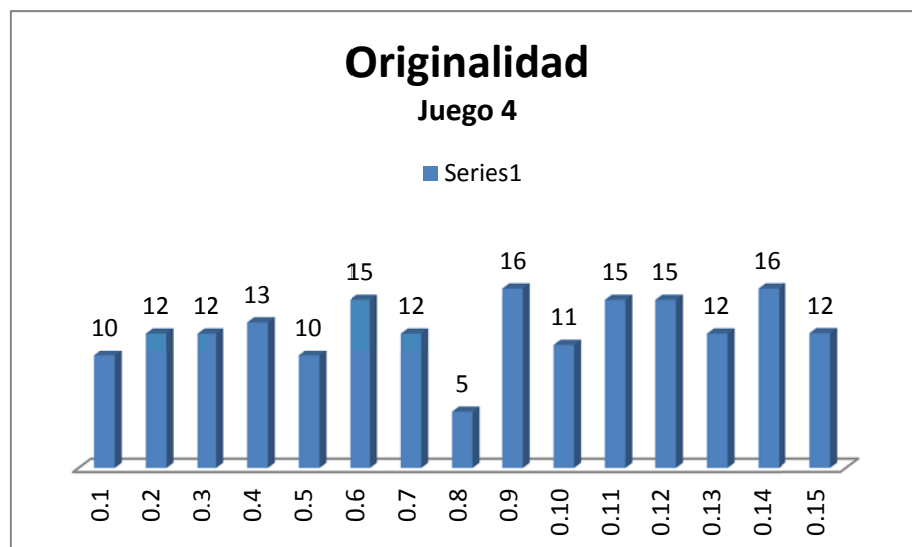
UNIVERSIDAD DE CUENCA

la PIC, hay criterios claros y distintivos para diferenciar las respuestas más elaboradas de las que no lo son.

- La utilización de sombras y color como elementos de expresión creativa: Se refiere a ciertos criterios definidos por los expertos para evaluar el uso de color y sombras como contribución creativa al dibujo.
- El título del dibujo realizado: Aquí se utiliza otra vez la valoración de la calidad de la respuesta a través de criterios definidos por la PIC.
- La presencia de 'detalles especiales': Se refiere a la rotación de la figura, expansividad, conexión de varias figuras consideradas como 'detalles' significativos, los cuales "raramente y en muy pocos casos" (PIC, 2004) se encuentran presente en los sujetos.

Igualmente, se pudieron extraer los siguientes resultados, producto de la aplicación del Juego 4, en los niños del quinto año de Educación General Básica de la Escuela "San Roque":

Ilustración N° 4





UNIVERSIDAD DE CUENCA

Como se puede observar en la Ilustración 4, el nivel de creación gráfica que demuestran los niños de la Escuela San Roque, es superior a todos los otros juegos planteados anteriormente. Pues la mayoría tiene un nivel sobre los 10 puntos, es más existen algunos casos en los que se superan los 15 puntos.

3.3 MANUAL DE LITERATURA PARA NIÑOS APLICADO PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA CREATIVA

De acuerdo a lo señalado en primera parte de este capítulo, el currículo manejado dentro de la Unidad Educativa “San Roque”, en cuanto al área de Lengua y Literatura, es únicamente de cuatro horas a la semana. Ahora bien, poniendo de lado las particularidades curriculares del Área de Lengua y Literatura y, para probar que la literatura infantil puede ser un estímulo útil para el desarrollo de los niveles de Inteligencia Creativa, se diseñó un **Manual de Literatura para Niños aplicado al Desarrollo de la Inteligencia Creativa** (Véase Anexo 1) orientado a cumplir este propósito. Este Manual de Literatura para Niños, se hizo adaptando varias propuestas sostenidas por Gianni Rodari y otros autores para enseñar literatura a los niños, así como algunos ejercicios desarrollados por la propia autora. Sin embargo, la idea de concebir un instrumento estratégico para promover la creatividad, y que atienda a algunas necesidades escolares fundamentales, pues hasta la fecha, al menos en nuestro medio, no se dispone de uno. Es así que este Manual Didáctico, dividido en doce ejercicios y ampliado, paso a paso, con minuciosas explicaciones didácticas, permite desarrollar varias características que configuran la Inteligencia Creativa de los niños, no obstante, es susceptible de cualquier modificación.

Por otro lado, a pesar de que los pasos del Manual pueden ser utilizados con cualquier creación literaria, para el presente trabajo se ha especificado la utilización con autores del medio, cuyas producciones en literatura infantil, contextualizan mejor con la imaginación creadora de nuestros niños. En este



UNIVERSIDAD DE CUENCA

sentido, las obras *El jurupi encantado* de Oswaldo Encalada, *Brujillo* de Catalina Sojos y *La maravillosa historia del cerdito y el tesoro* de Hernán Rodríguez Castelo, constituyen las fuentes de inspiración literaria para nuestro Manual, a propósito del desarrollo de la Inteligencia Creativa. A continuación enumeramos las doce actividades formuladas en el Manual:

1. Actividad 1: **Inventemos un personaje.** Se acompaña con la lectura del cuento “El jurupi encantado” de Oswaldo Encalada.
2. Actividad 2: **Inventemos un nuevo relato.** Se sigue con la lectura del cuento “El jurupi encantado” de Oswaldo Encalada.
3. Actividad 3: **¿Qué pasaría si ...?** Continúa con lectura de “El jurupi encantado” de Oswaldo Encalada.
4. Actividad 4: **Creación de conjuros.** Lecturas: “El chirote valiente” y “Agüita de amaranto” de Oswaldo Encalada.
5. Actividad 5: **Cambiamos el cuento.** Lectura: “El llamado de la rana” de Oswaldo Encalada.
6. Actividad 6: **Inventando nuevas aventuras sobre un personaje ya conocido.** Lectura: “El tocte maravilloso” de Oswaldo Encalada.
7. Actividad 7: **En busca de la palabra oculta.** Lectura: “La maravillosa historia del cerdito y el tesoro” de Hernán Rodríguez Castelo.
8. Actividad 8: **Parodiamos.** Lectura: “Parodia” de Catalina Sojos.
9. Actividad 9: **Crear poemas que se ven.** Lectura: Poema “Turi” de Catalina Sojos.
10. Actividad 10: **La fábula al revés.** Lectura: Poema “Cuento” de José Agustín Goytisolo, recopilado en “Brujillo” de Catalina Sojos.
11. Actividad 11: **El error creativo.** Se aplica en base a todos los ejercicios anteriores.
12. Actividad 12: **Tendedero de relatos y poemas.** Se exponen creativamente todos los trabajos expuestos anteriormente.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Luego de que se llegara a un acuerdo con la Unidad Educativa “San Roque”, las actividades anteriormente enumeradas –expuestas ampliamente en el Manual de Literatura para Niños aplicado al Desarrollo de la Inteligencia Creativa-, fueron aplicadas en un taller de cinco sesiones, de dos horas cada una, los días 6, 8, 13, 15 y 20 de enero del año 2010 en los niños del quinto año de Educación General Básica de dicho plantel educativo. La participación activa de los niños en el desarrollo de los talleres, permitió conocer lo viable de la propuesta para el desarrollo de la Inteligencia Creativa a través de la Literatura para Niños. Y para comprobar este último punto, apenas terminado el taller, el día 20 de enero, se procedió a una nueva aplicación de la PIC, cuyos resultados, en comparación del Primer Diagnóstico que se expuso en el punto 3.2 de este Capítulo, son muy alentadores según veremos a continuación en el punto 3.4, pues los niveles de pensamiento creativo se elevan notablemente.

3.4 DIAGNÓSTICO POSTERIOR A LA APLICACIÓN DEL MANUAL DE LITERATURA PARA NIÑOS APLICADO PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA CREATIVA EN EL QUINTO AÑO DE EGB EN LA UNIDAD EDUCATIVA “SAN ROQUE”

Antes de hacer una explicación de cada uno de los juegos, es menester aclarar que la PIC fue aplicada tal y como se lo hizo en el Primer Diagnóstico, es decir, respetando cada uno de los procedimientos sugeridos por los autores de esta Prueba. No obstante, los resultados que a continuación exponemos, son susceptibles de ser cuestionados por el hecho de que se trata de una misma prueba desarrollada en menos de tres semanas. Sin embargo, este hecho no le resta objetividad al diagnóstico, pues a los niños, durante el taller de Literatura Infantil (3.2), en ningún momento se les predispuso directamente haciendo alusión a la PIC; es más, no se mencionaron los Juegos aquí desarrollados. De este modo, los resultados obtenidos que, como veremos, en no todos los casos han elevado su nivel, son el producto de estímulos indirectos para mejorar



UNIVERSIDAD DE CUENCA

concretamente la PIC, y directos en relación al desarrollo del Pensamiento Creativo, a nivel general, de los sujetos estudiados.

Para una exposición más comprensible del nivel de desarrollo de la Inteligencia Creativa en los niños y niñas del quinto año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria "San Roque", se han elaborado ilustraciones estadísticas de barras analógicas, mediante las cuales procedemos a exponer los nuevos resultados obtenidos, luego de que se desarrollaran las actividades del Manual de Literatura para Niños. De esta manera, en cada sujeto se puede observar si es que ha subido o no su nivel de creación, en los cuatro juegos anteriormente expuestos.

3.4.1 Juego 1: Consiste en imaginar todo aquello que pudiera estar ocurriendo en la escena del niño con el cofre. Como veremos a continuación el Gráfico 1, se pudo encontrar nuevas respecto de la primera prueba.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gráfico N° 1



Fuente: 1, PIC, 2004

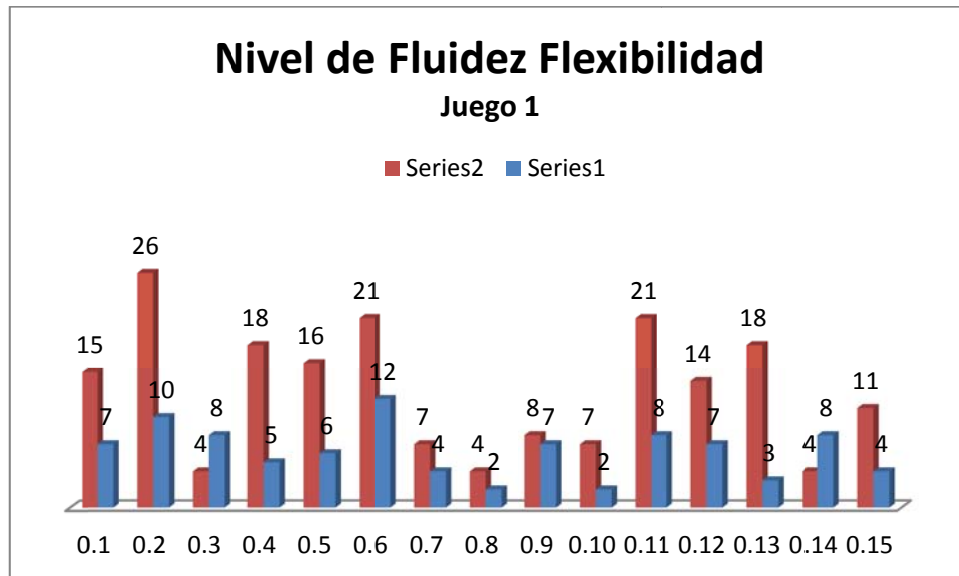
- Es una escena de investigación.
- Es una escena de un cofre con comida.
- El mono y su amigo encuentra un tesoro.
- Unos piratas encuentra alimento como tesoro.
- El mono y su amigo pasaron aventuras y nostalgias.

(5 de las 17 respuestas pertenecientes al sujeto 0.2)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ilustración N° 5



3.4.2 Juego 2: Este juego consiste en listar todas las cosas para las que puede servir un tubo de goma. En las respuestas hemos podido encontrar algunas ocurrencias interesantes como son las siguientes:

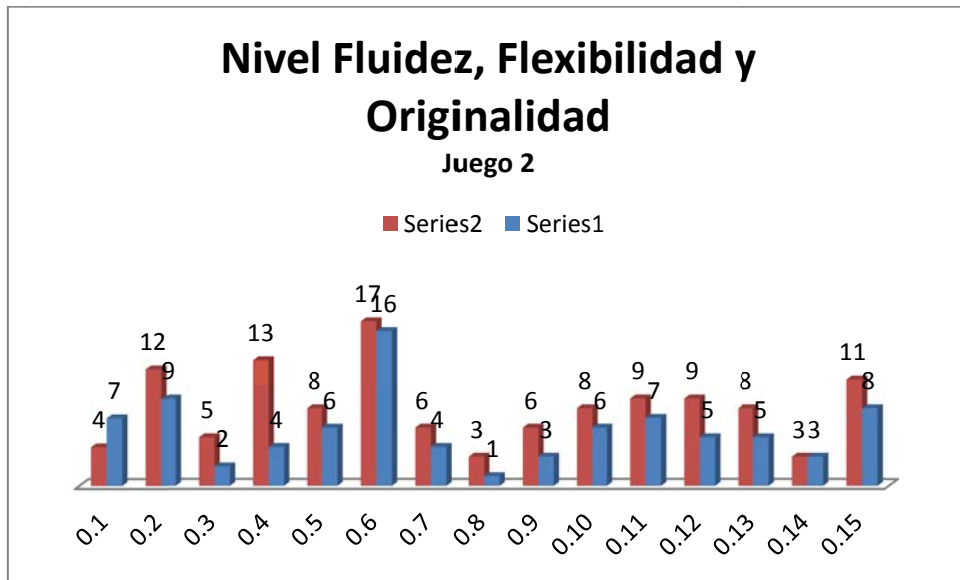
- Como teta.
- Como una taza.
- Como un jabón.
- Como una casa para las hormigas.
- Como un joyero.

(5 de las 17 respuestas pertenecientes al sujeto 0.6)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ilustración N° 6



3.4.3 Juego 3: Se trata de que los niños imaginen ¿Qué ocurriría si cada ardilla, de repente, se convirtiese en un dinosaurio? En el mismo que se encontraron originales respuestas en comparación con la anterior aplicación de la PIC, como son:

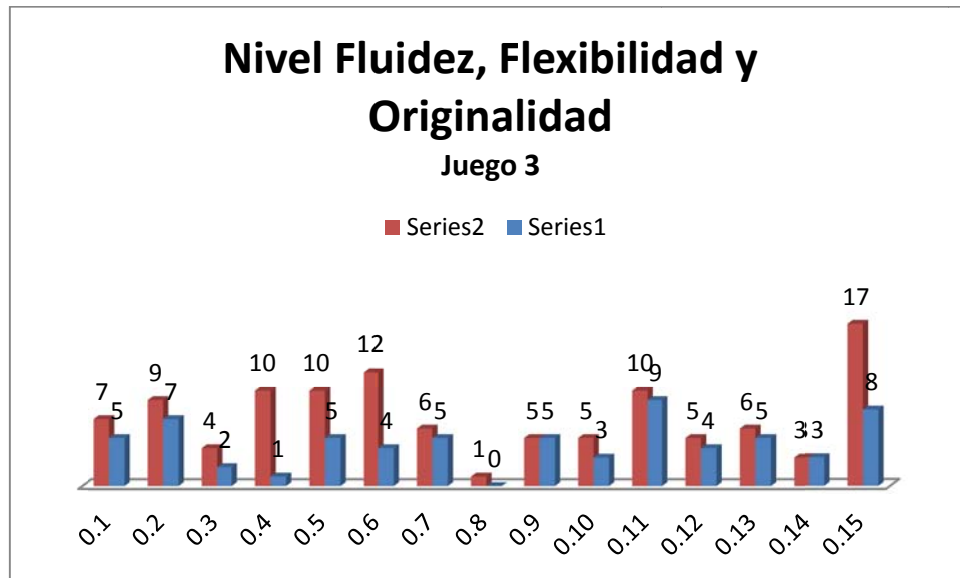
- aplastarían los carros.
- se tomarían el agua del mar.
- jugarían con nosotras pero no hacen sus *muyecos*.
- se comerían las nubes.
- *yrían* a la escuela.

(5 de las 15 respuestas pertenecientes al sujeto 0.17)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ilustración N° 7

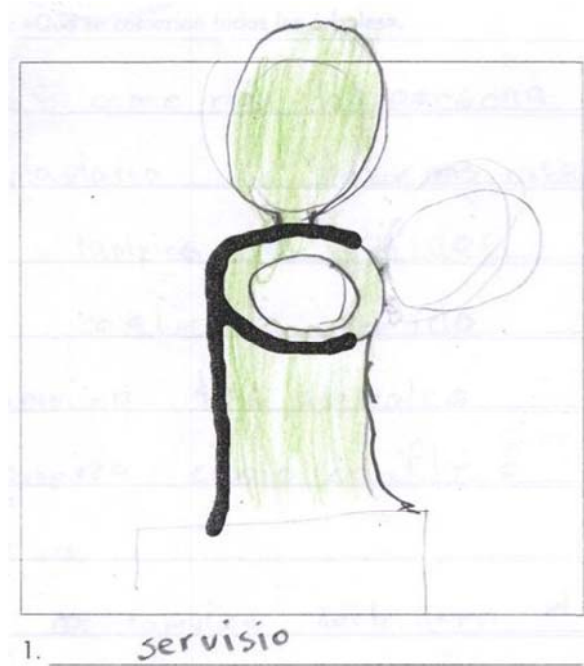


3.4.4 Juego 4: En este caso se trata de evaluar la creatividad gráfica a partir de algunos trazos sugeridos en cuatro dibujos incompletos. Las respuestas, como podemos apreciar en los dibujos expuestos como ejemplo a continuación, son también muy significativas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gráfico N° 2

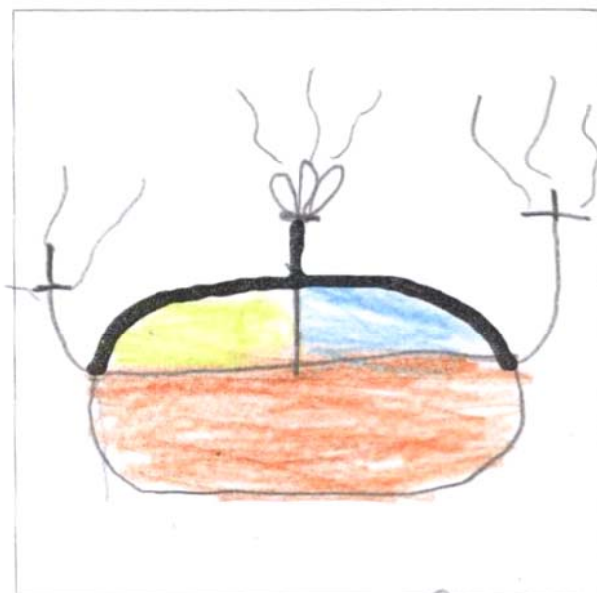


Fuente: 2 Sujeto 0.7



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gráfico N° 3



2. Barro espacial

Fuente: 3 Sujeto 0.8

Gráfico N° 4



3. ballena

Fuente: 4 Sujeto 0.4



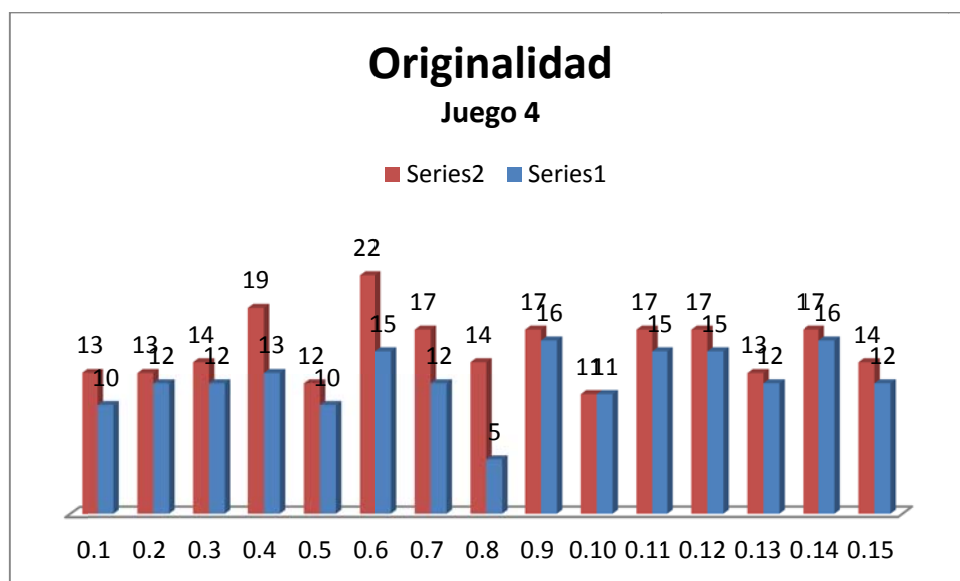
UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gráfico N° 5



Fuente: 5 Sujeto 0.6

Ilustración N° 8





UNIVERSIDAD DE CUENCA



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CONCLUSIONES

- La propuesta pedagógica de Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010 en el Área de Lengua y Literatura, coincide plenamente con los postulados teóricos del Desarrollo de la Creatividad.
- El pensamiento creativo subraya la necesidad de entenderlo como pensamiento “divergente” para un mejor acuerdo epistémico y, debe ser tratado con la misma dedicación y esmero que el pensamiento Lógico-Matemático, en las aulas de clase.
- Existe un significativo número de producciones literarias nacionales relevantes y acordes con las necesidades educativas en el Área de Lengua y Literatura de la Educación General Básica.
- La utilización de manuales innovadores y estrategias adecuadas para estimular la creatividad de los docentes es fundamental para romper la monotonía de apreciar un texto literario.
- Al no disponer de un manual de Actividades Creativas para estimular el Pensamiento Creativo con estímulos literarios de nuestro medio, se ha procedido a diseñar uno propio.
- Se ha experimentado con el Manual diseñado a propósito de elevar los niveles de Imaginación Creativa, encontrando resultados muy alentadores de validez y eficacia que han permitido elevar en un 50% los niveles de Creatividad en una muestra concreta.
- La Prueba de Imaginación Creativa ha permitido medir, en base a parámetros psicométricos, el nivel de desarrollo de la Imaginación Creativa en los niños de una Unidad Educativa de nuestro medio.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- El hecho de haber determinado la influencia de la literatura para niños en el desarrollo del pensamiento creativo en los niños de Quinto Año de Educación General Básica, constituye un desafío a los diagnósticos de rendimiento tradicionales y a la conservación de Mallas Curriculares aprisionadoras como fue la Reforma Curricular de 1996.
- La malla curricular de 1996 mantuvo una limitada y descontextualizada bibliografía para el manejo de Literatura Infantil, lo cual, de alguna manera, ha frenado el desarrollo del Pensamiento Creativo en nuestro medio.
- Los estímulos brindados por la literatura para niños no sólo propician el desarrollo creativo literario, sino en todos los campos de la creación como se ha probado que ocurre en el dibujo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RECOMENDACIONES

- Dar similar importancia al Pensamiento Creativo en relación al Razonamiento Lógico-Matemático en las nuevas Propuestas para la Educación General Básica como es el caso de la Actualización y Fortalecimiento Curricular.
- Verificar mediante pruebas de diagnóstico la eficacia del manejo de la Literatura Infantil en la propuesta de Actualización Curricular para generar el goce estético en los niños de Educación General Básica.
- Diseñar un Manual de Actividades Creativas más amplio que sirva de material didáctico para los docentes de Educación General Básica.
- Innovar constantemente el uso de materiales didácticos para fomentar, desde estímulos externos, a la literatura como un encuentro novedoso con nuevas situaciones; a fin de romper con la monotonía texto-centrista y la utilización mecánica del cuento y la poesía.
- Integrar las producciones nacionales de literatura infantil dentro de las propuestas curriculares, para contextualizar situaciones propias de nuestro medio con la imaginación creativa de nuestros niños.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

BIBLIOGRAFÍA

ADOUM, Jorge Enrique. *Las hadas las prefieren rubias: en "Literatura infantil: tradición y renovación"* (Comp. Mercedes Falconí). Quito, Fundación San José, CEDLIJ, 1993.

AUSUBEL, David; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen. *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 2000.

BARON, Robert A. *Fundamentos de Psicología*. 3ª ed. México, Pearson Educación, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Grijalbo, 1978.

BLOOM, Harold, *"Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades"*. Barcelona, Anagrama, 2003.

BORDA, María Isabel. *Literatura infantil y juvenil: teoría y didáctica*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.

CERDA, Hugo. *Literatura infantil y clases sociales*. Bogotá, Ediciones Cruz del Sur, 1975.

CERVERA, J. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, Mensajero, 1991.

CERVERA, Juan. "Aproximaciones a la literatura infantil", en http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/02584952101370617421291/p0000001.htm#l_1_ Consultado el 04-06-2010

CERVERA, Juan. *"La literatura infantil en la educación básica"*. Madrid, Cincel, 1984.

CHACÓN, Yamileth. *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. En <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2005/articulos/creatividad.pdf> Consultado el 3-02-2010.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CHARLY, Ana G. *El mejor maestro es un buen libro*, en “*Literatura infantil: tradición y renovación*” (comp. Mercedes Falconí). Quito, Fundación San José, CEDLIJ, 1993.

COLOMER, T. *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989.

CORBALÁN, F. Javier; MARTÍNEZ, Fermín, DONOLO, Danilo. CREA. *Inteligencia creativa: Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid. TEA ediciones, 2003.

DE BONO, Edward. *El pensamiento lateral*. <http://pdf-search-engine.com/pensamiento-lateral-edward-de-bono-descargar-pdf.html>

DE BONO, Edward. *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Barcelona, Ed. Paidós, 2004.

DÍAZ, Andrés, “*Literatura y desarrollo intelectual infantil*”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Literatura Infanto-Juvenil, el 3 de mayo de 1994, Colegio de Artes y Ciencias de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez.

ELIZAGARAY, Alga Marina. *Edna Iturralde*.
<http://www.ednaiturralde.com/home/contenidos.php?id=58&identificaArticulo=67>. Consultado el 06-06-2010.

FLORES, Rafael. *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá, McGraw Hill, 2005.

GARCÍA R., Gonzalo, “El papel educativo de los relatos infantiles” en <http://bienvenidosalafiesta.com> Consultado el 12-12-2009.

GARDNER, Howard. *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós, 2003.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias*. México, F.C.E, 1987.

GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1995.

GARDNER, Howard. *Mentes Creativas*. Barcelona, Paidós, 2001.

GARNHAM, Alan & Jane Oakhill. *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona, Paidós, 1996.

LEVINE, Mel. *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. Barcelona, Paidós, 2003.

Librimundi.com «Obras de María Fernanda Heredia». Consultado el 06-06-2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Actualización Curricular de octavo a décimo años de Educación General Básica Área de Lengua y Literatura, Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Introducción a la Actualización de Educación General Básica. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, 2010.

MORENO, María Julia. *Motivación y estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar*. La Habana, Ed. Academia, 2006.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

PASTORIZA, Dora. *“El cuento en la literatura infantil”*. Madrid, Kapelusz, 1962.

PUEYO, Antonio Andrés. *Inteligencia y cognición*. Barcelona, Paidós, 1996.

revistas.ucm.es/inf/11357991/articulos/CIYC0505110113A.PDF

RODARI, Gianni. *“La imaginación en la literatura infantil”*. Artículo publicado por la revista *Piedra Libre del CEDILIJ* (Año 1, Nº 2; Córdoba, Argentina, septiembre de 1987).

RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Ediciones del Bronce. 2006.

RODRÍGUEZ, Hernán. *EL camino del lector: guía de lecturas*. Quito, Banco Central del Ecuador, 1988.

ROSELL, Joel Franz. *“Literatura infantil y escuela: una pareja conflictiva”*, en http://www.edicionesdelsur.com/padres_art_17.htm Consultado el 23-12-2009.

SÁNCHEZ, Hugo. *Qué es el pensamiento creativo y cómo desarrollarlo*, en <http://www.google.com.ec/search?hl=es&q=la+literatura+en+el+desarrollo+del+pensamiento+creativo&start=80&sa=N> Consultado 04-11-2009.

Sobre la obra de Catalina Sojos: http://www.artepoetica.net/Catalina_Sojos.htm. Consultado el 04-06-2010.

SOTELO, Roberto. <http://www.imaginaria.com.ar/02/6/garcia1.htm> Consultado el 05-12-2009.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

SOUSA, Simone, "*Valores y formación en la literatura infantil y juvenil*", <http://www.ucm.es/info/especulo/numero39liteinfa.html> Consultado el 14-05-2010.

STERNBERG, Robert J. & O'HARA, Linda. *Creatividad e inteligencia*. Cuadernos de información y comunicación. 2005

TORRANCE, Paul. *Educación y capacidad creativa*. Madrid, Ediciones Marova, 1977.

VÉLEZ, Rocío. *Guía de Literatura infantil*. Bogotá, Norma, 1991.

ZUBIRÍA, Miguel de Zubiría, Alejandro de. *Operaciones intelectuales y creatividad*. Quito, Arca Editores, 1995.

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXO 1

MANUAL DE LITERATURA PARA NIÑOS APLICADO AL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA CREATIVA



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 1: INVENTEMOS UN PERSONAJE

Lectura: “El jurupi encantado” de Oswaldo Encalada

Paso 1. Posterior a la lectura completa del relato, solicitar a los estudiantes que describan cómo se imaginan físicamente al “hada de las aves”.

Paso 2. Mostrar el dibujo de la página 10 donde aparece el “hada de las aves” a cada uno de los estudiantes.

Paso 3. Resaltar y comentar con los estudiantes las similitudes y diferencias encontradas entre su imagen del “hada de las aves” y la manera en que aparece graficada en el libro.

Paso 4. Solicitar a los estudiantes que, individualmente, imaginen otras hadas y que las dibujen con el mayor número de detalles posible.

Paso 5. Las hadas imaginadas, deben cumplir una función específica que deberá ser descrita por los estudiantes en unas cuantas líneas. Estos apuntes servirán como base para un relato donde se narren las aventuras de estas nuevas hadas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 2: INVENTEMOS UN NUEVO RELATO

Lectura: “El jurupi encantado” de Oswaldo Encalada

Paso 1. Posterior a la lectura del relato, confirmar con los estudiantes que se ha comprendido la función de la semilla llamada “el jurupi encantado”. Cualquier duda, aclararla.

Paso 2. Solicitar a los estudiantes que imaginen otras semillas necesarias para las funciones más características de los animales del bosque o de la selva (por ejemplo: una semilla para saltar, otra para trepar por los árboles, aquella para adquirir un buen olfato, etc.) y cuáles serían los animales más necesitados de estas semillas. Bautizar cada semilla con un nombre.

Paso 3. Solicitar a los estudiantes que imaginen una historia en que un animalito (por ellos escogido) se ve en la situación de no contar con su facultad más característica. Imaginar en qué aprietos se ve involucrado, qué dificultades se le presentan en su vida dentro del bosque, a qué peligros se enfrenta.

Paso 4. Motivarlos a escribir un relato donde se describa todo lo imaginado en los pasos previos, y en el cual se narren las aventuras que pasa el animalito para conseguir las semillas que le faltan.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 3: ¿QUÉ PASARÍA SI ...?

Lectura: “El jurupi encantado” de Oswaldo Encalada

Paso 1. Solicitar a los estudiantes imaginen qué pasaría si las aves no cantasen; qué implicaciones tendría aquello para la vida de los seres humanos.

Paso 2. Solicitarles que escriban una historia en la que narren cómo sería un día cualquiera en la vida de ellos, si se viesan imposibilitados de realizar una función importante: comer, reír, respirar, caminar, etc. Motivarlos para que detallen lo que podría suceder en cada una de sus actividades diarias, y que imaginen todas las situaciones que podrían darse en caso de que aquello ocurriese.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 4: CREACIÓN DE CONJUROS

Lecturas: “El chirote valiente” y “Agüita de amaranto” de Oswaldo Encalada

Paso 1. Posterior a la lectura de ambos relatos, leer en voz alta y expresiva cada uno de los conjuros que allí aparecen. Explicar a los estudiantes qué es un conjuro.

Paso 2. Solicitar que cada uno de los estudiantes cree su propio conjuro. El primer verso de cada conjuro debe incluir el nombre de alguna de las siguientes aves: jilguero, canario, mirlo, golondrina, chirote, alondra, colibrí, cacique, gorrión, cóndor. O, en su defecto, (si la búsqueda de una palabra que rime con las anteriores fuese una actividad difícil para los estudiantes) pueden escoger cualquier ser vivo, animal o vegetal, al que puedan invocar para conseguir algún fin. Es recomendable no desalentar la creación de conjuros concebidos con fines poco plausibles, sino, más bien, motivarles a ello; ejemplos: un conjuro para evitar hacer un deber, uno para que la sopa de verduras no sepa tan mal, otro para evitar un castigo, etc.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 5: CAMBIEMOS EL CUENTO

Lectura: “El llamado de la rana” de Oswaldo Encalada

Paso 1. Para esta actividad se requiere que los estudiantes hayan interiorizado y comprendido cabalmente el relato “El llamado de la rana”, por lo que habría que solicitarles que, posterior a la lectura por parte del o la docente, ellos releen la historia en sus casas.

Paso 2. Presentarles de improviso, una lista de 15 palabras entre las cuales estén las siguientes: “rana”, “huracán”, “sequía”, “animales del bosque”, “lluvia”.

Paso 3. Solicitarles que extraigan de la lista de palabras las 5 que ellos creen que tienen relación con el relato “El llamado de la rana”.

Paso 4. Solicitar a los estudiantes que coloquen, según el orden como aparecen en la trama del cuento, las palabras escogidas.

Paso 5. Entre las palabras restantes (que deben ser totalmente extrañas a las palabras relacionadas al cuento) ellos deben escoger una e introducirla, a su criterio, dentro de la secuencia ordenada anteriormente. Por ejemplo: rana – huracán – “*helicóptero*” - sequía – animales del bosque – lluvia.

Paso 6. Reescribir la historia, considerando el elemento “extraño”, introducido caprichosamente dentro de la secuencia, para la nueva trama.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 6: INVENTANDO NUEVAS AVENTURAS SOBRE
UN PERSONAJE YA CONOCIDO

Lectura: “El tocte maravilloso” de Oswaldo Encalada

Paso 1. Dividir al personaje de Carla en 4 partes que refieran algunas de sus principales características. Sugerimos:

- lleva un sombrero de paja de ala ancha.
- tiene cabellos rizados y negros que le llegan hasta los hombros.
- le encanta comer toctes con panela.
- tiene un perro blanco, llamado Pichicho.

Paso 2. Solicitar a los estudiantes que imaginen cada uno de los elementos apuntados anteriormente, pero esta vez, sufriendo alguna modificación. Ejemplo:

- el sombrero de paja ha sido robado, o le ha salido un agujero.
- los cabellos rizados son cortados o alisados repentinamente.
- el tocte de panela tiene un sabor desagradable para Carla.
- el perro blanco Pichicho comienza a oscurecerse y a mostrarse huraño.

Paso 3. Con las características modificadas, solicitar a los estudiantes que escojan cualquiera de ellas (una o todas) y que las empleen en el comienzo de una nueva aventura de Carla. Esta aventura se iniciaría inmediatamente



UNIVERSIDAD DE CUENCA

después de finalizado el relato “El tocte maravilloso”. Recomendar a los estudiantes que pueden recurrir a personajes aparecidos antes, o a la invención de nuevos, en la creación de la nueva historia.

ACTIVIDAD 7: EN BUSCA DE LA PALABRA OCULTA

Lectura: “La maravillosa historia del cerdito y el tesoro” de Hernán Rodríguez Castelo.

Síntesis de la actividad: La actividad consiste en una competencia entre dos grupos para ver quién encuentra, en el menor tiempo posible, un tesoro. El tesoro es un dibujo simbolizando un valor significativo para los estudiantes. Adivinar el nombre del valor simbolizado por el dibujo es el objetivo de la actividad. Para ello cada grupo debe graficar un mapa que represente el patio de la escuela o el área de recreo.

Paso 1. El/la docente debe respaldar a la lectura del relato “La maravillosa historia del cerdito y el tesoro” con el mapa que está incluido en el texto. Puede ser una reproducción agrandada o una versión hecha en el pizarrón. No es necesario que los elementos del mapa estén perfectamente diseñados, con ser claramente identificables y con cumplir las características descritas en el relato será suficiente.

Paso 2. Posterior a la lectura, formar dos grupos. A cada uno se entregará una cartulina grande. En ella los/las estudiantes deberán dibujar un mapa de la escuela como si ella fuese vista desde el cielo. El/la docente puede facilitar dicha labor dibujando en el pizarrón un mapa-modelo donde se muestren los diferentes pabellones que componen el recinto escolar: entrada principal, aulas, baños, bar, oficinas, etc. Ambos grupos deben dibujar sus respectivos mapas siguiendo el mismo modelo. Lo que diferenciará a los mapas entre sí son los objetos que los/las estudiantes incluyan en la parte del mapa que corresponde



UNIVERSIDAD DE CUENCA

al patio de la escuela (es a este recinto escolar donde se limitará la presente actividad) Lo único que debe exigirse es que los objetos incluidos correspondan a la realidad del instante en que se está desarrollando la actividad; para ello, sería conveniente que los/las estudiantes den un vistazo previo al patio con el fin de fijarse en todos los objetos que lo comprenden: tachos de basura, macetas, árboles, área de juegos, sillas o bancas, carteleras, asta de la bandera, jardines, etc. Mientras más elementos se incluyan, mejor.

Paso 3. Una vez que cada grupo haya dibujado los objetos en sus respectivos mapas, cada grupo seleccionará tres de ellos, de los cuales, uno será el lugar donde se esconderá el tesoro y dos servirán para ocultar las pistas que guíen la búsqueda. Para dirigir a los buscadores hacia el primer objeto (donde se oculta la primera de las pistas) se debe escribir en un pequeño pedazo de papel una adivinanza o una metáfora que aluda sin nombrar al primer objeto; en el que estará escrita en un papel una adivinanza o metáfora que aluda sin nombrar al segundo objeto (donde se oculta la segunda de las pistas). En el segundo objeto estará una metáfora o adivinanza que aluda sin nombrar a la palabra oculta. Esta palabra oculta puede ser de la más variada índole, aunque recomendamos que refiera a un valor de importancia para los/las estudiantes: solidaridad, amistad, fraternidad, bondad, etc.

Paso 4. Gana el grupo que nombre la palabra secreta en el menor tiempo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 8: PARODIEMOS

Lectura: “Parodia” de Catalina Sojos

Paso 1. Posterior a la lectura del poema “Parodia” cada estudiante debe escribir en su cuaderno dos sustantivos y un verbo. El primero de los sustantivos debe, preferentemente, nombrar a un ser humano; por ejemplo: niño, tatarabuelo, etc. El segundo de los sustantivos sería mejor que fuese un animal o una cosa.

Paso 2. En el pizarrón, el/la docente organizará tres columnas. La primera será para los sustantivos que refieran a seres humanos, la segunda para los verbos, y la tercera para los sustantivos que refieran a animales, vegetales o cosas. Solicitar a los estudiantes que uno por uno vayan dictando las palabras escritas en sus cuadernos, para que el/la docente las vaya escribiendo en la columna correspondiente.

Paso 3. Una vez apuntadas en el pizarrón todas las palabras escogidas por los estudiantes, solicitarles que completen el verso que será la guía para esta actividad. Se les puede sugerir que comiencen el verso, tal como está en el poema “Parodia”, con los pronombres personales correspondientes al género y el número del sustantivo escogido. Por ejemplo: si las tres palabras escogidas fuesen “algas”, “coleccionar” y “camarón”, uno de los pronombres posibles podría ser “estas”, de lo que resultaría: “Estas son las algas que colecciona el camarón.”

Paso 4. Solicitar a los estudiantes que seleccionen cualquiera de las palabras apuntadas en el pizarrón, y en el orden indicado que las vayan apuntando en su cuaderno: sustantivo-verbo-sustantivo. Con las palabras ordenadas construir el primer verso del poema. Invitar a los estudiantes a no amedrentarse frente a la incoherencia o falta de relación entre los elementos, más bien, motivarlos a



UNIVERSIDAD DE CUENCA

que busquen relacionar elementos extraños y contradictorios entre sí, lo que les exigirá un uso mayor de la creatividad y de la imaginación en el siguiente Paso.

Paso 5. Siguiendo el esquema empleado por la autora en el poema “Parodia”, solicitar a los estudiantes que imaginen un objeto que incluya al primer sustantivo; a su vez, un segundo objeto que incluya al primer objeto, otro que incluya al segundo, y así sucesivamente. Empleando el ejemplo anterior quedaría algo así:

Estas son las algas que colecciona el camarón.

Estos son los ganchos de donde cuelgan las algas que colecciona el camarón.

Esta es la pared donde están empotrados los ganchos de donde cuelgan las algas que colecciona el camarón.

Este es el museo en el que se yergue la pared donde están empotrados los ganchos de donde cuelgan las algas que colecciona el camarón

...(y así hasta el infinito)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 9: CREAR POEMAS QUE SE VEN

Lectura: Poema “Turi” de Catalina Sojos

Paso 1. Solicitar a los estudiantes que apunten en sus cuadernos el nombre de un lugar, barrio o parroquia conocido por ellos. Preferiblemente dentro o cerca de la ciudad de Cuenca.

Paso 2. Motivarlos a imaginar un origen fantástico para el lugar por ellos escogido y para cada uno de los elementos que lo componen. Ejemplos de la ciudad hay muchos: La Cruz del Vado, el Puente Roto, el parque Calderón, Virgen de Bronce, cualquiera de los cuatro ríos que cruzan Cuenca, etc.

Paso 3. Escribir un poema sobre lo imaginado. El poema leído “Turi” nos puede servir de guía. De igual manera que el poema, una o dos palabras deben ser escritas formando la imagen de la palabra representada. Por ejemplo, en el caso de haberse escogido la zona de las Escalinatas, una palabra como escalinata podría escribirse así:

es

ca

li

na

ta



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 10: LA FÁBULA AL REVÉS

**Lectura: Poema “Cuento” de José Agustín Goytisolo,
recopilado en “Brujillo” de Catalina Sojos**

Paso 1. Posterior a la lectura, confirmar que los estudiantes hayan captado el sentido del poema; para lo cual se puede identificar en cada estrofa cuáles elementos cumplen una función o poseen una característica opuesta a la que habitualmente se le atribuye. Por ejemplo: el lobito que es aquel animal del bosque al que siempre se le atribuyen las peores atrocidades (perseguir cerdos, devorar a la abuelita de Caperucita) aquí se lo presenta como un indefenso ser al que maltratan los corderos.

Paso 2. Con el mismo espíritu de trastocar las características típicas de ciertos personajes, los estudiantes pueden en revesar las fábulas o las leyendas más conocidas: La caperucita, Hansel y Gretel, la Cenicienta, Los tres cerditos, etc., e inventar sus propias historias. A continuación, unos ejemplos sugeridos por Gianni Rodari en “Gramática de la Fantasía”:

Caperucita es mala y el lobo es bueno... La Cenicienta es una descarada que desespera a una buena y paciente madrastra y roba los novios a sus diligentes hermanastras...Blancanieves se esconde en el bosque y en lugar de siete trabajadores enanitos encuentra siete ladrones gigantescos, y se convierte en su mascota en sus inconfesables empresas...

Paso 3. No desaprovechar lo divertidos y bastante jocosos que, sin duda, serán los relatos inventados por los niños, y leerlos frente a la clase en voz alta. Recomendamos que lo haga el/la docente con mucha improvisación humorística, con el fin de que los estudiantes sean los espectadores de su propia creatividad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 11: EL ERROR CREATIVO

Paso 1. Hacer una recopilación de todos los errores ortográficos o de escritura que se les hayan pasado por alto a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades propuestas para este Manual, sin pretensión de corregirlos o reprenderlos; en esto de incrementar la creatividad, cualquier imposición o castigo puede resultar fatal, sino únicamente con la finalidad de emplearlos en la creación de historias fantásticas y muy imaginativas. Como cuenta Rodari:

En una ocasión, a un niño que había escrito “caja” en lugar de “casa”, le sugería que inventase la historia de un hombre que vivía en una “caja”, las historias que de esta invitación resultaron fueron sumamente ingeniosas.

Paso 2. Presentar en el pizarrón las palabras o expresiones seleccionadas, con la precaución de no parecer que se está interpelando la ortografía o la redacción de los estudiantes; para ello se debe explicar previamente el fin de la actividad a los estudiantes.

Paso 3. Con una o varias de las palabras escogidas (con cuál de ellas se trabaje el relato fantástico dependerá del criterio de cada estudiante, pero también de las resonancias creativas estimuladas o despertadas por el/la docente) motivar a los estudiantes para que escriban un relato, como se ha reiterado antes, lo más absurdo y fantástico posible.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ACTIVIDAD 12: TENEDERO DE RELATOS Y POEMAS

Materiales: Cualquiera de las actividades desarrolladas anteriormente, cajas o láminas de cartón recicladas, cartulinas o papel bond de colores A4, lápiz, marcadores, témperas, goma, tijera, soga o piola, pinzas de ropa de madera.

Paso 1. Dibujar con lápiz, en la cartulina o papel bond, una ilustración de fondo referente al tema de la actividad desarrollada: poemas o relatos.

Paso 2. Escribir con marcadores sobre la ilustración, la frase que resuma, explique o refiera al gráfico anteriormente dibujado.

Paso 3. Recortar un pedazo de cartón tamaño A3 y pegar sobre él la cartulina o papel bond, dejando un marco a gusto de cada alumno.

Paso 4. Pintar la pinza de ropa con la témpera.

Paso 5. Tender la soga o la piola en un pasillo de la escuela o en algún rincón del aula.

Paso 6. Colgar cada trabajo en la soga, con una pinza.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXO 2
FOTOGRAFÍAS DE LA PIC,
SEGUNDA PARTE



UNIVERSIDAD DE CUENCA



Fotografía N° 1: Alumno del 5to año de EGB de la Unidad Educativa San Roque, atendiendo la explicación de la maestra.





UNIVERSIDAD DE CUENCA

Fotografía N° 2: Alumnos del 5to año de EGB de la Unidad Educativa San Roque, desarrollando los pasos de las diferentes actividades de la PIC.



Fotografía N° 3 Los alumnos del 5to año de EGB de la Unidad Educativa San Roque, reciben atentos las indicaciones de la docente para el desarrollo de las diferentes actividades de la PIC.



UNIVERSIDAD DE CUENCA



Fotografía N° 4 Los alumnos del 5to año de EGB de la Unidad Educativa San Roque, durante el receso de la PIC.





UNIVERSIDAD DE CUENCA

Fotografía N° 5 Los alumnos del 5to año de EGB de la Unidad Educativa San Roque, elaboran el Tendedero de Relatos y Poemas.



Fotografía N° 6 La muestra de la actividad: Tendedero de Relatos y Poemas es observada con atención por otros niños de la Unidad Educativa “San Roque”.

ANEXO 3

APLICACIÓN PRÁCTICA DE DE LA PIC,
PRUEBA DE IMAGINACIÓN CREATIVA