

# CRATIVIDAD Y LITERATURA: HACIA UNA METODOLOGÍA CREATIVO-LÚDICA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

*«Los métodos didácticos habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares».*

(Ley General Educación, art. 18)

*«Redactar bien es pensar bien».*

(Martín Alonso)

*«Desarrollemos la creatividad de todos para transformar el mundo».*

(G. Rodari)

*«El hombre juega únicamente cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra y es plenamente hombre únicamente cuando juega».*

(Schiller)

## 1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES: JUSTIFICACIONES A UN ENFOQUE CREATIVO-LÚDICO DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICO-LITERARIA

Es fácilmente verificable el desfase real que se mantiene entre la expresión escrita de ideas y sentimientos y la capacidad para expresarlos de manera oral. Una obvia y cierta explicación a esa discordancia se ampara en la diversa y desigual dificultad que ambos medios —oral y escrito— ofrecen a cualquier individuo. Creemos, no obstante, que los modos poco acertados, convenientes y creativos de expresarse por escrito sitúan sus raíces causales más importantes en el hecho de que el niño escribe generalmente mal, sobre todo porque no tiene nada sobre lo cual escribir y porque no se le ha dotado de un mínimo de recursos o técnicas, de maneras concretas de desarrollar un escrito con cierta carga de literariedad.

Ya asevera Powel Jones que «sólo un niño con ideas es capaz de escribir de forma creadora»<sup>1</sup>. Es por ello por lo que «es necesario habituar al niño a escribir sólo sobre cosas que conoce bien, sobre cosas sobre las que ha pensado mucho y a fondo»<sup>2</sup>.

Se trata, por tanto, de enriquecer al máximo las vivencias experienciales del niño y posibilitar su expresión creativa mediante procedimientos lúdicos que den cauce a la necesidad expresiva del sujeto, abocada a una plasmación estético-literaria.

Y todo ello, obedeciendo no a un snobismo técnico sino a una convicción profunda de que dichos procedimientos pueden y deben ir dando forma a un nuevo modelo de persona, sensible a sí misma y a cuanto le rodea, abierta a un continuo proceso de re-creación de una realidad, de un entorno cada vez más humanizador. Stern lo explicita así: «No me interesa quien puede aprender y aplicar un método sin cambiar nada en su vida, en su concepto de la sociedad, sin hacer en sí mismo una revolución, ni intentar provocarla a su alrededor»<sup>3</sup>.

El presente artículo pretende posibilitar eso; eso que López Quintás denomina **encuentro**: «El encuentro es una forma eminente de unión e implica una actitud fundamental de amor. Un hombre que vierte lágrimas de emoción al oír una composición de Mozart, que es una exaltación del orden y una apelación al encuentro, y a la vez se muestra cruel con sus semejantes revela que se mueve en un plano elemental, rudimentario, de intuición y sentimiento»<sup>4</sup>.

Dicho encuentro no se realiza sólo a nivel de sujeto-objeto de creación cultural artístico-estética. Para nosotros es muy importante aquél que se verifica entre sujetos y, más concretamente, entre profesor-alumnos. Señala Borthwick que «la creatividad no se enseña, sino que se vive. Enseñemos a vivirla»<sup>5</sup>. La creatividad no puede quedar reducida a ejercicios puntuales y aislados que alivien la pesada carga de una atmósfera normalmente represiva y exclusivamente orientada hacia las actitudes convergentes<sup>6</sup>; lo que proponemos no puede reducirse a ser la «rece-

---

1. POWEL JONES, T.: **El educador y la creatividad del niño**. Narcea. Madrid, 1973, pág. 64.

2. VYGOTSKI, L.S.: «La creación literaria en la edad escolar». **Infancia y Aprendizaje**. 1982, N.º 17, pág. 73.

3. STERN, A.: **La expresión**. Promoción Cultural. Barcelona, 1977, pág. 93.

4. LÓPEZ QUINTÁS, A.: **Estética de la creatividad**. Cátedra. Madrid, 1977, pág. 111.

5. BORTHWICK, G.: **Hacia una educación creativa**. Fundamentos. Madrid, 1982, pág. 12.

6. Marta Fattoria nos dice que «todos podemos ser creativos, a condición de no vivir en una sociedad represiva, en una familia represiva, en una escuela represiva». Citado por RODARI, G.: **Gramática de la fantasía**. Reforma de la escuela. Barcelona, 1977, pág. 194.

ta» que se aplica cuando ya no se sabe qué hacer con los procedimientos habituales. El quehacer educativo debe ser unívoco, en el sentido de su coherencia. El educador no puede encontrarse con el niño en una cita de lo lúdico y creativo si no ha asumido, vivencial y personalmente, las implicaciones de una educación creativa, si no es, a nivel de persona y de educador, un vivo «testigo» de lo creativo-divergente. Esa importancia del «modus educacional» del maestro se acrecienta por cuanto, como mantiene Torrance, «los niños necesitan modelos de conducta creativa, modelos con los que poder identificarse y de los que poder aprender»<sup>7</sup>. El propio Torrance señala más adelante que «es un problema de ser más que de actuar o de que actúen sobre uno»<sup>8</sup>. El educador vendría a ser una especie de seductor, pero un seductor que «no acapara al seducido; si le libra de las ataduras, no es para poseerle o imponerse a él»<sup>9</sup>. Debe, pues, ser muy sólida y estar muy arraigada la convicción de que «cada uno es literalmente un genio, es decir, irremplazable, único, incomparable»<sup>10</sup>.

Hasta aquí la premisa de tipo ideológico que justifica un enfoque creativo-lúdico de una didáctica de la lengua y de la literatura que sienta sus bases en la convicción de que la educación es un agente de transformación sólo cuando es resultado y lugar de transformación y que dirige su quehacer «no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo»<sup>11</sup>.

«La imaginación no es un estado. Es la existencia humana en su totalidad»<sup>12</sup>. Esta afirmación de William Blake nos sirve de pórtico para una serie de justificaciones de nuestra propuesta que pueden situarse en el campo de las premisas pedagógico-culturales.

Es innecesario, aquí y ahora, especular sobre la realidad del fracaso escolar, la apatía y el desinterés generalizado de los alumnos. Por el momento nos interesa detenernos en la proyección que esto puede tener en la dinámica del dominio de la lengua y, más específicamente, en el progreso en las manifestaciones verbales escritas.

Es un hecho comprobable que cada vez se escribe menos y peor. No ya desde el punto de vista de la corrección ortográfica, sino desde la perspectiva de la originalidad, fluidez, variedad, sensibilidad y elaboración de las ideas que dan cuerpo

---

7. TORRANCE, E.P.: **La enseñanza creativa**. Santillana. Madrid, 1976, pág. 151.

8. TORRANCE: Op. cit., pág. 363.

9. STERN: Op. cit., pág. 53.

10. Zwicky, citado por SIKORA, J.: **Manual de métodos creativos**. Kapelus. Buenos Aires, 1979, pág. 66.

11. RODARI: Op. cit., pág. 9.

12. Citado por HELD, J.: **Los niños y la literatura fantástica**. Paidós. Barcelona, 1981, pág. 13.

a las composiciones habituales de los alumnos. Los ejercicios, actividades y técnicas que proponemos se dirigen radicalmente a potenciar esos aspectos que, en realidad, no son más que los factores o indicadores que definen las conductas y productos creativos<sup>13</sup>. Precisamente su carácter creativo y su dimensión lúdica les confiere un poder de motivación intrínseco que, como todas las formas creativas de aprendizaje, «hace innecesarias la aplicación y repetición de premios y castigos»<sup>14</sup>.

Marín Ibáñez ha demostrado los efectos benéficos en el rendimiento que la instrucción creativa lleva consigo<sup>15</sup>. Aun cuando en sus porcentajes no se refleja la incidencia en la composición escrita, creemos que los datos ofrecidos permiten una cierta extrapolación que aseguraría unos mejores resultados en la creación de textos. Más tarde ofrecemos algunas composiciones de alumnos, fruto del manejo de procedimientos creativos y cuya calidad corrobora nuestra hipótesis sobre el valor motivacional y formativo de dichos procedimientos.

A pesar de que ciertas técnicas puedan brindar rápidos y sorprendentes frutos en las creaciones de los niños, ello no debe llevarnos a engaño o a falsas expectativas, fundamentalmente por dos razones:

— El modo de trabajo creativo es, de suyo, lo suficientemente válido y útil como medio educativo y formativo, independientemente de la calidad del producto generado. Y lo es, en el sentido de que el acto educativo presidido por la creatividad lleva al sujeto a disfrutar del placer que genera el mero hecho de crear y que actúa como forma de higiene mental para el equilibrio del sujeto<sup>16</sup>.

Podríamos hablar, en este sentido, de una cierta gratuidad de la educación creadora por cuanto la aplicación de la misma responde a una profunda necesidad interior, porque, como señala Stern, «se ha convertido en una razón de vivir»<sup>17</sup>, en una fuente dotadora de sentido para la vida.

Quizá en su evanescencia a intangibilidad debemos situar el que se haya puesto en entredicho, el que no se haya distinguido claramente el valor educativo de lo creativo-fantástico. Como acertadamente expresa J. Held, tal valor es nega-

---

13. Véase MARÍN IBÁÑEZ: *La Creatividad*. Ceac. Barcelona, 1980, págs. 21-24 y TORRE, de la: *Educación en la Creatividad*. Narcea. Madrid, 1982, págs. 22-26.

14. TORRANCE: Op. cit., pág. 77.

15. MARÍN IBÁÑEZ: Op. cit., págs. 146-148.

16. «Sueño y expresión tienen en común el no ser obras de arte (el no estar destinados para los demás), sino el ser actos de higiene mental para el equilibrio del individuo» (STERN: Op. cit., pág. 41).

17. STERN: Op. cit., pág. 89.

do a menudo «porque es un valor indirecto, porque actúa de un modo subterráneo, a largo plazo, en el marco de una educación global de la personalidad entera»<sup>18</sup>.

— En los primeros momentos no suelen conseguirse altas cotas de originalidad. La creatividad es una especie de precipicio en el cual el niño que ha vivido en la seguridad y rutina de los modelos convergentes se siente, inicialmente, incómodo, a punto de caer. Por el contrario, el niño acostumbrado al trabajo creativo flota en ese precipicio, se recrea en él, en el riesgo que supone, seguro del goce del **proceso** de creación y convencido del éxito de su **producto**, no tanto como fuente de aprobaciones externas sino de satisfacciones propias.

Se nos concederá, por lo de menos, que toda técnica (y también la creativa) requiere de un proceso de ejercitación suficiente hasta que, una vez eliminada la rigidez y el carácter artificial que conllevan los momentos iniciales, dicha técnica haya sido asimilada e integrada por el sujeto. Es entonces cuando la atención y el interés dejarán de estar centralizados en la misma ejecución técnica y se focalizarán y dirigirán al producto, a lo que con esos medios técnicos se pretende crear.

Las técnicas creativas tienen sobre las demás, sin embargo, una ventaja considerable: sus características hacen que el proceso de adquisición y dominio de las mismas no aparezcan con las habituales connotaciones de pesadez, cansancio repetitivo, etc... que todo período de práctica trae consigo.

Nos parece importante señalar que la puesta en práctica de los procedimientos de composición escrita que proponemos (y de todo método creativo en general) es condición necesaria, pero no suficiente para la consecución de los elevados objetivos propuestos. Retomando la idea base de que el niño necesita no sólo recursos de expresión sino también, y principalmente, «ideas», «contenidos» o material que expresar y con los que expresarse, planteamos la necesidad de ampliar y profundizar el nivel de experiencias de toda índole vividas por el niño.

Para ello debemos trabajar en el niño el aprovechamiento máximo de sus sentidos (enriquecer las experiencias sensitivas), adiestrarle en la observación, en la capacidad de visualización, acostumbrarle a la reflexión sobre los datos de experiencia, posibilitar la vivencia de diversos medios expresivos (plástico-manual, corporal, musical...), hacer viable y agradable, en un contexto no dogmático, su acercamiento a textos variados y adecuados a su edad e intereses (literarios y de toda índole) que aumenten la cantidad y calidad de su léxico y le abran nuevos ho-

---

18. HELD: Op. cit., pág. 83. La misma autora razona los efectos de la literatura como educadora indirecta y su percepción sólo a largo plazo: «Los efectos de la literatura como —educadora indirecta— no son perceptibles sino a largo plazo. Con seguridad porque son efectos de educación global, fermentos secretos que actúan sin poderse disociar sobre la sensibilidad, la imaginación y el intelecto». (pág. 177).

rizontes temáticos y expresivos. No podemos olvidar que el niño, como el adulto, jamás inventa a partir de la nada. De acuerdo con Held, «no creemos en una especie de genialidad infantil, creemos en una impregnación cultural, en una pedagogía de la imaginación»<sup>19</sup>.

## 2. CREATIVIDAD Y JUEGO. APROXIMACIÓN TEÓRICA PARCIAL

No disponemos aún de una respuesta unívoca, concreta y universalmente válida a la pregunta ¿qué es la creatividad?<sup>20</sup>. Por el momento nuestra pretensión se reducirá a un acercamiento teórico parcial al término «creatividad» que pueda ser nos útil y clarificador en nuestro quehacer didáctico.

La definición propuesta por Powel Jones puede ser un punto de partida adecuado. Este autor define la creatividad como «una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad en las ideas que capacitan al pensador para romper con las habituales secuencias de pensamiento, iniciando diferentes y productivas secuencias, cuyo resultado origina satisfacción para él y tal vez para otros»<sup>21</sup>. Es quizás ésta la acepción que más conecta con el trabajo creativo de la composición escrita. De hecho nos ofrece tres parámetros indicadores del nivel de creatividad (flexibilidad, originalidad y sensibilidad de ideas) orientados a conseguir secuencias de pensamiento o discurso productivas y divergentes y capaces de conseguir la autosatisfacción del sujeto y la atención expectante de otros.

Nuestra posición comparte, obviamente, la visión de la creatividad como «habilidad practicable y aprendible»<sup>22</sup>. Sólo así se justificaría nuestra pretensión pedagógica. Es preciso en el educador la convicción en la posibilidad del desarrollo creativo: «la creatividad es como la electricidad; siempre está ahí, pero necesita conectarse y encenderse»<sup>23</sup>.

Gerardo Martínez postula que «para poder hablar de creatividad ha de existir un producto observable (...) con una característica fundamental: la novedad»<sup>24</sup>. Arno Stern, desde su proclamado radicalismo entiende que «creatividad no significa

---

19. HELD: Op. cit., pág. 40.

20. Pueden consultarse algunas definiciones útiles en FOSTER: **Desarrollo del espíritu creativo del niño**. Publicaciones Cultural. México, 1976, págs. 6-7 y en POWEL JONES: Op. cit., págs. 19 y ss.

21. POWEL JONES: Op. cit., pág. 20.

22. SIKORA: Op. cit., pág. 15.

23. FOSTER: Op. cit., pág. 161.

24. MARTÍNEZ, G.: «Creatividad infantil y educación». **Infancia y Aprendizaje**. 1981, N.º 16, pág. 54.

producción de obras. Es una actitud ante la vida, una capacidad de dominar cualquier dato de la existencia»<sup>25</sup>. Una rápida lectura superficial podría entrever un principio de contradicción entre ambas afirmaciones. Sin embargo, una reflexión más detenida permite comprobar la complementariedad de las mismas. Es indudable que el acto creativo para ser verificado debe ser tangible en una realización o producto concreto, lo cual no implica que una producción elevada, cuantitativamente relevante sea necesariamente «novedosa» y creativa. De las palabras citadas anteriormente concluimos que no debe cegar al educador un afán desmesurado por los productos obtenidos o cantidad de ellos. Obtener resultados óptimos debe ser uno de nuestros objetivos pero unido al de crear y potenciar una determinada actitud vital, una capacidad de sometimiento del entorno.

Como elementos fundamentales necesarios a la creatividad, Martínez<sup>26</sup> señala dos básicos:

- los conocimientos, por cuanto no es posible la creatividad sin datos o conocimientos previos.
- los sentimientos o nivel de motivación.

Para nosotros se precisa la consignación de un tercer elemento esencial: la destreza y el dominio de técnicas creativas. En ello concentraremos, más tarde, toda nuestra atención e interés.

Por otra parte, nuestra concepción de lo lúdico, como impulsor y caracterizador de todo el proceso de creación, se sitúa de lleno en las coordenadas en las que López Quintás inserta su definición de juego como «actividad corpóreo-espiritual libre, que crea bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado un ámbito de posibilidades de acción e interacción con el fin no de obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona, independientemente del éxito obtenido»<sup>27</sup>.

Precisamente la presencia del elemento lúdico asegurará que no desvíamos nuestra atención hacia una valoración exclusiva y determinante del producto obtenido. La realidad de la creación como juego será el elemento a utilizar como comprobante de una correcta aplicación de los procedimientos creativos de composición escrita.

Pero, ¿cómo podemos comprobar y asegurarnos de que la metodología aplicada responde a los principios del juego? O de otro modo, ¿qué características debe tener una ejecución lúdica?

---

25. STERN: Op. cit., pág. 32.

26. MARTÍNEZ: art. cit., pág. 54 (Ibid.).

27. LÓPEZ QUINTAS: Op. cit., pág. 29.

López Quintás nos ofrece una primera caracterización del juego<sup>28</sup> como:

— **acontecimiento estructural**, dado que el juego crea unos campos de posibilidades de acción dentro de los límites de actuación que permiten sus normas específicas. La normativa que forma parte de los procedimientos creativos de composición no es un elemento oclusivo, de cierre: tal normativa es precisamente la guía de actuación, el modo de operar abierto a la divergencia y que, dentro de su reglamentación específica, posibilita innumerables soluciones. En este sentido no es limitador sino promotor de libertad.

El ser el resultado de un acto humano reglado y, por tanto, convencional, confiere al juego cierto carácter de actividad artificial, que no artificiosa.

— **Fuente de gracia y espontaneidad**. Precisamente el carácter estructural hace posible la levedad y gracia del juego. La espontaneidad no nace de la reacción instintiva o irreflexiva, no es sinónimo de falta de esfuerzo; por el contrario, la espontaneidad y la gracia en el modo de ejecución nacen cuando la persona domina las reglas que confieren al juego su carácter estructural, cuando ha sido capaz de someter los elementos técnicos, ya que cuando éstos se hacen del todo dóciles al sujeto, «se tornan transparentes, dejan de interponerse entre éste y la realidad que deben expresar»<sup>29</sup>.

— **acontecimiento lujoso**, en el sentido de extraordinario.

— **actividad ejemplar, sencilla y dialógica**. «Todo acto creador, por humilde que sea, implica tensión y exige en todo caso respeto, sea cual fuere el resultado práctico del mismo. Cuando se observa que tal acto ha florecido en una gran obra, al respeto se une la admiración y un profundo agradecimiento»<sup>30</sup>.

— **actividad seria y desinteresada**. «El juego es desinteresado en el sentido de que se regula por normas internas (...) El juego es serio en el sentido de importante para la vida humana y valioso en sí mismo»<sup>31</sup>.

Aquí es necesario desterrar la falsa concepción del juego como algo inútil, profundamente arraigada por la clara dicotomía con que se viven dos realidades como juego y trabajo. La necesidad de hacer coexistir en síntesis superior ambos términos, normalmente contrapuestos, se hace más imperiosa en la labor educativa con niños, que viven por, para y desde juego, que se constituye así en proceso por el cual el niño reelabora y combina los datos de la experiencia para ir tejiendo

---

28. *Ibid.*, pág. 33-45.

29. *Ibid.*, pág. 37.

30. *Ibid.*, pág. 45.

31. *Ibid.*, pág. 58.



su propia realidad, como respuesta a sus expectativas, necesidades y curiosidades.

### 3. PROCEDIMIENTOS CREATIVOS PARA LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS

María Concepción Pérez Montero<sup>32</sup> señala tres tipos de factores subyacentes y que inciden en el nivel expresivo escrito:

- **personales:** equilibrio emocional, desarrollo físico, nivel de inteligencia, madurez psíquica;
- **ambientales:** grado de posesión del código de expresión escrita y sus registros, grado de riqueza léxica del entorno;
- **educativos:** presencia de situaciones estimulantes, enseñanza sistemática, diagnóstico individual, adecuación de los objetivos propuestos a la capacidad individual de los alumnos.

A partir de la consignación de los mismos deduce dos implicaciones didácticas básicas:

- La enseñanza de la expresión escrita ha de ser individualizada,
- La composición escrita necesita de una motivación muy especial.

Los procedimientos que aquí se recogen pretenden conseguir un alto nivel de incentívación en los alumnos; por sus características, generan la necesidad de escribir y procuran al chico una alta fuente de satisfacciones, referidas tanto al proceso de creación como al producto resultante del mismo.

No pretendemos, sin embargo, ofrecer estos modos de componer con una falsa aureola de exclusivismo. Se nos comprenderá justamente cuando se acepten como una posibilidad de actuar de modo distinto que puede y debe ser compatible con el empleo de otros modelos más tradicionales, independientemente de que estén basados en los modelos literarios cultos o en estímulos ajenos a la lengua<sup>33</sup>. Eso sí, siempre que el uso de tales métodos no contradiga las líneas ideológico-pedagógicas que hemos dejado establecidas como núcleo de nuestra justificación a actuaciones enmarcadas en lo lúdico y en lo creativo.

Escribía Novalis que «Jugar es experimentar con el azar». Ese factor «suerte», lo casual y aleatorio puede ser utilizado con un gran aprovechamiento didáctico.

32. PÉREZ MONTERO, M.ª C.: «Iniciación a la expresión literaria». **Cauce**. 1980. N.º3, pág. 242.

33. *Ibid.*, págs. 243-259. Se detallan en unos casos y sólo se citan en otros, los métodos de Carmen Pleián, H. Lacau, Schoekel, Ernesto Camilli (basados en modelos literarios cultos) y el de J.A. Valenzuela (basado en estímulos ajenos a la lengua).

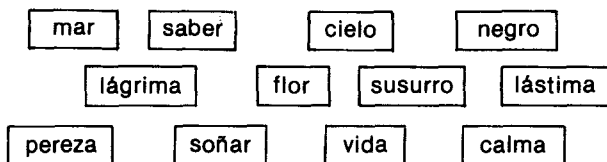
De hecho, varias de las técnicas que siguen contienen una importante dosis de azar en el proceso de su ejecución.

Los autores ingleses han utilizado el término «serendipity» para expresar con él los hallazgos creadores casuales. Pero, como indica Rozet, «los partidarios de 'serendipity' se dan cuenta de que su teoría, en el aspecto práctico, significa una espera pasiva de una ocasión favorable. Por eso, ellos remarcan la necesidad de ir al encuentro de la casualidad y tomar las medidas correspondientes para aumentar la probabilidad de la ocasión favorable»<sup>34</sup>.

Es por esto por lo que las técnicas y ejercicios que proponemos a los alumnos van encaminados a proporcionar elementos-base, la materia prima que incrementa las posibilidades de una creación casual estética.

### Collage-Poema

En una bolsa se introducen palabras que hacen referencia a campos semánticos próximos y/o lejanos (objetos reales, colores, sonidos, conceptos abstractos, nombres de personas o lugares...). Al azar se van sacando y colocando en una hoja o mural. Tendríamos así el material o esquema base de la composición, que se completaría colocando los nexos relacionantes (coordinantes o subordinantes) que se deseen, así como algún término necesario para completar y dar forma a nuestro deseo expresivo.



El mar no sabe nada de cielos negros,  
ni de lágrimas de flores;  
sólo un susurro de lástima,  
sólo la pereza de un soñar sin vida.  
Eso es el mar en calma.

Esta técnica puede utilizarse también para la composición de relatos cortos. Rodari, por ejemplo, lo utiliza con recortes de periódicos para obtener, gracias a la mezcla aleatoria de los mismos, noticias absurdas y graciosas<sup>35</sup>.

34. ROZET, I.M.: *Psicología de la fantasía*. Akal Univ. Madrid, 1981, pág. 30.

35. RODARI: Op. cit., pág. 45.

## Combinatoria semántica

Como excelente ejercicio preparatorio para las composiciones de elementos obtenidos al azar puede practicarse esta Combinatoria Semántica, por la cual, en frases ya construidas (bien de textos consagrados, bien del propio alumno), se han de integrar palabras obtenidas al azar de cualquier fuente (diccionario, periódico, libro, canción...). La labor de integración de dichos términos implica, paralelamente, una labor de reordenación y reconstrucción del texto original sobre el que se trabaja, de modo que el nuevo texto obtenido tenga pleno sentido por sí mismo:

### YA SE QUIEBRAN LOS ALBORES

Ya se quiebran los albores, va llegando la mañana, (niña) (triste)  
salía ya el sol, ¡oh Dios qué hermoso despuntaba! (balón) (tren)  
En Castejón, todos ya de la cama se levantan, (piedra)  
abren las puertas y van a sus labores diarias (goma) (ruido)  
camino de sus faenas a las tierras de labranza. (salvajes)

(del POEMA DE MIO CID)

Ya se quiebran los albores de la niña, va llegando triste la mañana,  
salía ya el sol como un balón, ¡oh Dios qué hermoso tren despuntaba!  
En Castejón, todos ya de la cama de piedra se levantan,  
abren las puertas de goma sin ruido y van a sus labores diarias  
camino de sus faenas salvajes a las tierras de labranza.

## Método «S + 7»

Inventado por Jean Lescure, «consiste en reemplazar cada sustantivo de un texto por la séptima palabra que le sigue en el diccionario»<sup>36</sup>. Podemos trabajar transformando un texto siguiendo una determinada anotación, por ejemplo «S + 7 — A + 3 — V + 2», por la cual reemplazaríamos los sustantivos del texto por el séptimo sustantivo que le siguiese en el diccionario, los adjetivos por los de su misma categoría colocados en tercer lugar después de los dados, y los verbos por aquellos que se localizaran en segundo lugar, una vez registrado el que aparece en el texto. Es evidente que las posibilidades de variación son infinitas.

36. AGUILERA, M.ª D.: «OU.LI.PO. La máquina de la infinita literatura». *Quimera*. Enero, 1982, pág. 10.

### Composición por connotaciones

También a partir de un texto-base el alumno crea uno nuevo cambiando los elementos nocionales (sustantivos, adjetivos, verbos) por la connotación primera que dichos términos suscitan en él, esto es, se va modificando el texto a partir de las sugerencias iniciales que provocan los términos presentes.

#### YO TENGO UN LAGO AZUL

Yo tengo un lago azul  
todo de seda.  
Mamá me lo compró  
en una tienda.  
Yo tengo una flor blanca  
toda de raso.  
Papá me la cogió  
al ir al campo.

*(José Luis Hidalgo)*

#### REGALO UN PAÑUELO DE CIELO

Regalo mi pañuelo de cielo  
repleto de mariposas.  
El sacrificio de quien lo entrega  
sin ningún precio.  
Yo regalo mis aromas de perla,  
reellenos de arena.  
El trabajo que me arrebató  
al salir del silencio.

Como ejercicio de entrenamiento de la capacidad evocativa y sugerente aconsejamos el denominado «**Búsqueda de las connotaciones**» en el que, oralmente o por escrito, los alumnos responden a preguntas del tipo:

—cuando digo agua, ¿en qué pensáis?

### Poesía antonímica

En ella se reemplazan las palabras de un poema dado por sus correspondientes antónimos u opuestos.

#### SOL DE INVIERNO

Es mediodía. Un parque.  
Invierno. Blancas sendas;  
simétricos montículos  
y ramas esqueléticas.

Bajo el invernadero  
naranjos en maceta.  
y en su tonel, pintado  
de verde, la palmera.

*(—fragmento—  
Antonio Machado)*

#### LUNA DE VERANO

Es de noche. Una ciudad.  
Verano. Negros caminos;  
asimétricos llanos  
y hojas gruesas.

Sobre el campo de siembra  
limones en el suelo,  
y en su vaso, despintado  
blanco, el jazmín.

### **Poesía sinonímica o complementaria**

En estos casos, las palabras del poema ofrecido al alumno son sustituidas por otras con idéntica significación (poesía sinonímica) o con una significación parcialmente semejante, es decir, con determinados semas comunes y otros no comunes (poesía complementaria).

#### **MILAGRO DE LA MAÑANA**

Tañía una campana  
en el azul cristal  
de la paz aldeana.  
Oración campesina  
que temblaba en la azul  
santidad matutina  
y en el viejo camino  
cantaba un ruiseñor,  
y era de luz su trino.

#### **SORPRESA DEL AMANECER**

Sonaba un timbre  
en el celeste vidrio  
del remanso del pueblo.  
Plegaría rural  
que vibraba en la celeste  
virginidad de la mañana  
y en el desgastado sendero  
trinaba un ruiseñor,  
y era de luz su canto.

(—fragmento—  
Valle Inclán)

### **Lipograma**

Es una composición en la que queda expresamente prohibido el uso de determinada(s) letra(s). En el ejemplo se excluye la vocal «i».

Cuando abrazas el suelo  
la arena se resquebraja y vuela,  
lanzas pequeñas motas de polvo  
que oscurecen el azul profano del mar.  
La tarde envuelve la playa  
y tú, por el sol besada, sueñas  
un mundo de formas y colores  
que danza para escapar a tus párpados cerrados..  
El agua lame tus dedos  
y, temerosa, retrocede:  
no puede quedar atrapada y ser parte de otra.

### **Topograma**

Es un poema donde todos los versos empiezan por la misma letra.

Por la alegría que de tí dimana,

porque todos de tí gozamos,  
puedes poseernos y hacernos «otro» de ti.  
Para la soledad de la que renuncias,  
paraísos y podredumbre son una misma cosa,  
palabras vacías que juegan a ser poema.

### Palíndroma<sup>37</sup>

El palíndroma permite una lectura no sólo de izquierda a derecha, sino también de derecha a izquierda.

Por su especial dificultad, este tipo de composición debe ser muy breve (en forma de pareado, de sentencia e incluso de verso aislado) cuando se propone a nivel escolar.

«Dábale arroz a la zorra el abad»

### Las Quimeras

Romera Castillo las describe del siguiente modo: «Se necesitan cuatro poemas distintos para producir uno nuevo. Del primero se conserva la estructura; del segundo, se toman los adjetivos; del tercero, los sustantivos y del cuarto, los verbos, que se colocan en el primer texto, adaptándolos»<sup>38</sup>.

1

A mi burro, a mi burro  
le duele la cabeza,  
el médico le ha puesto  
una corbata negra.

(BURRO ENFERMO, *Anónimo*)

2

Verde que te quiero verde.  
Verde viento. Verdes ramas,  
El barco sobre la mar  
y el caballo en la montaña.

(*García Lorca*)

3

Leñador  
no tales el pino,  
que un hogar  
hay dormido en su copa.

(¡A VOLAR!, *Alberti*)

4

Amanecía en el naranjel.  
Abejitas de oro  
buscaban la miel.

(CANCIONCILLA SEVILLANA, *Lorca*)

37. AGUILERA: Loc. cit., pág. 10.

38. ROMERA CASTILLO, J.: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Playor. Madrid, 1979, pág. 163.

## QUIMERA

A mi leñador, a mi leñador  
le amanecía el pino;  
el hogar le ha buscado  
una copa verde.

### Técnica de las cuatro columnas

Especialmente recomendable para la composición de un cuento, consiste en la utilización al azar de los términos anotados en cada una de las categorías que completan las cuatro columnas. El relato se irá construyendo a medida que se reordenen y reexpresen lo más adecuada y estéticamente posible las palabras que, por ejemplo con los ojos cerrados, se van eligiendo.

Caracteres	Lugares	Metas	Obstáculos
LEVEDAD	BOSQUE	BODA	DUENDES
DIMINUTO	CIUDAD	FAMA	GIGANTE
CEGUERA	CHINA	FELICIDAD	ENEMIGO
INVISIBILIDAD	DESCONOCIDO	AMISTAD	NATURALEZA
TRISTEZA	ESCUELA	RIQUEZA	MAGO
VALENTÍA	.....	.....	.....

La cualidad o rasgo por incluir en cada categoría dependerá del tipo de composición por realizar (poema, relato, descripción, etc.).

### Propuestas de temas divergentes e imaginativo-lúdicos

Aunque no podamos considerarlas en su conjunto como técnica creativa de composición, sin embargo, es tan relevante su papel que se hace necesaria su descripción y caracterización expresa. No es preciso retomar la reflexión dirigida a la valoración del excepcional interés que conlleva la propuesta temática sobre la que van a trabajar los alumnos. Ya hemos dejado patente que el niño sólo debe escribir cuando pueda sentirse embriagado por las posibilidades que el tema propuesto le brinda; cuando, por la índole imaginativa o por sus posibilidades lúdicas, el tema es capaz de sustraer al niño e introducirlo de lleno en todas las implicaciones del mismo.

Un tipo de sugerencia temática muy extendido se recoge bajo la denominación genérica de **HIPÓTESIS FANTÁSTICAS** en las que se lanza al niño a la sugestiva aventura de vislumbrar «¿Qué pasaría si...?». Tal es la nominación que emplea Rodari<sup>39</sup> para un mismo tipo de sugerencias creativas que Torrance recoge bajo los títulos de «Imaginate que...»<sup>40</sup>, «Supongamos...»<sup>41</sup> o «Tú, el mago»<sup>42</sup>. En esta última se pide al niño que escriba, en el marco de una composición coherente y argumental, qué cosas cambiaría si tuviese poderes mágicos.

Otro tipo de sugerencia temática adopta la forma de **FORMULACIÓN DE PREGUNTAS CREATIVAS** que, aunque podría incluir en ellas las hipótesis fantásticas, no se identifican totalmente con ellas: podemos plantear preguntas creativas que no sugieren el desarrollo de tal tipo de hipótesis. Ofrecemos dos botones de muestra, dado que puede consultarse con facilidad un aspecto como éste, bastante trabajado por la bibliografía ya existente<sup>43</sup>:

- ¿Qué parecidos encuentras entre...?
- ¿Qué es...? (siempre que se pregunte sobre objetos o funciones de objetos inusuales).

Un tercer tipo de sugerencia temática puede construirse a partir de una doble aportación valiosa de J. Held<sup>44</sup>:

- por un lado recoge tres procesos fundamentales de la creación fantástica:
  1. La introducción de elementos extraordinarios en mundos o realidades habituales o comunes.
  2. Introducción o presencia de elementos comunes en mundos extraordinarios, tal y como se recoge, por ejemplo, en «Alicia en el país de las maravillas» o en «Los viajes de Gulliver».
  3. Presencia de elementos extraordinarios que desarrollan su existencia y actividad en medios también extraordinarios.

Quizá podíamos señalar, por su importancia, un cuarto proceso referido a la atribución de cualidades fantásticas a personas, animales, cosas y lugares. Este

---

39. RODARI: Op. cit., pág. 31 y ss.

40. TORRANCE: Op. cit., págs. 86-87.

41. TORRANCE: Op. cit., pág. 162.

42. *Ibíd.*, pág. 160.

43. Sobre preguntas creativas, véase TORRANCE: Op. cit., págs. 213-243, 262 y TORRE: Op. cit., págs. 244-247.

44. HELD: Op. cit., pág. 50-56 y 96-111.



cuarto proceso podría incluirse como matización clarificadora en el primer proceso de los reseñados por Held.

— por otro lado aporta una temática específica de suma utilidad por su clara vinculación con los deseos humanos e infantiles más profundos. Se trataría, por tanto, de implicar al alumno en contínuas creaciones sobre temas tales como la inmortalidad, la descripción de un mundo en el que se invierte la realidad conocida, la invisibilidad, la ingravidez, la estatura pequeña (realidades en miniatura), el amor, la soledad...

Las propuestas del educador de escribir sobre los temas mencionados puede adoptar las formas anteriormente mencionadas:

- mediante hipótesis fantásticas: «¿Qué harías si fueses invisible?».
- a través de preguntas creativas diversas:
  - «¿Cómo sería un mundo al revés?».
  - «¿Qué parecidos encuentras entre un ser invisible y uno pequeño?».
  - «¿Qué es un amor de cristal?».
  - «¿Qué recordaría un inmortal después de 20 siglos de vida?».
- aprovechando algunos de los procesos de creación fantástica:
  - «Un niño invisible en el colegio».
  - «Un niño en una fiesta de ratones».
  - «Dos enanos en el país de los gigantes».
  - «El amor imposible de una mesa grande y una silla pequeña».
- mediante el empleo de situaciones chocantes, de proporciones exageradas, cómicas...

#### **4. EL MÉTODO C-L DE COMPOSICIÓN CREATIVO-LÚDICA DE TEXTOS**

Las palabras —escribe Wittgenstein— «son como la capa superficial del agua profunda». Es por ello por lo que suelen comportarse de modo análogo al que produce una piedra arrojada al agua, provocando una serie de ondas concéntricas.

El método de trabajo que a continuación presentamos parte, precisamente, de la consideración del extraordinario valor desencadenante y asociativo que poseen las palabras. Cuando un niño se siente incapaz de afrontar una tarea de composición de un texto o poema, el método C-L le proporcionará un procedimiento concreto que, a partir de una palabra-estímulo-base (tema de la composición) arrastrará, como por inercia, una palabra detrás de otra, precipitará toda una cadena de asociaciones e interrelaciones que se proyectarán en las más inusita-

das direcciones. Como las ondas concéntricas en el agua, en la mente del sujeto va a movilizarse todo su arsenal de vivencias, se profanarán o descubrirán espacios experienciales que, siguiendo métodos lógico-tradicionales, nunca habrían sido activados, reactualizados e incorporados al acto creador.

Con el método que presentamos el niño va a sustituir la angustia de una actividad impuesta y que nada le dice ni en nada le implica, por el placer y la satisfacción de un juego asociativo con el que podrá expresar y expresarse en un lenguaje que él mismo notará como literario.

Partiendo, pues, de las sugestivas orientaciones de Rodari<sup>45</sup>, hemos dado cuerpo a un modo concreto de explorar y aprovechar al máximo los valores potenciales que encierran las palabras.

El método puede utilizarse:

— **para la génesis de temas, de historias fantásticas.** El niño (y también el educador) puede encontrar en él una ayuda excelente para planteamientos temáticos imaginativos.

— **para el descubrimiento y establecimiento de relaciones inusuales,** es decir, para favorecer que el niño re-invente la realidad en un proceso de penetración más profunda en la misma, descubriendo relaciones remotas, tomando conciencia de lo que le rodea y de su situación en el entorno.

Trabajando el método C-L el alumno accederá a la comprensión de que «todos los objetos del Universo están, a través de nuestro conocimiento y de nuestra acción, estrechamente relacionados los unos con los otros (...) que todo vibra al unísono y que es preciso (...) eliminar los prejuicios y tirantece que nos impiden alcanzar las relaciones entre las cosas», que, en suma «hay una relación universal entre todas las cosas»<sup>46</sup>. De este modo, además, el niño experimenta, por sí mismo, la creación de corte «irracionalista». Esto puede acercar y facilitar su encuentro con las obras difíciles, cargadas de sugerencias connotativas e impresionistas, tan frecuentes en la literatura (sobre todo en poesía) contemporánea.

— **para la composición sobre un tema dado,** a base de un lenguaje fuertemente asociativo, creativo y de efectos plásticos, rico en imágenes.

---

45. En su **Gramática de la fantasía**, Rodari presenta, concretamente en el apartado «Una piedra en el estanque», el tratamiento horizontal y vertical de la palabra-tema; más como técnica o ejercicio concreto de consecución de relaciones no usuales. Nosotros, profundizando en sus aportaciones, creemos haberlas matizado, enriquecido y completado hasta su configuración como estrategia de actuación creativo-lúdica. De ahí la denominación del método C-L.

46. Ambas citas, una de Fustier y otra de Allen, aparecen en TORRE: Op. cit., págs. 136 y 233, respectivamente.

La experiencia en la aplicación escolar de este método confirma sus múltiples valores:

— **su gran capacidad incentivadora:** En más de una ocasión, niños con problemas generales de adaptación escolar y más específicamente lingüísticos han encontrado en el empleo del método una solución parcial importante a su problemática: el niño ve que puede escribir cosas de interés, dignas incluso de erigirse como texto de trabajo de toda la clase. La comprobación de aquello que puede y debe mejorar no adquiere aquí ninguna consideración peyorativa; por el contrario, el alumno trabaja (a nivel ortográfico, sintáctico y léxico-expresivo) los fallos reales de sus ejecuciones o de las de los compañeros; fallos de los que toma conciencia mejor y más claramente que trabajando los textos consagrados y ajenos a todo tipo de imperfecciones. Además, el alumno se siente impelido por una necesidad profunda e interior a intentar perfeccionar sus creaciones que, ya inicialmente, considera valiosas.

— **su facilidad y rapidez de aprendizaje para «todos» los alumnos.** Los textos que incluimos como demostración de cuanto escribimos fueron leídos en clase el día siguiente a la explicación del método. En un sólo día el nivel de creación de los alumnos había experimentado un giro positivo realmente sorprendente. Quedaban atrás las expresiones tópicas, insulsas y prosaicas de las redacciones de los días inmediatamente anteriores: «La primavera es muy bella. Todo el campo está lleno de flores y amapolas». «El sol da mucha luz y alegra la vida del campo». «Los pájaros son muy bonitos y cantan canciones muy agradables»... No es necesario seguir con más líneas de las que llenan páginas y páginas de las redacciones habituales que se hacen en el ámbito escolar. Invitamos al docente lector a una simple labor de comparación. Para los propios alumnos es reconfortante y les anima contrastar sus composiciones «creativas» con las que realizaban antes de trabajar con el método C-L.

Pero quizás lo más interesante sea el hecho de que no es éste un método sólo válido para «determinado» tipo de alumnos. **Todos** los alumnos pueden hacer un uso aceptable del mismo. La experiencia nos ha demostrado que, si bien no todos obtienen un mismo nivel de aprovechamiento, todos los alumnos que han hecho uso de él han mejorado su calidad expresiva. Creemos que esas diferencias de aprovechamiento no son inherentes al método; más bien deben situarse en que no todos los alumnos prefieren esta manera de componer y no todos la practican con la misma intensidad.

Debe estar claro que no todos los alumnos tienen que componer **siempre** con este procedimiento u otros de índole creativo-lúdica. Repetimos que no hacemos sino una propuesta más sin ninguna pretensión EXCLUSIVISTA. Habrá niños que

compongan satisfactoriamente sin ningún tipo de auxiliar y deseen seguir escribiendo así, y a los que, bajo ningún concepto, podemos obligar a adoptar modos de componer que, en esos casos concretos, dificultarían e inhibirían un proceso de expresión auténtica. Nosotros formulamos propuestas y sugerencias que, normalmente, serán más bien acogidas, en tanto imperiosamente necesarias, por aquellos que tienen más dificultad en el momento de componer.

— **la calidad y cantidad de las composiciones.**

El método C-L de composición de textos sigue **tres pasos básicos**:

1. **SELECCIÓN LÉXICA** (evocación de ideas).

En este primer momento procedemos a la obtención del mayor número de palabras posibles que constituirán la materia prima o de trabajo para las fases siguientes. Siempre arrancaremos de una palabra-temática a partir de la cual se intentará conseguir el mayor número de asociaciones, desencadenar las mayores y más diversas evocaciones que dicho término sugiere así como las vinculaciones que se establecen entre las palabras que van aflorando progresivamente.

Un modo excelente de favorecer esta evocación de ideas partiendo de una palabra consiste en su **aprovechamiento horizontal y vertical**. Supongamos que debemos realizar una composición que tiene como núcleo temático «La lluvia». Primeramente colocamos horizontalmente todas las palabras que, **de modo inmediato**, nos sugiere «lluvia». En la cadena de palabras van apareciendo algunas con un especial valor evocador y arrastrarán tras de sí otras palabras, relacionadas con ella pero, muy probablemente, cada vez más alejadas de «lluvia». Precisamente se trata de buscar esas relaciones anormales, ocultas, creativas, enriquecedoras.

LLUVIA, cieno, viento, nube, llanto, lágrimas, suelo, tierra, fango, charco, ventana, gotear, ruido, cielo...

En segundo lugar colocamos la palabra verticalmente y componemos nuevas palabras que se inicien por cada una de las letras de «lluvia». Según la finalidad concreta que persigamos, nos decidiremos porque esas palabras tengan cierta relación con «lluvia» o, simplemente, nos guiaremos por el aspecto ortográfico del comienzo de palabra, sin buscar expresamente «a priori» ningún tipo de asociación o relación.

L-eve  
L-odo  
U-ntar  
V-uelo  
I-nfame  
A-éreo

Otra manera de provocar la evocación de ideas se basa en la **utilización de audiovisuales**. El alumno irá anotando las palabras que afloran a su mente:

- durante una audición musical convenientemente seleccionada,
- durante una proyección de diapositivas o presentación de fotografías o dibujos abstractos y figurativos,
- durante la proyección de diapositivas con fondo musical (con o sin texto hablado).

Es importante que las imágenes y la música escogidas sean adecuadas y estén de algún modo vinculadas al tema de la composición por desarrollar. Es indiferente el uso de música clásica o moderna, siempre que gocen de cierta calidad y de suficiente expresividad y poder sugestivo y favorezca la evocación de ideas o recuerdos.

Un tercer auxiliar de interés para la evocación de ideas partiría de la **expresión dinámica o corporal**. Una vez lanzado el tema debe interiorizarse, con o sin estímulo musical, de modo que el cuerpo y/o sus movimientos reflejen lo que la palabra-temática significa para cada uno y que más tarde será anotado, constituyendo el material base de la composición.

En general, son válidos todos los procedimientos y todo tipo de estimulación que tengan poder desencadenante y de relación conceptual o léxica.

## 2. COMBINACIÓN (Asociación de ideas).

Consiste en la ordenación sintagmática del material obtenido en la fase anterior. En este momento «actualizamos», convertimos en hecho de habla (escrita) las posibilidades potenciales que encierran los términos con los que se cuenta.

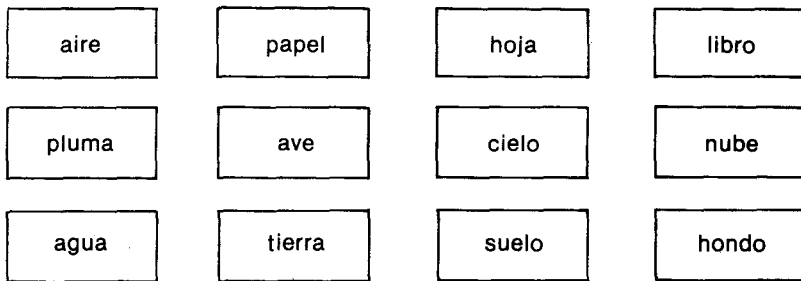
La combinación puede obedecer a un proceso de «**racionalización a priori**», por el cual el que escribe redacta las ideas conforme éstas se le presentan plenas y claras de sentido y significación lógica y racional. En esta racionalización a priori las ideas transcritas al papel están previamente clarificadas, definidas y elaboradas mentalmente en su totalidad. Es el proceso habitual de creación de textos que se siguen en los procedimientos tradicionales o no creativos.

Otro modo de concretar esta combinación de términos es abandonando ésta a los «caprichos» del azar o del «dictado irracional o mecánico» de dichos términos. Para hacer posible este dictado irracional basta comenzar a redactar, enlazando convenientemente los términos a nivel sintáctico y pensando lo menos posible sobre lo que se está componiendo. El proceso de racionalización se dará más tarde, «**a posteriori**».

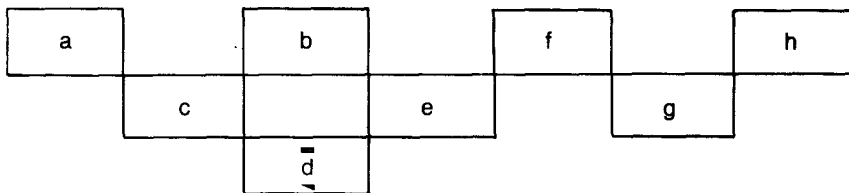
Puede ser útil para posibilitar la combinación de ideas el empleo de fichas y del circumrelator.

Las **fichas** pueden variar en su número y tamaño, siempre que se consiga su fácil manejabilidad. Para su utilización se anotan las palabras sugeridas o evocadas en fichas diferentes. Posteriormente se extienden las fichas, colocándolas unas junto a otras. Se puede trabajar:

— distribuyendo las fichas al azar, de modo que la composición surgirá bien a partir de la colocación fortuita, bien a partir de la impregnación (en la memoria o en el subconsciente) de las mismas y su posterior redacción.



— jugando con la distribución espacial en la colocación de las mismas, asistiendo a numerosas y sorprendentes posibilidades distintas:



El **circumrelator** consiste en tres círculos superpuestos de manera que es posible el giro independiente de cada uno de ellos. Para los propósitos de creación de textos se utilizará del siguiente modo:

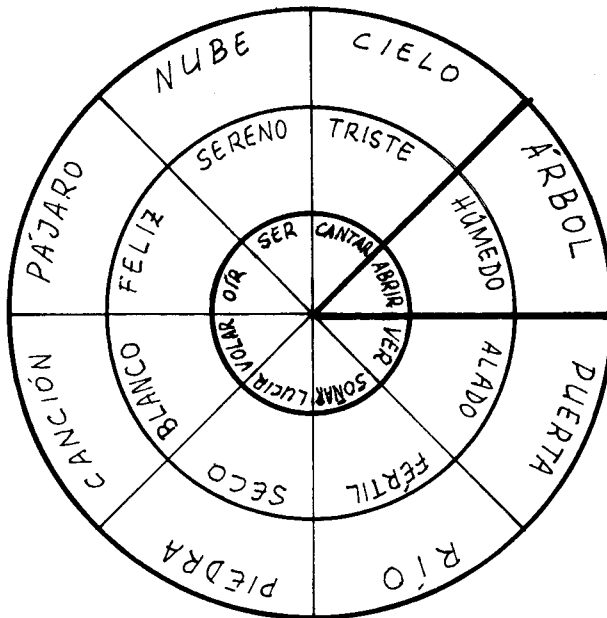
— en primer lugar se anotan o enumeran el mayor número de palabras posibles que se ponen en relación (asociamos, evocamos) con la palabra-temática, objeto de la redacción, ya se trate de una relación inmediata o directa o de una asociación indirecta a través de términos que han surgido fruto de la evocación que suscita dicha palabra temática;

— seguidamente se seleccionan aquellas palabras más sugestivas o de mayor musicalidad o riqueza expresiva;

— en tercer lugar se registran las palabras o ideas seleccionadas en el circumrelator, quedando de manera análoga a la que mostramos en la figura adjunta;

— a continuación se procede a girar uno, dos o los tres círculos. Si se dispone de una especie de ventana selectora, ésta sólo permitiría ver tres palabras al mismo tiempo y con las que se iría trabajando la composición. Si se trabaja sin ventana selectora, el propio sujeto aprovechará aquellas relaciones que más le convengan de entre todas las que se le muestren simultáneamente;

— finalmente se consideran las palabras o ideas aparecidas, trabajándose su redacción y encaje en el conjunto de la composición.



## circumrelator

Puede ser de utilidad la distribución de los términos en categorías de palabras en cada uno de los tres círculos (verbos, adjetivos y sustantivos).

He aquí una composición resultante a partir de la aplicación de la técnica descrita:

### QUISIERA

Quisiera ser como la nube serena  
que canta triste desde el cielo,  
soñando fértiles ríos de esperanza.

Quisiera oír, como el pájaro feliz,  
una canción blanca que volase,  
haciendo lucir como estrellas las piedras secas  
de la orilla.

Quisiera abrir las puertas del cielo,  
ver que no existen seres alados y felices;  
ver que también el cielo sufre,  
llora y sueña otro cielo más humano.

Frecuentemente las posibilidades combinatorias nos llevan a bellas expresiones pero, para algunos, vacías de significado, el «nonsense» e incluso al absurdo. Plantean incluso que el niño no es capaz de conseguir esas composiciones de manera consciente y racional (objeción ésta que tomamos más como valor del procedimiento que como deficiencia del mismo).

A continuación desarrollamos una serie de observaciones con pretensiones clarificadoras y de superación de esas críticas que nos han sido formuladas al presentar, en diversos lugares, el método C-L.

- El sinsentido y el absurdo son parte de la realidad, consagradas ya incluso a nivel literario.
- El proceso de simple combinación y asociación de elementos evocados ofrece ciertamente, unos resultados que el niño nunca podría haber elaborado conscientemente.

A esto cabe hacer varias puntualizaciones:

- el hombre se mueve y funciona también a otros niveles distintos de los puramente conscientes;
- el proceso de «toma de conciencia», de «racionalización» puede (y en su caso debe) verificarse también «a posteriori».



Este punto es especialmente importante. Una composición no puede reducirse a una mera sucesión inconexa de combinaciones extrañas. Tales combinaciones necesitan, en el caso de la «**racionalización a posteriori**» una justificación, una cierta vinculación (más o menos remota e imaginativa) con la realidad. Queremos decir que si, por simple combinatoria, a un chico aflora la frase «Los campos están secos, vacíos como una mesa desprovista de alimentos», él, «a posteriori», tendrá que detenerse sobre la misma intentando descubrir los semas comunes: ¿por qué (en base a qué rasgos o elementos) pueden compararse los campos secos a una mesa vacía? Si debajo de las expresiones surgidas o, como indica Bousoño, «si debajo de una visión no hay objeto real, habrá, sin duda, **algo** real que la justifique, pues el hombre sólo está interesado en la realidad y nunca en lo irreal puro, que le es, por absurdo, inexpresivo. Lo irreal sólo cuando sirve de medio para expresar indirectamente lo real se halla en condiciones de adquirir aptitudes poéticas»<sup>47</sup>.

El propio Bécquer escribía que «las obras de imaginación tienen siempre algún punto de contacto con la realidad» y, con Rozet, coincidimos en que «la imaginación nunca trabaja en el vacío»<sup>48</sup> y que la relación fantasía-realidad puede ser muy compleja y sutil.

Compartiendo la opinión de J. Held de que «razón e imaginación no se construyen una contra otra, sino más bien una por otra»<sup>49</sup>, el procedimiento que aquí presentamos pretende una síntesis superadora de ambas.

Por otra parte, buscando apoyos o justificaciones estrictamente literarias a la «racionalización a posteriori» nos encontramos con una reflexión de Quintás sumamente valiosa: «Componer un poema no significa expresar en palabras un conjunto de ideas ya configuradas en la mente del poeta. Significa, más bien, clarificar tales ideas al hilo del esfuerzo modelador del lenguaje. El poema es el campo-de-iluminación de las ideas poéticas (...) una obra de arte no es dar cuerpo sensible a formas ya delineadas en la fantasía del artista. Es configurar de modo progresivo las formas a través de un diálogo laborioso entre el artista y la materia expresiva»<sup>50</sup>.

---

47. BOUSOÑO, C.: **Teoría de la expresión poética**. Tomo I. 6ª ed. Gredos. Madrid, 1976, pág. 234. Sería un complemento excelente a la práctica de nuestro método trabajar algunos de los procedimientos que Bousoño incluye dentro de la 1.ª ley poética o intrínseca (pp. 135-597).

48. ROZET: Op. cit., pág. 29.

49. HELD: Op. cit., pág. 36.

50. LÓPEZ QUINTÁS: Op. cit., pág. 124.

En la Historia de la Literatura tenemos en Bécquer a uno de los claros defensores y teorizadores de modelos de creación que mantienen muchos puntos de coincidencia con los que se recogen en este artículo.

Bécquer habla de cierto «estado poético» del alma donde se despiertan toda una serie de asociaciones de ideas cuando la emoción es lo suficientemente intensa. Jorge Guillén aclara los enunciados del poeta sevillano de manera muy conveniente: «Este mundo de ideas ligerísimas no puede llamarse caos. Un «hilo de luz» lo atraviesa, ilumina y sostiene (...) y luchando con la oscuridad y la confusión, «a los puntos más distantes... los relaciona entre sí de un modo maravilloso». En estos estados prepoéticos surgen con las emociones las imágenes. El soñador —aún no el poeta— siente, ve (...) Visión y sentimiento nacen fundidos. Una nota común poseen: su índole irracional. Entonces no se piensa (...) especie de profano éxtasis estético»<sup>51</sup>.

Guillén recoge además una cita en la que se pone claramente de manifiesto en qué consiste la «emoción sin ideas», cita que por su importancia ilustrativa reproducimos: «En esos instantes rapidísimos en que la sensación fecunda la inteligencia, y allá en el fondo del cerebro (...) nada se piensa, nada se razona, los sentidos todos parecen ocupados en recibir y guardar la impresión que analizarán más tarde»<sup>52</sup>.

En este estado de «trance» o «sopor» (correspondientes a los procesos de evocación y, sobre todo, de asociación de ideas) no se razona, «el sujeto se aviene a ser —fecundado— en actitud pasiva»<sup>53</sup>. Así, gracias a esta racionalización a posteriori, el alumno llegará a la comprensión y convicción final de que «todo vibra al unísono»<sup>54</sup>.

### 3. CORRECCIÓN Y REELABORACIÓN LITERARIA

Ya hemos negado con anterioridad la reducción de una composición a una mera sucesión inconexa de combinaciones extrañas, partiendo de la consideración de dichas combinaciones o asociaciones como un auxiliar, como la materia prima que hay que trabajar, pulir, elaborar, dándole una forma literaria y artística consistente.

---

51. GUILLÉN, J.: **Lenguaje y poesía**. Alianza Ed. Madrid, 1972, pág. 121.

52. *Ibid.*, pág. 122.

53. *Loc. cit.*, pág. 122.

54. Véase cita bibliográfica 46.

Esta tercera fase es de corrección, de manera que se dé una forma definitiva y coherente al texto. Esta fase, en absoluto, es ajena a la creatividad. Marín Ibáñez señala como indicador esencial de la misma la **elaboración** de lo que se pretende crear, de lo que se escribe: «La mente creadora no se contenta con una vaga formulación, con una intuición que pronto abandona (...) Una obra artística exige una fuerte disciplina interior, una apasionada entrega, un recurrir a cuanto demanda dar cuerpo y vida al propósito inicial»<sup>55</sup>.

Es necesario hacer comprender al alumno que los grandes autores raras veces consiguen una obra aceptable si no es después de continuas enmiendas y correcciones hasta que han conseguido someter la materia a sus necesidades expresivas.

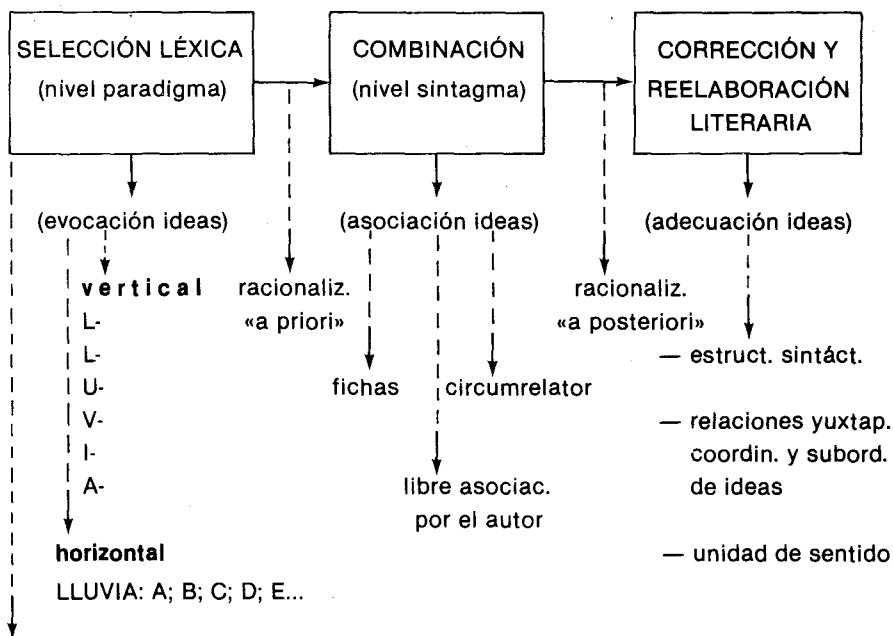
En esta fase debe conseguirse una unidad textual de sentido, una correcta estructuración sintáctica del mensaje, estableciendo las pertinentes relaciones de yuxtaposición, coordinación y subordinación entre los términos así como una adecuación entre lo que se quiere expresar y lo registrado en la composición, de modo que el autor pueda, en todo momento, explicitar las connotaciones o significaciones que quedan reflejadas, más o menos perceptiblemente, en el producto final.

El alumno que es capaz de dar una forma definitiva, de realizar el ejercicio de síntesis necesario incorpora para sí la actitud de un «artista potencial», de un «escritor y hombre creativo fáctico».

---

55. MARÍN IBÁÑEZ: Op. cit., págs. 22-23.

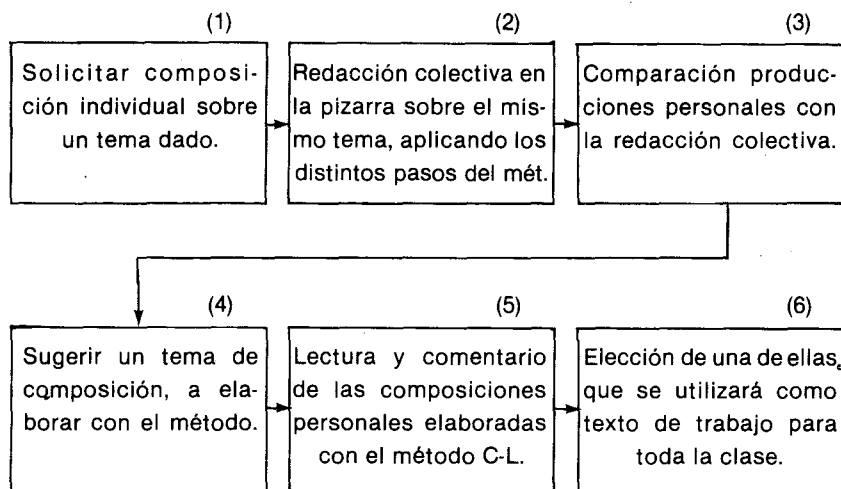
### Pasos o fases del método C-L



En general, todo procedimiento de estimulación léxica o ideacional.

Para la utilización didáctica del método recomendamos los siguientes pasos:

### Fases para la aplicación y uso escolar del método C-L



Reproducimos, para dar conclusión así a nuestra oferta de actuación, algunos textos de alumnos de E.G.B. compuestos siguiendo las directrices expuestas anteriormente para el método C-L de creación de textos escritos. La mayor parte de ellos fueron presentados en clase un día después de la explicación del método de trabajo<sup>56</sup>, concretamente todos los referidos a «La lluvia».

«Lluvia, tú nos riegas saliendo de tus nubes de lana, mojando el más alto pico de la tierra. Llenas los ríos de agua como la madre al niño de gozo. Empieza a oscurecer, esa oscuridad, iluminada de pronto por un relámpago. Unos se ponen las botas, otros gozan, mientras otros se mojan. Yo escribo sobre ti, para darte gracias de ese agua que moja».

(Eduardo Souto - 7º B)

56. Reproducimos trabajos conseguidos en la experiencia llevada a cabo con los alumnos de 7º B del C. N. Anejo de Sevilla, en Febrero de 1982. Los dos últimos ejemplos se obtuvieron en Lora del Río (Verano de 1981 y Marzo de 1982).

«Tú que sembraste la alegría  
en los campos de Andalucía.  
Los campesinos sembraban  
las cosechas en campos mojados  
y a todos nos gustaba salir a  
/remoarnos».

(Angel de Jesús Jiménez - 7° B)

«La lluvia es agua, es viento  
es una nube oscura,  
es un lema en el tiempo.  
Cielo limpio, nube negra,  
es una unión de gotas,  
es como la abeja negra.

(Jesús Angulo - 7° B)

«Lluvia que das verdor y vitalidad a los campos. Caes de las nubes en forma de llanto. Eres transparente como el vidrio, libre como el viento, intensa como la vida. Caes de las alturas unida a la ligereza del aire, como plumas de fino y pulido cristal».

(Pablo Villanueva - 7° B)

«Lluvia, hija de las nubes, dominadora de la tierra, que llenas el curso de los ríos, que humedeces el asfalto, que haces reinar la tranquilidad. Eres agua pura, transparente como el cristal. Madre de los campos, germinadora de las semillas, haces florecer todo cuanto admiras».

(José María Aroca - 7° B)

«Oh agua que caes del cielo mojando los campos,  
nubes que como madre la dejáis caer.  
Nacen las hierbas y los animales comen,  
los gorriones caen heridos por las gotas de lluvia,  
los campesinos cantan y bailan al son de la lluvia,  
los ríos crecen y las aguas van al mar  
como un tren a su estación;  
los peces se alegran,  
la gente corre y las calles se limpian.  
Las nubes oscuras tapan el cielo y empieza la lluvia.

(Federico de Ancas - 7° B)

«El agua corre y corre hasta el charco,  
las nubes, el viento, el aburrimiento en casa.  
La llave fría como el accidente,  
el invierno oscuro en la casa,  
el agobio de la tele y el paraguas mojado.

(Manuel Gonzalo - 7° B)

«¡Oh, Lluvia cristalina  
que llevaste la alegría  
a las campesinas.  
¡Oh! Lluvia que ibas  
cabalgando sobre las nubes  
como don Quijote de la Mancha.  
¡Oh! Lluvia que luchaste  
con la sequía  
hasta ver quién vencía.  
¡Oh! Lluvia, que llegaste  
triumfante a matar a la sequía.  
¡Oh! Sequía, maldición del campo;  
por el día lloran los pinos  
y por la noche los álamos».

(César Marín - 7º B)

«¡Oh lluvia transparente,  
que sembraste la alegría en el campo y en las flores!  
Las nubes reventaron  
y te hicieron resbalar y resbalar.  
Tú, lluvia fresca,  
que diste muerte a la sequía.  
Provocaste el barro y la tormenta,  
encauzados por la niebla.  
Las personas se cobijan  
bajo el techo de las casas  
mientras resuenan y resuenan  
los truenos,  
y se forma el fangal».

(Manuel Marín - 7º B)

#### FAMA

«Tú, fama, que das orgullo a los que te poseen,  
tú que das importancia y también cobardía,  
tú que das dinero y también pobreza,  
a tí, no a los tuyos, te escribo y te describo  
para que la gente sepa lo que eres y a lo que vienes».

(Eduardo Souto - 7º B)

## EL CIELO

«La noche está clara con su luna llena y sus estrellas florecientes. Todas las gentes se asoman al balcón para ver esa noche clara, tan bella y bonita. Por el cielo claro una nube bella, en forma de cartel va diciendo: ¡Mirad el cielo lo bonito que es!».».

(M.<sup>a</sup> Angeles Molero - 5º EGB)

## LA SEQUÍA

«Los ríos se tranquilizan mientras el mar se agita a la espera de un agua que esca-sea. Los campos están secos, vacíos como una mesa desprovista de alimentos. El espacio hueco del río está sucio como aquel cuento, muerto de hambre por falta de hidratos de carbono. Y es que un río sin agua es como un cuento escrito en blanco con letras golosas».

(Manuel Cuevas - 8º EGB y Ricardo Campos - 7º EGB)

## 5. SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPOSICIONES O PRODUCTOS FINALES RESULTANTES

Nuestro trabajo sería incompleto si no incluyéramos algunas anotaciones que puedan favorecer o ayudar, de algún modo, la labor evaluadora del docente. No pretendemos tanto que se apliquen fielmente los modelos que se proponen sino que se tome conciencia de la necesidad de evaluar sobre unos criterios y teniendo en cuenta unos rasgos o elementos lo más concretos posibles y no abandonar el juicio o análisis de una composición al capricho o impresión global que produce en un momento dado. Los modelos quieren servir de estímulo y ayuda para que cada profesor elabore su propia plantilla con la que hacer posible una más fácil y objetiva evaluación por su parte y por la de los propios alumnos (autoevaluación).

En la evaluación de los trabajos creativos, como ya advirtió Yamamoto, suele darse fuertes efectos de «halo», es decir, tender a calificar positivamente los trabajos de alumnos considerados como originales. Una vez se es consciente de la realidad de dicho fenómeno, el profesor debe aprestarse a neutralizar lo más posible sus efectos negativos.



Por otra parte, Heckhausen<sup>57</sup> considera tres pautas de calidad:

— **referidas al objeto** (en nuestro caso, referidas a la composición misma). Aquí la pauta de control es el grado de perfección del producto conseguido.

— **referidas a la persona**, comparando las composiciones con los resultados obtenidos con anterioridad.

— **pautas sociales de calidad**, cuando el producto de un sujeto se compara con los resultados obtenidos por otros.

Los modelos de registro sugeridos recogen las dos primeras categorías y facilitan y hacen posible una rápida consideración de la tercera en una hoja en la que se anoten las valoraciones globales del grupo.

El docente debe tener presente que, sobre todo en los primeros momentos de empleo de métodos creativos, el alumno tiende a repetir palabras, frases o construcciones (hallazgos) que considera acertadas y que adquieren para él una especie de valor superior por el cual sobrevaloran determinadas soluciones o modos de ejecutar la tarea. Los efectos de este mecanismo de hiperaxiomatización<sup>58</sup> son las preferencias que el alumno otorga a una cantidad de variantes muy limitada. En la evaluación debe tenderse a que los alumnos noten por sí mismos con qué frecuencia repiten las mismas palabras, expresiones, construcciones parecidas o idénticas. No se olvide que por esta hiperaxiomatización el sujeto no es todo lo crítico que debería ser consigo mismo.

Otro mecanismo, contrario al anterior, pero que actúa junto con él, es el de la anaxiomatización, por el cual se devalúan determinadas opciones asociativas o modos de ejecución de la tarea. Deben afrontarse los efectos negativos de la misma enseñando a los alumnos a reflexionar sobre si han considerado todas las posibilidades. El efecto positivo de la anaxiomatización reside en que los escolares aprenden a eliminar lo superfluo, a devaluar lo que no es pertinente en un acto creador concreto.

La evaluación, finalmente, no debe tender a una finalidad simplemente sumativa o de pronóstico; debe ser, más bien, un medio de favorecer el progreso del alumno, detectando las insuficiencias y promoviendo las estrategias de actuación necesarias y precisas para poder resolverlas de manera satisfactoria. En este sentido, nuestra orientación se encamina más hacia una evaluación de índole formativa que de control y puntuación.

---

57. Citado por Sikora: Op. cit., pág. 18.

58. Rozet considera la hiperaxiomatización y la anaxiomatización como mecanismos o leyes intrínsecas a la fantasía o proceso de creación. Es esta la hipótesis que orienta toda su obra, ya citada, **Psicología de la fantasía**.

## MODELO I. REGISTRO PERSONAL DE COMPOSICIONES ESCRITAS

Nombre alumno \_\_\_\_\_ Nivel \_\_\_\_\_ Mes o \_\_\_\_\_  
Trimestre

RAGSOS O CRITERIOS	N.º orden textos compuestos - fecha redacción				
	1-3.9.82	2-8.9.82	.....	.....	.....
1. Organización general	+ (*)	+			
2. Presentación	+	+			<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">                     Eval. global rasgo o habil.                 </div>
3. Estructura oraciones	A	+			
N. ....	.....	.....			

Eval. global textos

(\*) En cada recuadro puede aparecer un sólo signo (bien del profesor, bien del alumno o de ambos). Puede ser interesante consignar 3 signos con colores distintos: el anotado por el propio alumno, el reseñado por un grupo evaluador elegido entre los compañeros y el consignado por el propio profesor.

MODELO II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN<sup>59</sup>

RASGO, HABILIDAD o CRITERIO	Categorías		
	P.A. (progresamente)		N.M.(necesita mej.)
	+ (descata)	A (responde exig. mín.)	— (no exig. mín.)
1. ORGANIZACIÓN GENERAL	Hay comienzo bien definido, desarrollo elaborado y final.	Cierta disposición general aceptable.	Defectuoso ordenamiento, empieza en cualquier parte.
2. PRESENTACIÓN	Se aplicarán las distintas categorías de evaluación a los siguientes aspectos: Limpieza, márgenes, legibilidad y caligrafía, estética general.		
3. CONSTRUCCIÓN GRAMATICAL	Concordancia y subordinación correctas. Variedad de nexos.	Ligeros errores sintácticos.	Numerosos errores en las estructuras de las oraciones.
4. VOCABULARIO (variedad, corrección, propiedad)	Riqueza de términos bien aplicados. No hay redundancias.	Aceptable uso y variedad de términos.	Confusión significación. Pobreza léxica.
5. ORTOGRAFÍA	Se considerará: signos de puntuación, acentos y ortografía propiamente dicha. En cada caso concreto se admitirán determinados topes en las omisiones o errores para la consignación correspondiente.		
6. FLUIDEZ O PRODUCTIVIDAD	Abundante profusión ideas (sin analizar calidad).	Número aceptable de ideas.	Pocas ideas.
7. FLEXIBILIDAD	Muchas ideas relacionadas con cualquier tema. Diferentes formas de enfoque.	Suficientes ideas	Escrito con enfoque único con poco desarrollo.
8. ORIGINALIDAD	Temas e ideas no comunes y atractivos. Organización individual y creativa.		Poca individualidad de enfoque o contenido. Tópicos
9. EXPRESIVIDAD EN TÍTULOS	Título muy sugestivo, coherente con el tema compuesto, original, imprevisto, con humor...		Título arbitrario, poco sugestivo.
10. OTROS	Sugerimos: grado de expresividad emotiva o implicación personal, rasgos cómicos o de humor, proyección de lecturas realizadas (reelaboración, no copia servil)...		

59. Hemos realizado una reelaboración personal a partir de las ideas tomadas de LAFOURCADE, P.: **El diálogo basado en una secuencia de siluetas**. Kapelusz. Buenos Aires, 1976, pág. 36; FOSTER: Op. cit., pág. 65 y FERRERES, V.: «Un sistema de enseñanza y valoración de la composición escrita basado en un estudio experimental». **Innovación Creadora**. N.º 9, págs. 30-31.

## 6. PALABRAS FINALES

Es indudable que «existe un lenguaje claro, evidente, simple (...) (que) Es y debe ser unívoco (...) Lenguaje práctico, utilitario (...). Ahora bien, la poesía y lo fantástico se sitúan en el polo opuesto de este uso social del lenguaje. Porque la magia de la palabra nace del uso imprevisto»<sup>60</sup>. Sin embargo, el uso creativo y lúdico del lenguaje no pervive a costa del uso «habitual»; es más, potenciamos la utilización imaginativa del lenguaje convencidos de su repercusión positiva en el uso del lenguaje meramente instrumental.

Es una falsa sensación, contraria y ajena a nuestra intencionalidad, «artificializar» la creación literaria de los chicos. Puede ocurrir que un inadecuado, excesivo y exclusivo empleo de los métodos expuestos anteriormente degeneren en un amaneramiento en el modo de componer. Para evitar esto, el profesor debe insistir, cada vez que sea preciso, en la no exclusividad y universalidad de los métodos creativos: no siempre, ni en todo momento ni en todo lugar, se debe componer del mismo modo. Lo propiamente imaginativo, lo teñido de cierta irracionalidad, tiene un momento y un lugar, una circunstancia precisa que lo reclama... exactamente lo mismo que lo propiamente lógico y racional.

Hacer posible la coexistencia de ambas posibilidades en una síntesis superior es el reto que asumimos e invitamos a compartir.

El alumno debe comprender que «la claridad y la fuerza de la lengua no reside en que ya no hay nada que agregar a la frase, sino en que ya no hay nada que se pueda eliminar de ella»<sup>61</sup>. Cuando se ha conseguido esto, cuando se ha posibilitado semejante dominio de la lengua, el hombre aparece como más «humanizado», abierto a la continua transformación de la realidad. El presente artículo pretende ser una aportación en ese sentido de brindar recursos y posibilidades que favorezca el que los alumnos se sientan poderosos e imprescindibles ante el hecho del lenguaje. Lo cual no es poco<sup>62</sup>. Porque como escribía Nietzsche: «Las palabras y los sonidos, ¿no son arco iris? Qué encantadora locura es la palabra: con ella, el hombre danza sobre todas las cosas».

**JOSE MARÍA TORO ALÉ**

---

60. HELD: Op. cit., pág. 159.

61. ROZET: Op. cit., pág. 148.

62. Compartimos la opinión del profesor Lázaro Montero (citado por ARANDA MUÑOZ, E.: «Aportación didáctica a la escritura creativa». *Innovación Creadora*. N.º 9, pág. 18) cuando mantiene que «no pretendemos hacer escritores, sino que los niños se expresen correctamente por escrito, y para ello lo primero que hay que tener es algo que decir. El niño sigue aprendiendo las cosas de memoria, porque no se le enseña ni a ver ni a entender... Porque no se le enseña a leer, y la base de la redacción está en la lectura...» Nos detenemos, por su importancia, en la necesidad de combinar la redacción creativa con la potenciación de lecturas sugestivas y atrayentes, enfocadas también desde una perspectiva creativa, como la expuesta por LACAU en su célebre **Didáctica de la lectura creadora**.

## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- AGUILERA, M.ª D.: «OU.LI.PO. La máquina de la infinita literatura». **Quimera**. Enero, 1982, pág. 8-11.
- ARANDA MUÑOZ, E.: «Aportación didáctica a la escritura creativa». **Innovación Creadora**. N.º 9, pág. 17-27.
- BORTHWICK, G.: **Hacia una educación creativa**. Fundamentos. Madrid, 1982.
- BUOSOÑO, C.: **Teoría de la expresión poética**. Tomo I. (6ª ed.) Gredos. Madrid, 1976.
- FERRERES PAVIA, V.: «Un sistema de enseñanza y valoración de la composición escrita, basado en un estudio experimental». **Innovación Creadora**. N.º 9, págs. 29-41.
- FOSTER, J.: **Desarrollo del espíritu creativo del niño**. Publicaciones Cultural S.A. México, 1976.
- GUILLÉN, J.: **Lenguaje y poesía**. Alianza Ed. Madrid, 1972, págs. 118-125.
- HELD, J.: **Los niños y la literatura fantástica**. Paidós. Barcelona, 1981.
- JONES, R.M.: **La fantasía y el sentimiento en la educación**. Nova Terra. Barcelona, 1975.
- LACAU, M.H.: **Didáctica de la lectura creadora**. Kapelusz. Buenos Aires, 1966.
- LAFOURCADE, P.: **El diálogo basado en una secuencia de siluetas**. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.
- LÓPEZ QUINTÁS, A.: **Estética de la creatividad**. Cátedra. Madrid, 1977.
- MARÍN IBÁÑEZ, R.: **La Creatividad**. Ceac. Barcelona, 1980.
- MARTÍNEZ, G.: «Creatividad infantil y educación». **Infancia y Aprendizaje**. 1981, N.º 16, págs. 51-67.
- PÉREZ MONTERO, M.ª C.: «Iniciación a la expresión literaria (Análisis de métodos)». **Cauce**. 1980, N.º 3, págs. 239-261.
- POWEL JONES, T.: **El educador y la creatividad del niño**. Narcea. Madrid, 1973.
- PRADO DÍEZ, D. y J.A.: «Cómo conocer y desarrollar la capacidad creadora». **Educadores**. 1981, N.º 112, págs. 191-216.
- RODARI, G.: **Gramática de la fantasía**. Reforma de la escuela. Barcelona, 1979.
- ROMERA CASTILLO, J.: **Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Playor. Madrid, 1979.
- ROZET, I.M.: **Psicología de la fantasía**. Akal Univ. Madrid, 1981.
- STERN, ARNO: **La expresión**. Promoción Cultural. Barcelona. 1977.
- TORRANCE, E.P.: **La enseñanza creativa**. Santillana. Madrid, 1976.
- TORRE, S. de la: **Educación en la creatividad**. Narcea. Madrid, 1982.
- SIKORA, J.: **Manual de métodos creativos**. Kapelusz. Buenos Aires, 1979.
- VYGOTSKI, L.S.: «La creación literaria en la edad escolar». **Infancia y Aprendizaje**. 1982, N.º 17, págs. 71-85.