



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)**

El Museo del Cuento.  
Un Modelo Interdisciplinar e Intertextual del  
Espacio Creativo entre el Arte y la Literatura.

**Dña. Teresa Navarro Romera**

2015





UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

El museo del cuento.  
Un modelo interdisciplinar e intertextual del  
espacio creativo entre el arte y la literatura

Presentada por:  
Teresa Navarro Romera

Dirigida por:  
Dr. Pedro Guerrero Ruiz  
Dra. María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

2015



*Tenemos la sensación de que en las estructuras del cuento, el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y que al mismo tiempo va construyéndolas, como instrumento indispensable para el conocimiento y dominio de lo real.*

Gianni Rodari



Dedicado a mi madre (que me contó tantos cuentos), a mi tía M<sup>a</sup> Josefa (maestra de la República) y a su hermana Teresa (mi maestra), que nutren mis raíces. Y a mis hijas, en las que ya se aprecia el fruto de lo anterior.





## AGRADECIMIENTOS

A mis directores de tesis, el doctor Pedro Guerrero Ruiz, y la doctora María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, por su dedicación, entrega y valiosas aportaciones, imprescindibles para este trabajo investigador.

A tantos y tantos alumnos y alumnas que hicieron que mi vida fuese más fácil gracias a esa energía positiva que desprenden y, especialmente, a aquellos que generosamente intentaron atrapar al dragón en sus cabezas y plasmarlo.

A todas las personas que facilitaron esta tarea: María José Gázquez Artero, María José López Aliaga, Concha Motos Gascón y Verónica Navarro, coordinadoras de los dibujos analizados. A tantas otras que participaron, aunque los dibujos de sus alumnos finalmente no fuesen incluidos: Rosa Pérez Cerrahina, Rosa Centenero, María Urrea, Juana Mari Piñero. Y, por supuesto, a los colegios participantes: C E R Colegio Español. Rabat. Marruecos, CEIP Los Álamos, Murcia, CEIP La Arboleda, Murcia, CEIP Virgen de las Huertas, Lorca, CEIP Esparragal, Puerto Lumbreras, CEIP Federico del Arce, Murcia.

Y a María del Mar Sánchez Álvarez-Castellanos, porque sin su apoyo y colaboración esta tesis nunca hubiese visto la luz.



## Índice

<b>1.</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>13</b>
1.1.	<b>Introducción.....</b>	13
1.2.	<b>Justificación.....</b>	16
<b>2.</b>	<b>Marco Teórico.....</b>	<b>33</b>
2.1.	<b>La literatura infantil.....</b>	<b>33</b>
2.1.1.	Importancia de los cuentos en la psicología infantil.....	34
2.1.2.	El álbum ilustrado.....	47
2.2.	<b>El arte.....</b>	<b>59</b>
2.2.1.	El arte un bien necesario. Evolución del lenguaje.....	59
2.2.2.	Educación a través del arte.....	68
2.2.3.	El gusto estético.....	77
2.3.	<b>Percepción, imaginación, creatividad.....</b>	<b>84</b>
2.3.1.	Percepción, imaginación, creatividad.....	87
2.3.2.	El pensamiento visual y el desarrollo de la creatividad.....	103
2.4.	<b>La intertextualidad.....</b>	<b>117</b>
2.5.	<b>La zona de desarrollo próximo.....</b>	<b>130</b>
2.6.	<b>Interdisciplinariedad.....</b>	<b>132</b>
2.7.	<b>El juego.....</b>	<b>148</b>
<b>3.</b>	<b>Marco metodológico.....</b>	<b>152</b>
3.1.	<b>Origen y definición del problema.....</b>	<b>152</b>
3.1.1.	Origen del problema.....	152

3.1.2. Definición del problema .....	153
<b>3.2. Finalidad.....</b>	<b>156</b>
<b>3.3. Hipótesis.....</b>	<b>158</b>
<b>3.4. Objetivos.....</b>	<b>158</b>
<b>3.5. Diseño de la investigación.....</b>	<b>159</b>
<b>3.6. Contexto y participantes.....</b>	<b>160</b>
<b>3.7. Técnicas e instrumentos.....</b>	<b>161</b>
<b>3.8. Fases de la investigación.....</b>	<b>162</b>
3.8.1. Creación del álbum <i>Concertina y el dragón</i> , un modelo interdisciplinar e intertextual.....	163
3.8.2. Diseño del cuentacuentos (PowerPoint, tiempos, edades).....	167
3.8.3. Realización de los ítems.....	168
3.8.4. Cuentacuentos.....	169
3.8.5. Realización del dragón (dibujo libre).....	170
<b>4. Análisis e interpretación de los resultados.....</b>	<b>172</b>
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>186</b>
<b>6. Lista de referencias.....</b>	<b>203</b>
<b>7. Lista de figuras.....</b>	<b>211</b>
<b>8. Lista de tablas.....</b>	<b>216</b>
<b>9. Anexos.....</b>	<b>217</b>
9.1. Dibujos de dragón realizados por el alumnado y analizados en este trabajo .....	217
9.2. Guión didáctico de <i>Concertina y el dragón</i> .....	247
9.3. Diapositivas en PowerPoint utilizadas con el alumnado para el cuentacuentos .....	262

## 1. Introducción

### 1.1. Introducción

Después de obtener el título de diplomada en Magisterio por la especialidad de Ciencias: Matemáticas y Ciencias Naturales, la autora de este trabajo de investigación comienza a trabajar como maestra, desarrollando su labor docente en diferentes etapas y niveles: Infantil, Primaria (principalmente) y Secundaria. Más tarde, tiene la oportunidad de acceder a los estudios de Bellas Artes, algo que siempre había deseado por su interés hacia esa materia. Al obtener la licenciatura en Bellas Artes, le había conquistado la enseñanza en edades tempranas, y su deseo de seguir en Educación Primaria era total. Por tanto, el resto de su carrera profesional lo continuó con alumnado de los primeros cursos, como era su deseo.

Hubo dos hechos que cambiaron su concepto de educación y su didáctica:

1. Trabajar durante cinco cursos en Educación Infantil (de 1981 a 1986), durante los cuales experimentó metodologías globalizadoras, basadas en el juego y la literatura infantil, con resultados excelentes. Por eso, al pasar a Primaria, lo primero que introdujo en su maleta fueron estas experiencias.
2. El segundo hecho ocurrió en una excursión con los alumnos de tercero de Primaria, de los que era tutora (curso 1986-1987). En ese viaje comprendió lo lejos que estaba la escuela de la realidad y de la vida. Las niñas y niños compraron algunos regalos y, al subir al autobús, descubrió su falta de capacidad para las transacciones económicas, pues los habían engañado, devolviéndoles mucho menos de lo que les correspondía; aunque dominaban la suma y la resta, no sabían incorporarlas a su actividad cotidiana.

A partir de ese momento intentó llevar la vida a la escuela y trabajar en adelante creando *vidas pequeñas y controlables* que permitían al alumnado practicar su aprendizaje. Esto que hoy llamamos *competencias*. El fruto de estas experiencias fue trabajar con proyectos donde la interdisciplinariedad estaba siempre presente, como ocurre en la vida misma. Es precisamente la escuela la que se empeña en hacer compartimentos estancos, que pueden estar muy bien en cursos superiores, pero puede que no tanto en edades tempranas.

En principio, estos proyectos surgen con un deseo de que el aprendizaje de las matemáticas fuese más manipulativo y experimental, pero en ellos estaban presentes diversas materias. Más tarde, cambiaron, tomando como hilo conductor literatura y arte, aunque sin olvidar los orígenes ligados a la ciencia de la autora de esta investigación. Fruto de esta época es el álbum ilustrado *La rebelión de las formas* (T. Navarro, 2010), que se crea para llevar a cabo un proyecto interdisciplinar sobre literatura, arte y matemáticas.

Desde este momento se quiere aclarar que bajo ningún concepto se trata de un manual pedagógico ni de un libro de texto con el fin de enseñar diversas materias, algo muy común entre algunos álbumes ilustrados que se editan hoy en día, especialmente para los más pequeños, y que no dejan de ser manuales pedagógicos para el aprendizaje de los números, los colores, etc., como por ejemplo ocurre en *Cuentos para aprender los números* (Valenzuela, 2012), cuya portada reproducimos en la figura 1. Se considera necesaria esta aclaración porque el concepto de literatura infantil es más profundo: debe de tener una serie de características y cumplir unas funciones que veremos más adelante y que no tienen estos manuales.

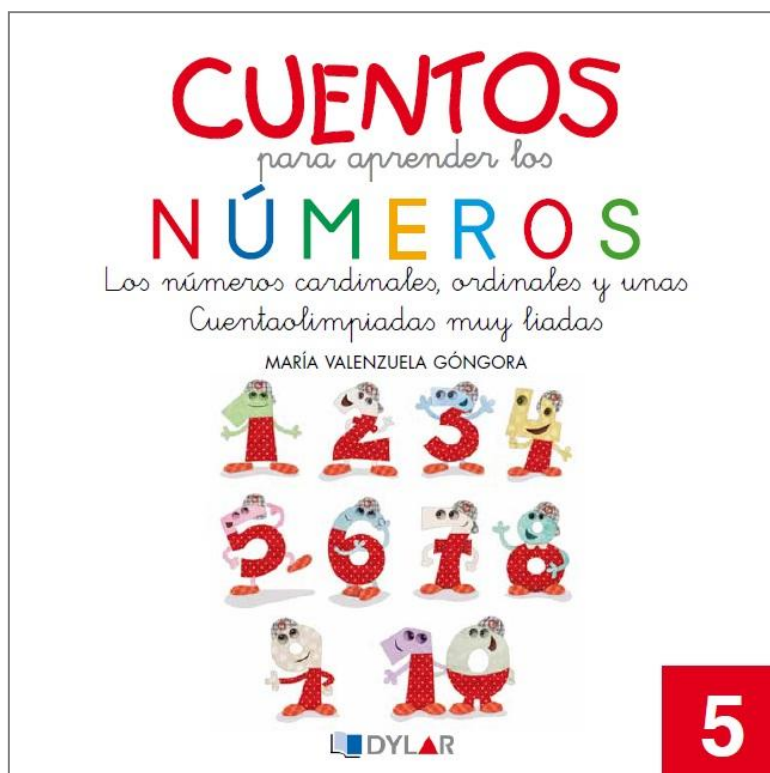


Figura 1. Portada de uno de los cuentos de María Valenzuela, *Cuentos para aprender los números*.

Un maravilloso ejemplo de literatura ligada a las matemáticas lo encontramos en *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (Carroll, 2004), publicado en español por ediciones Siruela, y *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* (Carroll, 2005), publicado en español por ediciones Gaviota. En estos cuentos de Lewis Carroll, con ilustraciones de John Tenniel, las matemáticas se introducen magistralmente de la mano de la literatura.

En 2012 publicamos *Concertina y el dragón* (T. Navarro), obra creada para la hipótesis propuesta en este trabajo de investigación, que retomaremos más adelante. *Concertina y el dragón* también ha sido base de proyectos interdisciplinares, como:

1. *La moda del barroco*, llevado a cabo en el CEIP Virgen de las Huertas de Lorca (Murcia), durante el curso 2013-2014, por alumnos de sexto curso y dirigido por su tutora, Rosa Pérez Cerrahína y la artista Verónica Navarro.
2. *Del barroco al arte contemporáneo*, llevado a cabo durante el curso 2014/2015, dentro del programa que desarrolla el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia, dirigido por Verónica Navarro.
3. En el CEIP La Arboleda de Murcia, dentro del curso escolar 2013/2014, implementado en el sexto curso de Educación Primaria. Las tutoras fueron María Urra Cánovas y Concha Motos Gazcón.

Otros títulos publicados por la autora de este trabajo en la misma línea y que siguen siendo el motor de proyectos interdisciplinares son *Paulhexaedro* (T. Navarro, 2014a), *Fantasmilla* (T. Navarro, 2014b), *Theresio* (T. y M.T. Navarro, 2014), *Buscando a Lo* (T. Navarro, 2014c) y *Caperucita* (T. Navarro, 2014d).

La investigación que nos ocupa se inicia durante el bienio 2000/2002, cuando realizamos los cursos de doctorado en el departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, dentro del programa *El arte y su incidencia en la educación*, perteneciente a la Facultad de

Educación de la Universidad de Murcia. Nuestra línea de investigación en segundo curso fue sobre *Los animales en los cuentos de las bibliotecas murcianas*. Nuestro interés radicaba en profundizar en la literatura infantil, concretamente en los álbumes ilustrados, la mitología que recoge dicho género y, especialmente, sobre la diversidad y tipos de imágenes que contenían.

## 1.2. Justificación

— ¡Por favor... píntame un cordero! (...) Dibujé un cordero. Lo miró atentamente y dijo: — ¡No! Este está ya muy enfermo. Haz otro. Volví a dibujar. Mi amigo sonrió dulcemente, con indulgencia. — ¿Ves? Esto no es un cordero, es un carnero. Tiene Cuernos... Rehice nuevamente mi dibujo: fue rechazado igual que los anteriores. —Este es demasiado viejo. Quiero un cordero que viva mucho tiempo. Falto ya de paciencia y deseoso de comenzar a desmontar el motor, garabateé rápidamente este dibujo, se lo enseñé, y le agregué: —Esta es la caja. El cordero que quieres está adentro. Con gran sorpresa mía el rostro de mi joven juez se iluminó: — ¡Así es como yo lo quería! ¿Crees que sea necesaria mucha hierba para este cordero? — ¿Por qué? —Porque en mi tierra es todo tan pequeño... Se inclinó hacia el dibujo y exclamó: — ¡Bueno, no tan pequeño...! Está dormido... Y así fue como conocí al principito. (Antoine de Saint-Exupéry, 2001, pp. 17-18)

No hay nada que la imaginación no pueda crear y adaptar a nuestros intereses y a nuestras necesidades, como ocurre en este ejemplo. El propio Saint-Exupéry nos lo recuerda: «Lo esencial es invisible a los ojos» (2001, p. 88). Y es que, tradicionalmente, nuestro sistema de enseñanza se ha centrado en lo visible, lo medible y valorable, pero existen otra serie de elementos *no visibles* que tienen el mismo grado de importancia en los procesos educativos.

En el año 2009, Año Europeo de la Creatividad y la Innovación (AECI), se pretendía concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la creatividad y la innovación como competencias fundamentales para el desarrollo personal, social y económico. Poniendo de relieve la creatividad y la innovación, la Unión Europea (UE) aspiraba a conformar el futuro de Europa en el contexto de la competencia global, estimulando el potencial creativo e



innovador que todos tenemos. Su comisario de Educación, Ján Figel' (2008), manifestaba que:

Tanto la creatividad como la capacidad de innovación son cualidades humanas fundamentales. Son inherentes a todos nosotros y hacemos uso de ellas en muchas situaciones y lugares, de forma consciente o inconsciente. Con este Año Europeo me gustaría lograr que los ciudadanos de Europa comprendiesen mejor que fomentando las cualidades y capacidades humanas para innovar podemos crear una Europa mejor, ayudando a desarrollar todo su potencial, tanto económico como social. (párr. 2)

En ese año 2009, el mismo Ján Figel' destacaba en la página web dedicada al evento un objetivo principal:

El Año Europeo de la Creatividad y la Innovación tiene como objetivo conseguir una mayor sensibilización sobre la importancia de la creatividad y la innovación en el desarrollo personal, social y económico, para extender el uso de buenas prácticas, incentivar la educación y la investigación y, a su vez, promocionar el debate en temas relacionados con el Año. (2009, párr. 2)

Y un mensaje clave: «La creatividad y la innovación contribuyen a la prosperidad económica, así como al bienestar social e individual» (2009, párr. 3).

En todo este proceso, el profesorado tenía y tiene un papel difícil y de gran importancia. No es nada sencillo invertir unos sistemas arraigados en la sociedad desde hace tantos años, donde la lógica se toma como modelo. Read (1986) defiende que el ideal pedagógico del lógico está apoyado sobre un supuesto falso, el de que el pensamiento lógico productivo opera debido a las leyes de la lógica y tiene en ellas su base psicológica.

Torrance (1977) nos ilustra con un cuento el problema social al que a veces se enfrentan las personas creativas. El cuento tiene como protagonista a un pequeño mono, llamado Pepper. Intentaremos resumirlo: El cuento se desarrolla allá por la selva, donde vivía un

pequeño mono que solía hacer todo aquello que le decían que no hiciese. Su sueño (como el del protagonista de *Concertina y el dragón*) era volar, y, por suerte, después de muchos intentos y no pocos coscorriones, lo había conseguido. Muy contento se lo comunica a su hermana:

—Yo sé volar, mira. Y le hace una magnífica exhibición de vuelo sin motor. — Mamá, mamá, el hermanito sabe volar. ¡Mira, mira!, comunica a su madre la hermana. —Deja de decir tonterías, eso es imposible, contesta la madre, que tenía demasiadas cosas que hacer. (pp. 33-34)

Y el pequeño mono, ofendido por la duda y orgulloso por su logro, volvió a volar, esta vez sobre la cabeza de su madre que lo miraba horrorizada, no sabemos si por el peligro que suponía una desafortunada caída o por otra clase de peligros. Al llegar el padre a casa, la madre cuenta preocupada el episodio y el padre malhumorado llama al pequeño mono y le dice: «—Este hecho no debe salir de la familia, no puedes volar más. ¿Acaso quieres que los demás animales crean que estás loco?» (pp. 66-67).

A pesar de ese 2009, en que Europa alababa las bonanzas de la creatividad, en España se ha desarrollado la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (más conocida como LOMCE), que se enfrenta a un fuerte rechazo social, entre otras cosas, porque perjudica a las enseñanzas artísticas. Por lo tanto, creemos que existen demasiados intereses enfocados a que el mono no vuele.

La literatura es uno de los mejores recursos para desarrollar la imaginación, algo que defiende Bachelard, y valora su poder para ello, incluso por encima de las posibilidades de la imagen. Otros estudios defienden posturas contrarias, como los llevados a cabo en la Universidad de Harvard por Gardner y sus colegas de *Project Zero*, que apuntan hacia la capacidad de la imagen para fomentar la imaginación, y que veremos más adelante.

Afortunadamente, disponemos de un recurso en que texto e imagen se complementan, como son los álbumes ilustrados dirigidos a edades infantiles, exponente claro de la intertextualidad, debido a la presencia de al menos dos códigos. La intertextualidad es un fenómeno de recreación y reelaboración a partir de unos referentes determinados.

Generalmente, el álbum presenta un código verbal y uno plástico, organizados de la forma que considere el autor (o autores) para conseguir unos objetivos. Este (o estos) emplea y reelabora los modelos, y el lector los *reconstruye* e identifica desde sus propias perspectivas y experiencias previas.

Pero no olvidemos que el álbum ilustrado es un género relativamente nuevo y requiere de estudios que investiguen sobre sus características y posibilidades. A pesar de que el siglo XX ha sido crucial para la literatura infantil, y se ha tomado conciencia de los intereses de la infancia y sus necesidades, y aunque disponemos de magníficos trabajos ya desde sus inicios, como puedan ser las ilustraciones de Gustavo Doré, hace unos trescientos años, hoy existe un nuevo concepto del libro infantil y juvenil, pues se han incorporado nuevas formas. Por tanto, se hacen necesarios estudios nuevos sobre la función y la repercusión de estos libros. En este sentido, en España, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez hace una buena labor, pero aun se hacen necesarias nuevas investigaciones y propuestas sobre las posibilidades de los álbumes ilustrados. La estructura del álbum es una estructura compleja, que ofrece múltiples posibilidades en cuanto a la conexión de los elementos que la conforman, y de ahí la importancia de investigar sobre esta.

Las dos imágenes que presentamos a continuación sobre el mismo cuento de *Caperucita* dan buena muestra de la importancia que adquiere la estructura en los álbumes ilustrados. Mientras la figura 2 nos muestra unas maravillosas imágenes planas, la figura 3 nos introduce en un espacio tridimensional y manipulativo a través de las marionetas que se generan a partir de un cuadrado.



Figura 2. Ilustración de Gustave Doré, para el cuento de *Caperucita Roja*.



Figura 3. Imagen del cuento *Caperucita*, versión adaptada de T. Navarro, 2014. Fotografía de Francisco Cuellar Santiago para ilustrar la página [puntepapel.es](http://puntepapel.es) (Murcia, 2014).

Retomando la idea anterior sobre la interdisciplinariedad del álbum ilustrado y su relación con las artes (literatura y pintura, especialmente), que a su vez presentan una estrecha relación entre las distintas facetas de la vida, podría decirse que se puede contribuir a través de dichas artes a la formación y perfeccionamiento de las capacidades expresivas y la estimulación de la imaginación y la creatividad. Y, además, con la ventaja de contribuir a la consecución de objetivos de una manera placentera y lúdica, algo de suma importancia. Así, Marina y Válgoma (2005) afirman que es necesario hacer placentera la lectura si queremos hacer buenos lectores o de lo contrario no despertaremos el deseo de leer.

Lo cierto es que la literatura infantil y los álbumes ilustrados ofrecen posibilidades de generar propuestas didácticas que permiten alcanzar múltiples objetivos de una manera divertida y motivadora. Este hecho es lo que justifica esta investigación, centrada en la búsqueda del desarrollo de la imaginación y la creatividad a través de los álbumes ilustrados. Por su intertextualidad, los álbumes ilustrados pueden asumir el reto de aportar soluciones válidas para diversos campos; ese es el fin de la creación de *Concertina y el dragón* y motivo de este trabajo.

*Concertina y el dragón* es un álbum ilustrado, dedicado a la obra de Velázquez, donde la música, las matemáticas y la mitología forman parte de todo el relato, y donde las emociones y el juego tienen un papel esencial. Es la historia de un pequeño dragón abandonado por sus padres desde su nacimiento. Creyéndose solo y triste en el bosque, permanece escondido en un laberinto para que nadie lo encuentre.

Las ilustraciones de *Concertina y el dragón* están basadas en un buen número de cuadros de Velázquez: *Las Meninas*, *La rendición de Breda*, *Las hilanderas* o *La fragua de Vulcano*, entre otros. En la figura 4 se muestra la portada del cuento, creada a modo de teatrillo, y junto a ella los personajes que participan, figurando marionetas.



Figura 4. Portada del cuento *Concertina y el dragón*. Fotografía de T. Navarro, 2015.

Los protagonistas son dos, Concertina, inspirada en Margarita de Austria, personaje central de *Las Meninas*, y un pequeño dragón, compuesto por múltiples instrumentos musicales, al que no vemos nunca. La idea de ocultar a este extraño personaje vino dada por la necesidad de no privar al lector de crear su propia imagen, seguro que maravillosa y mucho más enriquecedora. Al mismo tiempo, nos hubiera privado a nosotros de disfrutar de la pluralidad interpretativa producto de esta experiencia. Como sabemos, la imagen es muy rápida y poderosa, por lo que una vez visualizada, limitamos al lector para generar la suya propia:

Dejemos pues, de lado, las imágenes en reposo, las imágenes constituidas que son ya palabras bien concretas. Haremos otro tanto con todas las imágenes de flores tan abundantes en el herbario de los poetas. Con su toque convencional dan color a las descripciones literarias. Sin embargo, han perdido su poder de imaginario. Hay otras imágenes completamente nuevas. Viven en la vida del lenguaje vivo [...] Gracias a ellas, la palabra, el verbo, la literatura, ascienden a la jerarquía de la imaginación creadora. El pensamiento, al expresarse en una imagen nueva, se

enriquece enriqueciendo la lengua. El ser se hace palabra. La palabra aparece en la cima psíquica del ser. Se revela como devenir inmediato del psiquismo humano. (Bachelard, 2012, p. 11)

La dificultad a la hora de crear la obra *Concertina y el dragón* radicaba en cómo combinar texto e imagen de modo que se complementen sin que sea en detrimento del desarrollo de la imaginación; muy al contrario, debía favorecerla. Todo ello se complicaba con la competencia lectora y los recursos que puedan o no tener los lectores para resolver. Fueron necesarios dos años para solucionar el problema de cómo se relacionarían ambos elementos (lectura e imagen), llenando uno los silencios o ausencias del otro. Con ello, se paliaría la o falta de competencia del lector, tratando de ofrecer ese lenguaje que fuera capaz de generar imágenes vivas y de activar la imaginación creadora.

Es así como el lector creará. Unas veces, a partir de las imágenes construirá determinados textos o diálogos implícitos, pero omitidos. Otras, a partir del texto, construirá sus propias imágenes. Y, en ocasiones, será el juego recíproco entre texto e imagen el encargado de la construcción de nuevas imágenes no presentes.

Este último paradigma, el de ese juego de reciprocidad entre texto e imagen, es el elegido para crear el dragón. A través de este juego, pareció que era posible que el lector crease, aunque dispusiese de insuficiente competencia, puesto que se llenan esas posibles lagunas. Escoger otras opciones, como la de dibujar el dragón en una caja, como hizo Saint-Exupéry con el cordero de *El principito*, deja al lector en un gran silencio, y toda la responsabilidad recae sobre su imaginación. Este hecho puede resultar muy válido cuando el lector dispone de competencia suficiente para resolver, pero no tanto si no es el caso.

Precisamente, el problema radicaba en las características del dragón y la posible falta de competencia de los lectores a los que se dirigía, puesto que este álbum estaba pensado para lectores de diversas edades, incluso edades tempranas. De hecho, se ha experimentado contándolo a niños de edades a partir de cuatro o cinco años. Por tanto, es posible que ciertas edades o determinados lectores u oyentes no dispongan de competencia suficiente para crear ese dragón con la información exclusiva del texto.

Como veremos más adelante, el proceso que va desde la de recepción del texto por parte del lector hasta su comprensión es un proceso complejo, y la falta de recursos para interpretarlo será un obstáculo; no olvidemos que está condicionada por los conocimientos previos y las experiencias lectoras.

Pasado este tiempo, y sin saber cómo, nos surgió la idea de ayudar al lector a crear sus propios dragones. Esta idea tenía una dificultad, pues se trataba de un dragón con unas particularidades muy concretas, a diferencia del cordero de *El principito*, que no solicitaba nada especial, simplemente un cordero. Bien pensado, puede que esta libertad otorgada al lector genere una dificultad aun mayor, debido precisamente a ese vacío que bien puede provocar el llamado *miedo del pintor al blanco*, que deja a su autor sin una idea a la que asirse.

Como aclaramos antes, el dragón está compuesto por un sinfín de instrumentos musicales (piano, bombo, timbales, maracas, cornetas, etc.), «más un tropel de instrumentos, tan raros, que ni siquiera conocemos en este reino» (T. Navarro, 2012, pp. 18-19), y puede existir la dificultad de que el lector carezca de conocimientos previos suficientes sobre los instrumentos que lo forman, con lo cual su creación será difícil o imposible. Al ofrecer una serie de imágenes diversas sobre los diferentes instrumentos, se supone que cada lector puede encontrar aquellos elementos que desconoce, llenando esos silencios que el texto reclama, y que, por tanto, dificultan su construcción. Se ofrecen al lector estímulos verbales y plásticos que se enriquecen y complementan, con la intención de provocar una respuesta.

Para que el proceso de creación o de imaginación ocurra se precisa de los silencios adecuados, silencios que deben bascular respetando el correcto desarrollo y ofreciendo los mensajes oportunos para la creación en el momento y tiempo pertinentes; de esta forma, conseguiremos nuestro objetivo. Y es que, es muy importante la creación de silencios, algo en lo que nuestro sistema educacional no se basa, sino todo lo contrario. Pensamos que el alumno es un vaso que hemos de llenar con nuestros conocimientos y, por tanto, nos encargamos de ofrecer las repuestas lo más rápido posible, creyendo que, de este modo, se alcanza el objetivo del aprendizaje.

Aprender a pensar creativamente implica intuir dificultades, lagunas en la información o problemas, tras los cuales formularemos posibilidades que más tarde se revisarán y, si es



necesario, se pondrán de nuevo a prueba para terminar con la consecución de un resultado. Todo este proceso requiere momentos de silencio y de abstracción, que deben respetarse. La creatividad permite descubrir nuevas posibilidades de expresión y de acción. Es importante dar a los niños oportunidad de descubrir cómo encauzar su creatividad y poder disfrutarla.

Este trabajo de investigación se ha estructurado en cinco capítulos generales. El capítulo primero nos ofrece una introducción y los hechos que indujeron a la realización de este trabajo. A continuación, la justificación, trata de defender la necesidad de la investigación.

El capítulo segundo es el marco teórico, que trata de encontrar respuestas a las dudas planteadas y relacionar las diversas materias que componen el estudio. Se ha dividido, a su vez, en siete apartados, con diferentes subdivisiones: La literatura infantil; el arte; percepción, imaginación y creatividad; la intertextualidad; la zona de desarrollo próximo; interdisciplinariedad y el juego.

El primer apartado del capítulo segundo, la literatura infantil, a su vez, se encuentra dividido en dos partes: la primera investiga sobre la importancia de la literatura infantil para el desarrollo adecuado de la personalidad y de la psicología del individuo. De la mano de Bruno Bethelheim (1986; 1989), Sigmund Freud (1984), Pilar Carrasco Lluch (2009) o Teresa Colomer y Durán (2001), entre otras, averiguamos el valor que para las emociones presenta la literatura infantil. Nos interesa especialmente la capacidad que ostenta de poder generar propuestas interdisciplinares e intertextuales, capaces de despertar el interés a través de las emociones.

El segundo apartado del capítulo segundo, dedicado al arte, está enfocado hacia la función del arte para el adecuado desarrollo del ser humano y a sentar las bases de la importancia de una educación basada en él. El estudio se divide en tres subapartados. El primero de ellos, el arte un bien necesario. Autores como Eisner (2004) o Fischer (2001) ponen las bases de la importancia del arte para el desarrollo adecuado de los sentidos y la imaginación. Fischer (2001) versa sobre la capacidad que tiene el arte para hacer fundir al individuo con el todo y la magia que posee para la abstracción de conceptos; o su relación con el lenguaje, en contraposición con el estereotipo, puesto que mientras una palabra contiene todos los conceptos e imágenes de las que proviene, el estereotipo solo se contiene a sí mismo. Continuamos con un recorrido por el proceso de alienación del hombre, sobre el

que la sociedad capitalista juega un papel fundamental, y la importancia del arte para paliar estos efectos, dándonos la oportunidad de conocer el mundo y de construirnos a nosotros mismos.

El trabajo en las artes no es solo una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (Eisner, 2004, p. 19)

El segundo subapartado del capítulo dedicado al arte se titula la educación a través del arte, y lo seguimos de la mano de Read (1986), defensor de que el arte debe ser la base de la educación. Esta tesis fue defendida ya por Platón, y nos ilustra sobre lo mal comprendida que está dicha tesis por nuestro sistema educacional. Para Read, esta tesis es perfectamente viable, defiende un sistema de libertad, de participación y acción, y considera que de nosotros depende la capacidad y responsabilidad de modificar el ambiente actual. «Repensemos los roles clásicos para abandonar la idea del docente como guía, ni siquiera como faro», plantea María Acaso (2015, p. 13) y continúa reflexionando sobre las dificultades que plantea nuestro sistema educacional por la falta de experimentación.

El tercer subapartado plantea la dificultad a la hora de educar el gusto estético, a pesar de los esfuerzos que se realizan en este sentido. Tanto R. Arnheim (1989) como Read (1986) son grandes defensores de que la educación del gusto estético debe formar parte de la educación en general, y de la educación artística en particular. Este capítulo se sumerge finalmente en las teorías de Bettelheim (1986), para analizar la posibilidad de generar propuestas educativas a través de los cuentos de hadas, algo que se refuerza con la intertextualidad del álbum ilustrado.

El tercer apartado del capítulo segundo, percepción, imaginación y creatividad, es posiblemente el más extenso debido a su incidencia directa con la hipótesis planteada. Encontramos diferentes posturas con respecto a la influencia que la imagen dada tiene sobre la creación de imágenes en la mente del lector. Algo muy interesante, puesto que nos ofrece referentes y, por tanto, diferentes visiones. De ser válida esta investigación, será una pequeña

imagen en un rico y variado caleidoscopio integrado por otras voces y experiencias. La búsqueda de estas opiniones nos ha llevado a diferenciar posturas:

- A. El hecho de que la imagen disponga de gran fuerza y, por tanto, una vez implantada, pueda dificultar la creación de imágenes propias, es defendida por autores de diversos campos: Gaston Bachelard (2002), Rudolf Arheim (1986); o Espido Freire (2009).
- B. Otras posturas, como la de Gombrich (1993) defienden que en la interpretación de la imagen, el espectador aporta todo el bagaje de imágenes que almacena en su mente. La lectura de una imagen, así como la interpretación de cualquier otro mensaje, depende de nuestros conocimientos previos, pues solo podemos reconocer lo que ya conocemos.
- C. También las investigaciones de Laurene Meringoff y Martha Vibbert, dentro del *Project Zero*, de la Universidad de Harvard. Estas investigaciones han sido comentadas por Gardner (2005): «No es cierto, en absoluto, que algunos medios estimulen la imaginación y otros la inhiban. Lo que ocurre, en realidad, es que todos los medios pueden fomentarla, pero tenderán a hacerlo de modos característicamente diferentes» (p. 279). Y continúa ilustrando la idea con la influencia positiva de la televisión frente a otros medios como la radio o el cuento.

Todo ello nos ofrece un rico caleidoscopio que nos permite ajustar nuestras ideas y profundizar la conjunción imagen-texto. Podría decirse que la hipótesis planteada une las diferentes posiciones o, al menos, tiene puntos de conexión con todas. En ningún momento nos planteamos la ausencia de imágenes, pues las consideramos un medio riquísimo de provocar estímulos y generar conocimiento. Nuestra investigación radica en esa conjunción de ambos textos, en aras de un mayor desarrollo cuantitativo y cualitativo de la imaginación.

Nos surgen dos dudas: ¿Existen posibilidades de fomentar la imaginación? Y, en caso afirmativo, ¿es posible hacerlo a través de la estimulación de creación de imágenes? Dudas que nos llevan hacia los trabajos y opiniones de diversas disciplinas: arte, pedagogía o psicología:

En arte, Maite Garaigordobil (2007), dentro de la obra *La creatividad a través del juego. Propuestas del museo pedagógico de arte infantil para niños y adolescentes*, escribe el capítulo titulado «La creatividad, el juego y la cooperación en educación infantil». En el apartado dedicado al juego en el origen de la imaginación y la creatividad, hace referencia a muchos de los autores que comparten la creencia de que la creatividad puede desarrollarse a través del entrenamiento.

En cuanto a pedagogía, cabe citar el texto de Guillermina Baena (2005) «Ayude al niño a crear imágenes. Hágalo todo el tiempo que pueda», incluido en su libro *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros*, donde asegura que el lenguaje total es el lenguaje de las imágenes.

Y en psicología, encontramos un ejemplo muy plástico sobre el fenómeno de las imágenes eidéticas en la obra de Read (1986), concretamente en el apartado cuatro, donde nos ilustra sobre experiencias de artistas que tienen una importancia decisiva para nuestro estudio. Read relata la dificultad de investigar en niños las imágenes eidéticas. Este autor también ha tratado de buscar información en adultos que presentan esta característica, que generalmente son artistas visuales, y relata cómo la doctora Rosamon Harding recoge experiencias de artistas, entre los cuales se encontraban William Blake y William Hogarth.

El cuarto apartado del capítulo segundo está dedicado a la intertextualidad. Autores como Guerrero (2008), Mendoza (1994) y Genette (1982) nos ilustran sobre la intertextualidad y sus posibilidades para conseguir nuestro objetivo. Estos autores nos introducen en la relación entre los códigos artísticos y literarios y nos ofrecen un análisis comparativo entre los procesos lectores y de visualización de una obra artística. Tanto Guerrero como Mendoza remarcan que la ausencia de competencias puede impedir la adecuada apreciación o hacer incurrir en errores. Porque la percepción o identificación de las relaciones intertextuales dependen de los conocimientos o competencias que los lectores tenemos como receptores. Además de un paralelismo entre los procesos lectores y de visualización de una obra artística, encontramos la posibilidad de que, a partir de esta relación texto-imagen, puedan generarse una serie de propuestas literarias y plásticas en las que podemos partir de uno u otro texto o combinarlos de diversas formas.

Guerrero (2008), por su parte, ofrece un marco de referencia en cuanto a la investigación, a través de su obra *Metodología de investigación en la educación literaria (el modelo ekfrástico)*, que sirve de guía para nuestra investigación.

El quinto apartado del capítulo segundo hace referencia a la zona de desarrollo próximo e investiga sobre el *contexto de trabajo*, es decir, la zona sobre la que se actúa. Concretamente se circunscribe en esa zona intermedia entre el intertexto lector y la consecución de una competencia mayor. La investigación se articula entre la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vigotsky, 1988) y el input de Krashen (1985), puesto que ambos plantean puntos en común y divergencias en relación con la investigación. Unas y otras son interesantes para poder desarrollar una actuación adelantándonos a la adquisición de la competencia.

El sexto apartado de este capítulo segundo habla de la interdisciplinariedad. Esta está fundamentada en las teorías de H. Gardner (2005). Según este autor, la forma más adecuada de abordar un problema es desde las inteligencias múltiples, como medio de facilitar que cada persona lo resuelva desde aquel tipo de inteligencia que le ofrece mejores resultados.

Siendo conscientes de la dificultad de la consecución del objetivo planteado en nuestra tesis de investigación, puesto que nos balanceamos desde el campo de la lengua hasta el de la música y la imagen, intensificamos la intertextualidad con la interdisciplinariedad. Además, el hecho de reforzar nuestro álbum de *Concertina y el dragón* con diversas materias no es fortuito, sino que viene un poco de la mano de la interconexión que hay en ellas (música-matemáticas, Velázquez-mitología, literatura-matemáticas). Generar experiencias de este tipo refuerza los conocimientos que se van tejiendo, como si de una malla se tratase, anudándose unos a otros para hacerlos más efectivos y duraderos. Esta es una experiencia viable en Educación Primaria, donde el objetivo principal es conseguir una plataforma sólida sobre la que se construyan otros conocimientos más especializados. Algunos autores nos ofrecen una visión de ejemplos y propuestas interdisciplinares: De Vicente-Yagüe (2012), sobre lenguaje y matemáticas, o Ibáñez (2011) sobre matemáticas y arte, entre otros.

El séptimo apartado del capítulo segundo está dedicado al juego. Tras un recorrido por opiniones de autores como Huizinga (2010), Vigotsky (1988) o el estudio llevado a cabo por Manuela Romo (2007), dentro de las propuestas del museo pedagógico de arte infantil, antes citado. Esta autora presenta un capítulo con el título «Juego y creatividad en el niño», y en él

encontramos la metodología seguida para la creación del álbum que nos ocupa, puesto que el acto de encontrar a nuestro protagonista, el dragón, es similar a un juego y, de hecho, está planteado como tal en el inicio del libro:

¡Que difícil! ¡Cuánto nos cuesta a los mayores imaginar! Está claro, este músculo apenas lo trabajamos y se nos vuelve perezoso.

¡Uf! Me lío tanto que he olvidado lo que pretendo: contar un cuento. Bueno, contarlo y preguntarte si quieres ayudarme a atrapar a ese dichoso dragón en tu cabeza. ¡Ea, pues vamos! (T. Navarro, 2012, p. 5)

Una vez concluido el marco teórico nos adentramos en el marco metodológico y punto tercero de esta investigación. En el epígrafe dedicado al origen y definición del problema, se plantea el cómo. De acuerdo al marco teórico, y tras una serie de consideraciones basadas en nuestra propia experiencia, surgen una serie de preguntas: ¿Es posible crear álbumes ilustrados que faciliten llevar a cabo propuestas didácticas intertextuales e interdisciplinares? ¿Se podría incidir en el desarrollo de la imaginación a través de técnicas relacionadas con la creación de imágenes en la mente? ¿Podría beneficiar al desarrollo del intertexto lector la actuación sobre la zona de desarrollo próximo, mediante la adecuada interrelación texto-imagen? ¿Puede favorecer la consecución del objetivo que nos planteamos, abordarlo desde materias distintas (música, matemáticas, arte, mitología, etc.)? ¿Plantear las actividades de forma lúdica, favorece la imaginación y la creatividad? Todas estas preguntas las podemos concretar en una más amplia: ¿Sería posible diseñar álbumes ilustrados en donde texto e imagen interactúen de forma adecuada, respetando uno el espacio del otro mediante los silencios adecuados, en base a favorecer la formación de imágenes en la mente del lector?

El punto tercero de este marco metodológico recoge nuestra hipótesis: con el desarrollo de estrategias didácticas interdisciplinares, que combinen distintos textos (intertextualidad), en una relación entre ambos que respete silencios y tiempos de uno y otro, y contengan además un componente lúdico-formativo, el lector se siente más motivado y consigue enriquecer su imaginario, fomentar la imaginación y la creatividad, y se elimina el riesgo de producir estereotipos.

El punto cuarto establece los objetivos que marcan el camino de la investigación. Un objetivo general:

1. Obtener y validar conocimientos teórico-prácticos adecuados, que sean de utilidad a la creación de obras ilustradas que favorezcan la imaginación.

Y otros que se articulan alrededor del anterior y que nos permitirán la consecución de aquel:

2. Crear un álbum ilustrado (*Concertina y el dragón*), con una articulación entre texto e imagen adecuada al problema planteado.
3. Aplicar en la práctica educativa álbumes ilustrados con una correcta articulación entre sus textos literarios y plásticos.
4. Implicar al lector para que ponga en juego su capacidad de interpretación.
5. Obtener, para su posterior análisis, los dibujos que permitan averiguar el grado de efectividad de nuestra hipótesis.

El punto quinto de este marco metodológico recoge el diseño de la investigación desde la creación del álbum ilustrado y los problemas para la creación de sus ilustraciones, la posible solución del problema, el diseño de la implementación en los participantes y el posterior análisis.

Y el punto sexto describe a los grupos participantes y la experiencia obtenida. Se ha trabajado con alumnado de dos países, España y Marruecos, procedentes de entornos y niveles socioeconómicos diversos. Entre ellos, alumnas y alumnos de la ciudad de Murcia de dos barrios de niveles económico y socialmente diferentes, como son el Barrio del Carmen y La Flota; también ha participado alumnado de la ciudad de Rabat (Marruecos) con un nivel socioeconómico muy elevado; y, para enriquecer más la muestra, se ha trabajado con un grupo diagnosticado de altas capacidades.

Con las fases de la investigación, desarrolladas en el punto octavo, nos adentramos, entre otras cuestiones, en las dificultades encontradas en un principio, ya que carecíamos del libro editado. Se hizo necesaria la creación de una presentación en PowerPoint para su implementación, aunque se subsanó posteriormente. El experimento consistió en hacer un

cuentacuentos y posteriormente invitar a los participantes a dibujar el dragón. De los dibujos recogidos, se ha seleccionado una muestra de ciento catorce, entre niñas y niños de Educación Primaria.

Las conclusiones generales recogen los resultados obtenidos que se muestran mediante diversos gráficos. Es interesante señalar que la investigación no solamente ha dado respuestas satisfactorias, sino que ha generado nuevas dudas que abren la puerta a futuras investigaciones.

Este trabajo concluye con una extensa y selecta lista de referencias, una lista de figuras y otra de tablas, más un apartado de anexos. Entre estos últimos, encontramos inventariadas las imágenes de los dibujos de dragón recopilados y utilizados para este trabajo de investigación, el guión orientativo de recurso sobre *Concertina y el dragón*, y, por último, también aparecen las imágenes en PowerPoint del álbum *Concertina y el dragón* utilizadas en el cuentacuentos.



## 2. Marco teórico

La propia complejidad del tema, debido a las disciplinas que concurren en él, nos hace tratar diversas materias en este apartado, aunque puede que no con la profundidad que sería deseable. En realidad, hemos tratado de ceñirnos a aquellos aspectos que inciden en la investigación:

- La literatura infantil: por su capacidad de incidir en las emociones, se hace idónea para plantear un proyecto intertextual e interdisciplinar.
- El arte: en un intento de remarcar su importancia para el ser humano. Fruto de ello, justificar la necesidad de su educación. Y, finalmente, por su relación con el tema, valorar la educación estética como parte del proceso artístico-educativo.
- Percepción; imaginación y creatividad: son parte de este estudio, puesto que su desarrollo es el objetivo principal de esta investigación, lo cual nos ha llevado a indagar sobre sus posibilidades de consecución, a través de diversas opiniones y experiencias.
- La intertextualidad: se desprende de la obra y está intrínsecamente ligada al objeto de la investigación, pues es la responsable directa de la consecución o no del objetivo marcado.
- La zona de desarrollo próximo: era necesario, al menos definirla, por marcar el espacio de trabajo, la *superficie* sobre la que se actúa.
- La interdisciplinariedad: en un intento de justificar su presencia, como medio de conseguir nuestro objetivo desde la mayor parte de rutas posibles.
- Y, por último, el juego: puesto que nos parece que es fundamental como metodología de trabajo y es, por tanto, utilizado en el proceso de creación como medio de motivar y conseguir nuestro objetivo.

### 2.1. La literatura infantil

La literatura infantil, como sabemos, es de suma importancia para estimular la lectura, pero no solo es importante por esta capacidad. Sabemos de su valor para desarrollar el lenguaje o estimular la creación literaria, pero nos importa de manera especial la capacidad de estimular las emociones y de contribuir al desarrollo de la imaginación.

Es por ello que vamos a profundizar en estos dos aspectos, a través de dos apartados: el primero, que nos introduce en la importancia de los cuentos para la psicología infantil y, el segundo, que se adentra en un tipo de literatura infantil, novedosa y atractiva por su utilización de la imagen, como es el álbum ilustrado. Nos interesa especialmente por esa capacidad que tiene la imagen de influir en el desarrollo de la imaginación, favorable o no tan favorablemente.

### **2.1.1. Importancia de los cuentos en la psicología infantil.**

El cuento es la antesala del sueño, la preparación para el reino del inconsciente en el que abandonamos a los niños cada noche. (...) El cuento relaja y permite olvidar la tensión que los juegos y los estudios causan. Prepara, además, para la vida que les aguarda, sus maldades e injusticias (y por eso deben existir las brujas y los ogros) y sus recompensas (y por eso es preciso el final feliz). Espido Freire (2009, párr. 3)

Los cuentos infantiles, y especialmente los álbumes ilustrados, representan el primer acercamiento hacia la literatura, pues es a través de estos como llevamos a cabo nuestras primeras experiencias lectoras. Por tanto, es ya un factor de gran importancia para profundizar en las posibilidades que ofrecen, las experiencias que aportan o los conocimientos que obtenemos de ellos. Pero, junto al potencial formativo que aportan, es de suma importancia lo que ofrecen en cuanto a la formación en valores o la forma en que ayudan a encontrar sentido a nuestras vidas (Bettelheim, 1986, p. 9).

Según nuestra experiencia, no existe tarea más difícil en la vida que la educación de un niño, con el agravante de la dificultad de rectificar los errores cometidos. Y, posiblemente, el obstáculo mayor que conlleve dicha tarea sea precisamente el de ayudar a encontrar el sentido de sus vidas. Existe un maravilloso álbum ilustrado, *La gran pregunta* (Erlbruch, 2005), véase la figura 5, que plastifica esta tarea a través de preguntar a determinados personajes si saben para qué vinieron al mundo. Lo que se pretende es ser capaz de trascender los estrechos límites de nuestra existencia para creer que somos capaces de

contribuir a la sociedad favorablemente. Para ello es importante educar los recursos internos, y que las emociones, imaginación e intelecto se apoyen y enriquezcan entre sí. Y en esta tarea existen dos pilares importantes que son, los padres y la herencia cultural.

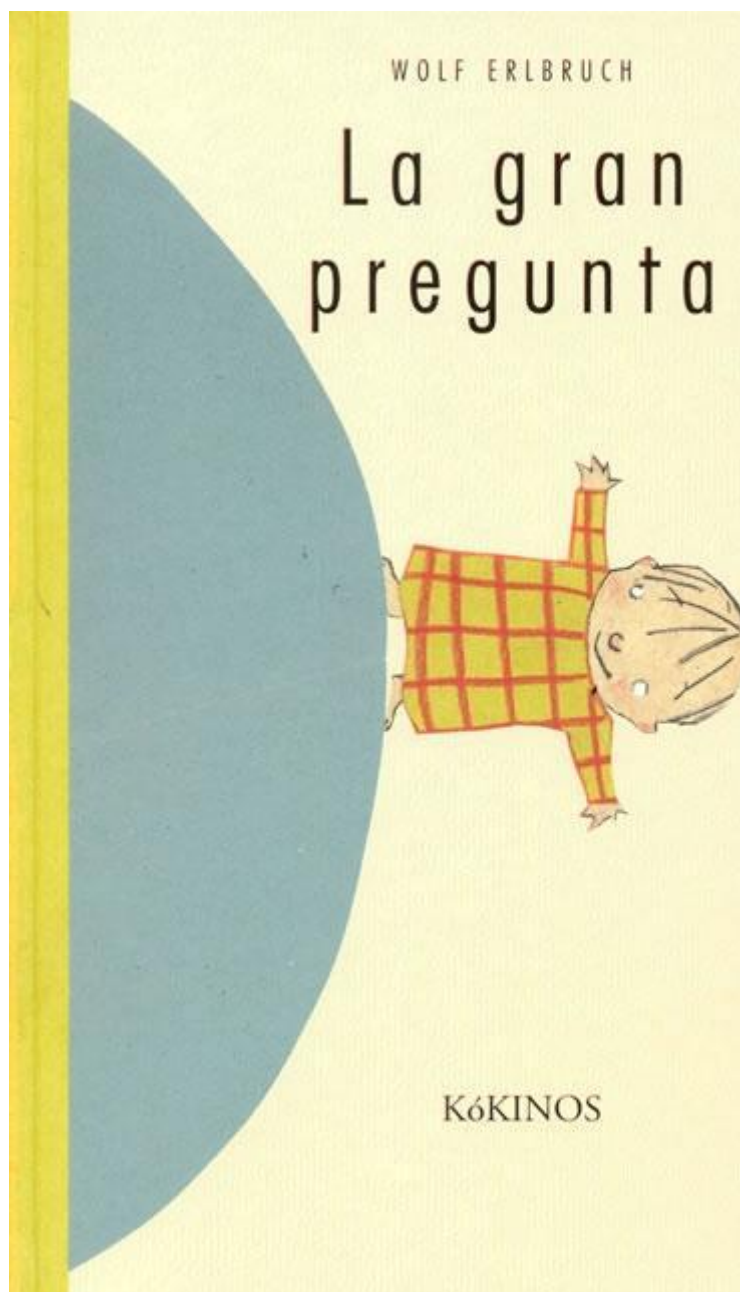


Figura 5. Portada del cuento *La gran pregunta*, de Wolf Erlbruch (2005).

Pues bien, la literatura que mejor ejerce esta segunda función es la buena literatura infantil y, según Bettelheim (1986) «especialmente los cuentos de hadas» (pp. 9-10). Para este autor, dichos cuentos llevan al niño a descubrir su identidad y vocación, a la vez que favorecen en la modelación de su carácter. Bruno Bettelheim utilizó los cuentos de forma terapéutica con niños que habían estado en campos de concentración nazi, con muy buenos resultados.

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. (Bettelheim, 1986, p. 11)

Este mismo autor incide sobre el aprendizaje, sobre los problemas internos de la vida y de sus soluciones, a través de los cuentos. Con ellos aprendemos a enfrentarnos al mundo y a ordenar nuestra vida interior. Bettelheim, en la obra citada, considera que la atracción del cuento radica en la forma de adaptarse a cada niño y su momento vital, adquiriendo en cada período un significado diferente, al igual que se adapta a cada persona. Y aunque no están adaptados a los problemas actuales, sí que nos enseñan sobre los problemas internos de los seres humanos, sobre aquellos problemas comunes en el espacio y el tiempo al ser humano. Es en este sentido en el que el cuento de hadas da la oportunidad de comprenderse a él mismo, a encontrar un sentido dentro del mundo complejo en el que nos desarrollamos, influenciado y complicado por nuestros sentimientos y emociones. De hecho, los héroes de los cuentos, avanzan solos durante algún tiempo y deben superar una serie de obstáculos, algo similar a lo que ocurre a muchos de los niños actuales, con el cambio de tipos de familias, y por tanto esa imagen del héroe solitario puede ayudar mucho en ese sentido. Esta misma característica nos la ofrece *Concertina* y *el dragón* a través del protagonista, abandonado desde su nacimiento y repudiado por todos, en un principio. En la figura 6 aparece una ilustración interior del cuento, donde se intuye la tristeza del dragón.



Figura 6. Ilustración interior del cuento *Concertina y el dragón* (2014, pp. 14-15). Imagen de ©T. Navarro.

Bettelheim (1986) refiere que los cuentos simplifican las situaciones a través de la definición clara de sus personajes (héroe, buenos, malos, trabajadores o vagos), sin ambigüedad alguna. Aunque también podemos encontrar cuentos amorales como *El gato con botas* o *Jack y las habichuelas mágicas*, en los que el protagonista se vale de la astucia para conseguir su objetivo y vencer al gigante, haciendo sentir al protagonista (y al lector) importante y, por consiguiente, no sentirse insignificante.

En la medicina tradicional hindú se ofrecía un cuento, que diera forma a un determinado problema, a la persona psíquicamente desorientada, para que ésta mediara sobre él. Se esperaba así que, con la contemplación de la historia, la persona trastornada llegara a vislumbrar tanto la naturaleza del conflicto que vivía y por el que estaba sufriendo, como la sensibilidad de su resolución. A partir del cuento, el paciente podía descubrir no solo un camino para salir de su angustia, sino también el camino para encontrarse a sí mismo, como el héroe de la historia.

En junio de 2013 se celebró la jornada *El valor de la narración de cuentos en la medicina preventiva para niños y adolescentes*, en la sede de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Buenos Aires. El acto se organizó de la mano de Liliana Chertkoff, médica de familia y sanitarista, docente e investigadora en medicina preventiva para niños y adolescentes y de la profesora Maryta Berenguer, docente especializada en literatura infantil, escritora y narradora oral, y nos da una idea del alcance del valor de los cuentos, para construir una vida sana, creativa y lúdica.

La psicóloga clínica, Clarissa Pinkola Estés, lleva una línea de trabajo relacionada con la mujer y la necesidad de ésta de recobrar su naturaleza libre, su creatividad y su psique instintiva natural, perdidas por los condicionantes de una sociedad que le impone demasiadas limitaciones y obligaciones. Para ello, utiliza el cuento como medio de conectar con lo que ella denomina el arquetipo de la *mujer salvaje*. Pinkola (2005) afirma: «Los cuentos están repletos de instrucciones que nos guían en medio de la complejidad de la vida. Los cuentos nos permiten comprender la necesidad de recobrar el arquetipo sumergido y los medios para hacerlo» (p. 29).

Con respecto a su trabajo, Pinkola (2005) manifiesta:

Enseño además una modalidad de poderoso trance interactivo muy parecido a la imaginación activa de Jung (...) lo cual da lugar también a unos relatos que contribuyen a aclarar el viaje psíquico de la paciente. Hacemos aflorar a la superficie su yo salvaje por medio de preguntas concretas y del examen de cuentos, leyendas y mitos. La mayoría de las veces, tras un tiempo, acabamos por encontrar el mito o cuento de hadas que contiene toda la instrucción que necesita una mujer para su desarrollo psicológico. Estas historias contienen el drama espiritual de una mujer. Es algo así como una obra teatral con instrucciones escénicas, representación y atrezzo. (p. 27)

Este mismo valor curativo lo estudia Pilar Carrasco Lluch (2009), a través de su tesis *Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en los niños hospitalizados*. En sus conclusiones podemos leer:

Todos los cuentos preferidos, en toda la gama de edades, tratan de personajes que tienen que luchar contra las dificultades y salen victoriosos de ellas, y muchos de ellos son huérfanos. Esta dificultad les resulta especialmente representativa en el momento de crisis que están pasando (dureza de la hospitalización, soledad hospitalaria). (pp. 186)

Más adelante, Carrasco hace referencia a la importancia, especialmente con los más pequeños, de utilizar cuentos que vivencian los mismos problemas que ellos están sufriendo, así como el interés por los personajes de príncipes, princesas y animales humanizados. En cuanto a los resultados de las encuestas realizadas a los niños sobre sus preferencias en las actividades realizadas en las aulas hospitalarias, los cuentos ocupan el primer lugar, seguido por las excursiones por el hospital y el modelado con barro. Carrasco recomienda, para estos casos, cuentos con personajes de miedo que les permitan superar los que ellos tienen; cuentos que vivencien los mismos problemas que ellos están pasando. Uno de los cuentos más recomendado en este sentido por Carrasco es el de Sendak (1986), *Donde viven los monstruos*, cuya portada reproducimos en la figura 7.

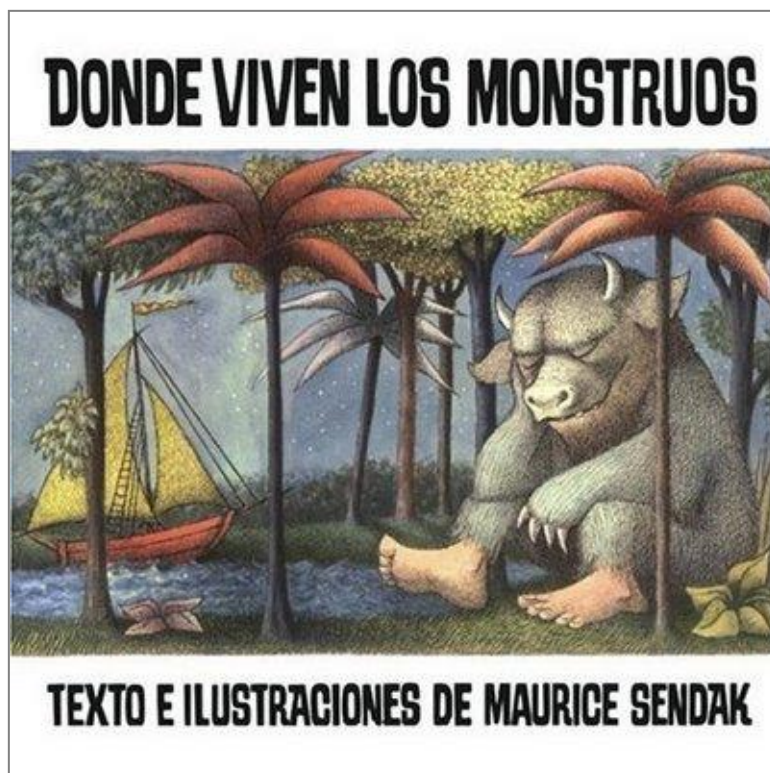


Figura 7. Portada del cuento *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak.

A veces, un cuento tiene especial significado para un niño o una niña y entonces necesita escucharlo una y otra vez. En general, esta historia responde a alguno de sus problemas y su repetición es la manera de resolverlo. Por tanto, los cuentos nos ofrecen la oportunidad de avanzar en nuestras vidas, nos permiten conocer y comprender, a través de sus personajes, las diferencias entre las personas con las que convivimos y a elegir el tipo de persona que deseamos ser. Tienen la capacidad, a través de sus héroes, de transmitir valores: la moralidad (*Blancanieves*); la astucia en otros (*El gato con botas* o *Vulcano en Concertina y el dragón*); la constancia y el trabajo bien hecho (*Los tres cerditos*); la esperanza (*Cenicienta*), etc.

Los cuentos de hadas no pretenden describir el mundo tal como es, ni tampoco aconsejar lo que uno debería hacer. Si así fuera, el paciente de la medicina tradicional hindú, que se hizo referencia anteriormente, se vería forzado a seguir un modelo de conducta impuesto. El papel del adulto será el de mantenerse al margen y no aclarar los pensamientos inconscientes que pueda tener el niño, pues esto le privaría de la oportunidad de sentir que él, sin ayuda



alguna, se ha enfrentado satisfactoriamente a una situación, reflexionando repetidamente sobre la misma historia.

En este sentido, es el cuento el que juega un papel importante, puesto que es el resultado del contenido común consciente e inconsciente (modificado por la mente consciente) del consenso de muchas personas y, por tanto, representan problemas humanos universales y soluciones deseables. En este sentido, Carrasco coincide con Campbell (1972), quien afirma:

Lo asombroso es que la eficacia característica que conmueve e inspira los centros creadores profundos reside en el más sencillo cuento infantil, como el sabor del océano está contenido en una gota y todo el misterio de la vida en el huevo de una pulga. (p. 11)

La literatura alimenta la imaginación, estimula la fantasía, es un factor de socialización y da confianza al niño para alcanzar los poderes de sus héroes, esperanza que nos hace crecer como personas. Desde muy antiguo, grandes pensadores han aconsejado los mitos para comenzar la educación literaria. En la actualidad, hay autores que afirman que tanto mitos como cuentos dan expresión simbólica, ritos de iniciación u otros ritos de pasaje para renacer en un plano superior de existencia.

En este sentido, la doctrina freudiana (Freud, 1984) aclara que el hombre siempre se verá acosado por profundos conflictos internos que son fruto de las discrepancias entre lo que es por naturaleza y lo que él mismo desea ser, o sus padres o educadores quieran que sea; que inevitablemente tiene que luchar contra tendencias egoístas, agresivas y asociales que son parte de su herencia evolutiva y de su constitución personal, en la misma medida en que lo son también sus deseos de formar estrechas relaciones emotivas; que el instinto egoísta de conservación a menudo choca con tendencias altruistas que, tal vez, requieran sacrificios en aras de la conservación y la continuación de nuestra especie en general.

Los defensores de esta doctrina están convencidos de la importancia de las experiencias de cada individuo. Mientras la historia genética y evolutiva crea las potencialidades de un individuo, son los comienzos de su historia, sus primeros años, los que mejor explican las formas que adquirirán dichas potencialidades en la realidad de la vida. Con la madurez, los

cambios son mucho más costosos y es posible que solo afecten o puedan afectar a áreas limitadas de nuestra personalidad. De ahí la importancia de las primeras experiencias, ya que preparan el escenario para el futuro.

El psicoanálisis considera importantes las primeras experiencias, en su relación con los papeles que el consciente y el inconsciente desempeñan en nuestra vida. El inconsciente domina, en muchos casos, a la mente consciente; es decir que mientras vivimos nuestro inconsciente, interpretamos gran parte de lo que nos sucede a la luz de nuestras primeras experiencias.

Si estas teorías son correctas, es claro que la experiencia de la primera infancia no solo influye en el desarrollo de la propia estima y de la percepción de uno mismo en relación con los demás, sino que también determina nuestra interpretación de experiencias posteriores y nos lleva a disponer los acontecimientos de nuestras vidas de un modo que esté conforme con nuestras ideas preconcebidas. Por ello, los primeros momentos de la vida de un niño deben ser adecuados, de modo que le den una visión positiva de sí mismo y de su mundo. De ello depende su felicidad futura y su capacidad de hacer frente a la vida y relacionarse con los demás.

Para Freud (1984), una buena educación debe capacitar a una persona para que ame bien y trabaje bien. Para el autor esto significa la capacidad de obtener la máxima satisfacción posible tanto en la esfera privada como en la pública. Para que los niños alcancen estos objetivos, hay que ayudarles a inventar formas de afrontar las problemáticas que la vida nos trae, para que, en lugar de ser derrotados, adquieran mayor fuerza.

Los psicoanalistas freudianos están interesados en mostrar qué tipo de material reprimido o inconsciente subyace en los mitos y cuentos, y cómo estos se relacionan con los sueños y fantasías. Entre mitos y cuentos de hadas existen tanto semejanzas como diferencias inherentes. Hay una diferencia básica en el modo de transmitir las cosas. Mientras que el mito nos plantea hechos grandiosos, diferentes de los que nos ocurren al resto de los mortales, los cuentos, aunque llenos de fantasía, se acercan más a la realidad.

Lo trágico del final de las historias de los mitos difiere del final feliz de los cuentos (salvo excepciones). Es enfrentar el pesimismo del primero con el resultado feliz del segundo. Los héroes míticos brindan excelentes imágenes para el desarrollo del superyo, pero

las exigencias que comportan son tan rigurosas que desaniman al niño en sus primeros empeños por conseguir la integración de su personalidad. El héroe logra la vida eterna en el cielo y los personajes de los cuentos viven felices para siempre en la tierra.

En *Concertina y el dragón* se mezcla la mitología con el cuento, a través de la obra de Velázquez, permitiéndonos algunas licencias. En realidad, lo que pretendemos es despertar el interés por la mitología, especialmente en lectores y lectoras de mayor edad. En la figura 8 aparece una representación de *La fragua de Vulcano* de Velázquez, obra inspirada en la mitología.



Figura 8. Ilustración interior del cuento *Concertina y el dragón* (2014, pp. 16-17). Imagen de ©T. Navarro.

Las crisis psicosociales del crecimiento están imaginativamente adornadas y simbólicamente representadas en los cuentos de hadas por los encuentros con brujas, animales feroces, hadas o personajes de inteligencia y astucia sobrehumanas. Pero, por insólitas que parezcan las historias, el héroe del cuento no se convertirá en ningún ser sobrenatural, sino que mantiene su condición humana. Y esta condición humana real indica al niño que, sea cual fuere el contenido de la historia, no se trata más que de elaboraciones fantásticas y exageraciones de sus esperanzas y de sus temores y de las tareas con las que tiene que enfrentarse. Los héroes son buenos para formar el superyo y no la personalidad

total. Imitando al héroe, el niño se desarrolla sin sentir la frustración que produciría el mito, creándole sentimiento de inferioridad.

La manera en que un niño puede poner en orden su visión del mundo es separando todas las cosas por parejas de contrarios. Pero esto que a veces es costoso para un mayor, para el niño se hace mucho más complejo, y se siente abrumado por las ambivalencias que reproducen en su interior: amor/odio, deseo/temor, bueno/malo, obediente/rebelde, etc. Los cuentos nos muestran a los personajes como buenos o malos y cada uno representa una sola dimensión, lo que permite al niño comprender fácilmente sus acciones y reacciones. Los personajes de los cuentos hacen al niño de guía a la hora de ordenar el caos de su vida interior. Freud (1984) defendía que la mejor manera de ordenar el caos interno es mediante la creación de símbolos para cada uno de los aspectos aislados de la personalidad: ello, yo y superyo.

Las eternas dudas que nos plantea la vida tienen respuesta en los mitos y en los cuentos de hadas. Nos enseñan cómo vivir y cómo ser realmente. Los cuentos, además, dejan la imaginación libre para aplicar en su vida lo aprendido.

Desde el punto de vista de los roles, generalmente, los cuentos han venido mostrándonos unos determinados comportamientos asociados al personaje. Las mujeres aparecen como sumisas, carentes de inteligencia, por lo que están sometidas al hombre, que tiene que ser capaz de solucionar los problemas de ellas. Son apreciadas por su belleza, sus bondades y habilidades. Presentan roles típicamente sexistas. Por su parte, el hombre debe protegerla y, por tanto, la audacia, la fuerza y la inteligencia son sus aliados. Es el hombre el que debe vencer al dragón o someterse a determinadas pruebas que requieren de mucho valor. Ejemplos de ello encontramos en *La Bella durmiente*, *Cenicienta*, *Blancanieves*, etc.

Ciertamente, existe literatura infantil actual que está revisando este tipo de roles y adaptándolos a la actualidad en un intento de plantear desde la infancia otro tipo de patrones basados en la igualdad de género. Un ejemplo lo tenemos los cuentos de Adela Turín (1976), como, *Arturo y Clementina*, cuya portada reproducimos en la figura 9.

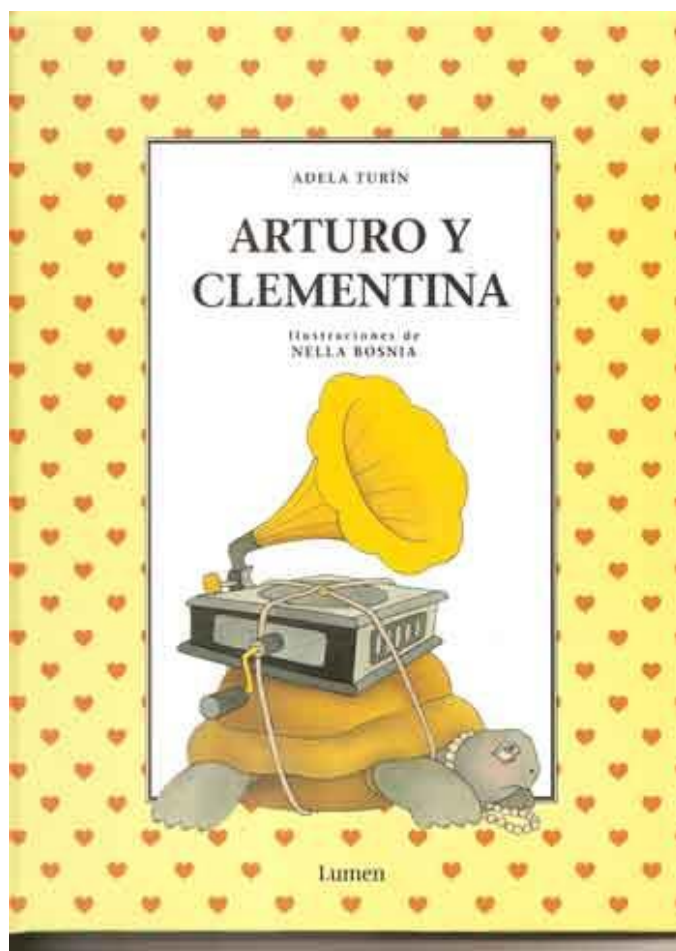


Figura 9. Portada del cuento de *Arturo y Clementina* (1976), ilustrada por Nella Bosnia.

Mariasun Landa es otra autora comprometida con una literatura por la igualdad. En su obra intenta no cambiar los roles, sino acercarlos, y sus personajes destacan por su sensibilidad, donde cada uno tiene su lugar, nadie sobra. Citamos como ejemplo de un cuento de Landa (2001) *La bruja y el maestro*, ilustrado por Asun Barzola y publicado por Anaya.

*Concertina y el dragón* no es una obra que pueda catalogarse como feminista, aunque sí que plantea personajes diversos, donde la mujer no está estereotipada bajo un rol femenino, sino que Concertina, el personaje principal, es capaz de enfrentarse al dragón que todos temen, uniendo a la sensibilidad del personaje sus capacidades. En cuanto a las emociones, encontramos todo un caleidoscopio, desprendidas de la misma complejidad de situaciones y personajes. No obstante, destacaríamos:

1. El tema del abandono, problema también presente en *El patito feo*. Dicho temor se puede manifestar en diferentes edades, no solo en la infancia. Además, un adolescente que sienta este miedo no querrá admitirlo y manifestarlo a sus padres, por lo que a través de estos cuentos, a través de la incidencia sobre su inconsciente, puede hacer que supere estos miedos.
2. La empatía que muestra Vulcano hacia el dragón.
3. El miedo del dragón a los ciudadanos y el miedo de los ciudadanos al dragón.
4. Las emociones estéticas relacionadas con la misma obra y la obra de Velásquez.
5. Las emociones estéticas relacionadas tanto con la música como con las matemáticas.

La persona encuentra la solución a su problema a través de las alusiones de la historia que se relata y, aunque nuestra vida, aparentemente, no tenga que ver nada con el relato, puede tenerlo con sus problemas internos; de ahí el carácter terapéutico de los cuentos. Por tanto, la obra ofrece la posibilidad de emocionar y por tanto de motivar, algo necesario para el desarrollo de la creatividad. A pesar de todo, lo cierto es que la respuesta la tiene siempre el lector y su juicio tiene todo el respeto.

Este análisis sobre la importancia de la literatura infantil para despertar las emociones intenta justificar en parte la elección de este medio para desarrollar la creatividad a través de la imagen. Es verdad que podría hacerse a través de otros, pero nos parece interesante contar con la literatura por este poder evocador y motivador que tiene.

Pasamos ahora a analizar algunos aspectos de los álbumes ilustrados, relacionados con la investigación, es decir, una visión rápida sobre el estado de la cuestión en cuanto a investigaciones llevada a cabo y su conexión texto-imagen.

### 2.1.2. El álbum ilustrado.

Sería adecuado comenzar este apartado definiendo el concepto de álbum ilustrado, pero nos tememos que resulta un tanto difícil, puesto que los especialistas en la materia no parecen ponerse de acuerdo e incluso existen diferentes definiciones, según el país. En lo que sí parecen estar de acuerdo es en que es un objeto en el que confluyen dos lenguajes, verbal y plástico, con una relación entre ellos que da sentido a la obra.

Todavía puede complicarse más si observamos la conexión que en ocasiones presenta con el *libro de artista*, concepto también de difícil definición por las variaciones y elementos diversos que puede mezclar cada artista. Estos libros de artista, generalmente, están realizados por una sola persona que crea toda la obra, mientras que en los álbumes ilustrados existen muchas colaboraciones entre escritor e ilustrador. De hecho, incluso el modo de buscar un término que lo defina o lo nombre ya presenta su dificultad, y el término álbum ilustrado ni siquiera es de dominio frecuente, y se emplean a la par términos como *libro de imágenes*, *libros ilustrados* o, directamente, *cuentos*.

Pero, además, existen diferentes opiniones entre los mismos especialistas a la hora de llegar a un acuerdo, empezando con lo referente a si el término álbum define solamente obras en que existe una interdependencia total entre texto e imagen o engloba además aquellas otras en que la imagen es un acompañamiento del texto. Y, aunque existe algo muy claro como es la intertextualidad presente, generalmente, en este tipo de obras comienzan a existir divergencias cuando meditamos sobre el tipo de relación que presentan ambos textos. Este estado de confusión ha llevado a algunos investigadores a pronunciarse sobre uno de los códigos sin investigar sobre el otro. Un ejemplo lo encontramos en Moebius (1999). Otros autores pretenden encasillar los álbumes ilustrados como un arte visual, sin considerar lo literario, como es el caso de Marantz (1999). También Nikolajeva y Scott (2001), por su parte, proponen una compleja división entre álbumes simétricos, complementarios, expansivos, contrapunto, siléptico, libros con láminas, etc. Este mismo desacuerdo en cuanto a la terminología que lo defina o sobre los criterios a adoptar para cada término, nos hace comprender la juventud del álbum y la poca andadura que le acompaña.

Una postura, para nuestro entender, más acertada la encontramos en Lewis (como se citó en Silva-Díaz, 2005), que advierte sobre el peligro de intentar reducir el álbum a una definición rígida que deje fuera algunas de sus manifestaciones:

Considero que es muy importante evitar prejuicios a favor de una clase o tipo de álbum. Si comenzamos asumiendo cuales son las principales características de álbum, entonces habrá menos que investigar, y nuestras investigaciones girarán en torno a unas características prefijadas y disminuidas. (p. 34)

Desde aquí también se tiene dificultad a la hora de nombrar algunas de nuestras obras, por los matices que presentan. Por ejemplo *Paulhexaedro* (T. Navarro, 2014a), cuya presentación aparece en la imagen de la figura 10, *Fantasmilla* (T. Navarro, 2014b) y *Theresio* (T. Navarro y M.T. Navarro, 2014) son tres libros de artista dedicados a las marionetas realizadas por Paul Klee para su hijo Felix, y ellos mismos se transforman en pequeñas marionetas, por lo que podrían nombrarse como libro/juego, libro de artista o álbum ilustrado.



Figura 10. Estuche de presentación de los cuento *Paulhexaedro*, *Fantasmilla* y *Theresio*, publicado en el año 2014. Fotografía de Francisco Cuellar Santiago para ilustrar la página web Puntodepapel (Murcia, 2014).



En adelante, y con el ánimo de no crear confusión, hablaremos de álbumes ilustrados. Debemos recordar también que la investigación que nos ocupa trata de esa relación entre los dos lenguajes, verbal y plástico. Y son precisamente los lenguajes plásticos los que han cobrado y siguen cobrando cada vez más fuerza. La presencia de la imagen inunda nuestras vidas. Nuestra cultura postmoderna ha transformado nuestro sistema y nuestra economía, ahora basada en el consumo, en donde la imagen es elemento de primer orden y donde proliferan las imágenes mediáticas sin anclaje en la realidad, donde los significantes se imponen a los significados. Vivimos rodeados de imágenes que inciden en nuestras emociones, generando por nuestra parte las más diversas respuestas. Un ejemplo de ello, es la imagen que aparece en la figura 11, que asocia la compra con la ganancia.



Figura 11. Imagen de la promoción *Compre e ganhe* de la marca de perfumes AZ.

La posmodernidad ha generado cambios que influyen en nuestro estilo de vida y, como no, en la literatura infantil: en su producción e influencias del mercado; en sus aspiraciones pedagógicas o políticas o en relación a la pérdida o no del mito de la niñez como de la inocencia; o sobre el cambio de problemas psíquicos a los que se enfrentan los niños. De todo ello se desprende la necesidad de acercarnos a la imagen con una actitud más preparada, que nos ayude a analizar, diferenciar y, como no, a crear. Por tanto, vemos que es imprescindible educar la mirada para analizar, comprender e incluso, en ocasiones, defendernos de la imagen.

Esta es una tarea en la que el arte puede jugar un gran papel. Además, disponemos de un material nacido de esta cultura de la imagen, que es de gran interés, especialmente para la

infancia, como son los álbumes ilustrados. Porque el álbum nace de la imagen y a la vez se sustenta de ella para dar lugar a nuevas imágenes que más tarde pueden formar parte de nuestro imaginario, para volver a participar en el ciclo y en la producción de otras nuevas.

El poder de incidencia sobre las emociones y motivación del lector de literatura, analizado en el apartado anterior, nos confirma la posibilidad de acceder al él de una manera sencilla, pero desde la que se pueden conseguir grandes logros. Nos interesan de manera especial los álbumes ilustrados, puesto que son uno de los productos editoriales que más auge tienen en nuestros días y son, en muchas ocasiones, la primera experiencia literaria. Pero, además, porque son el centro de nuestra investigación, para la cual examinaremos: la introducción de las posibilidades de juego en la obra; la introducción de alusiones intertextuales; y la participación del lector en la búsqueda de significados. Esta última característica es también muy propia del arte contemporáneo, en donde el espectador es cada vez más parte activa. No creemos que este sea un mal camino, pues tanto en nuestra experiencia como artistas, como en nuestra experiencia como docentes, descubrimos el placer que se produce con la acción, con la creación de una obra propia o, en su defecto, con la participación.

El problema que encontramos en este *género* es precisamente su novedad, pues al ser reciente, necesita investigaciones sobre sus posibilidades, ya que su duplicidad texto/imagen las potencia, como si de un caleidoscopio se tratase.

Ya a finales del siglo XIX, en Inglaterra, encontramos lo que se conoce como la Edad de Oro de la ilustración de libros infantiles. John Tenniel, por ejemplo, nos deja en 1865, las maravillosas ilustraciones de *Alicia en el país de las maravillas* (véase un ejemplo en la figura 12), y en 1872, las de *Alicia a través del espejo* (obra que nos interesa especialmente por su relación con las matemáticas y, por tanto, con nuestro trabajo), escritas por Lewis Carroll. Sin embargo, hemos de esperar a la década de los cincuenta o sesenta para encontrar el nacimiento del álbum ilustrado; obras intertextuales caracterizadas por aunar texto e imagen, que se complementan y articulan de modo que el significado se construye a partir de la interacción entre ambos textos.



Figura 12. Ilustración número 25 de John Tenniel para la edición de 1865 de *Alicia en el país de las maravillas*.

En realidad, los experimentos de John Tenniel y Carroll o los de Edward Lear, que pasando de la influencia de su tiempo jugaron con el nonsense o sinsentido, mientras que los posicionamientos del resto de autores, en casi su totalidad, se mantenían ligados a la tradición decimonónica y al folclore, no dejan de ser un episodio que no tiene continuación. Incluso, hoy día, como expresa María Cecilia Silva-Díaz Ortega (2005) en su tesis *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*, a través de una mirada panorámica a la literatura infantil del siglo XX, la innovación no suele ser la tendencia general, sino más bien algo excepcional.

Como recuerda Silva-Díaz (2005), la innegable influencia de autores como Carroll, pese a extenderse a través de un largo periodo, se manifiesta solamente en casos aislados. Un ejemplo lo encontramos en los libros editados por Harlin Quist en colaboración con François Ruy-Vidal, que son experimentaciones vanguardistas relacionada con el surrealismo, u otros ejemplos, también relacionados con las vanguardias, como los creados por Oscar Kokoschka o Lissitsky. Pero, en general, se ha sentido poco interés por la experimentación hasta la época postmoderna, en la que se recontextualizan las formas tradicionales.

Si a algo debemos ese salto a la experimentación puede ser precisamente al álbum, y seguramente por su conexión con otras artes. Como afirma Teresa Colomer (como se citó en Silva-Díaz 2005): «El álbum ha sido el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales, aquel que corresponde a lo que ha sido analizado por la crítica reciente en términos de posmodernidad» (p. 55), pensamiento que comparten numerosos especialistas en el tema.

Nicolajeva (1996) plantea que no existe una gran tendencia a la innovación, aunque piensa que va en aumento, en tanto en cuanto los autores presenten una mayor confianza en los lectores y la habilidad del lector para comprender las obras también sea mayor. Mientras que Stevenson (como se citó en Silva-Díaz 2005) considera estas afirmaciones fruto del deseo y no de la realidad, puesto que la literatura infantil es un género más preocupado por preservar las convenciones que arriesgar en innovaciones. Pero si en algo parecen ponerse de acuerdo diversos autores es que el álbum ilustrado es el que presenta más cambios e innovaciones posmodernas. Innovaciones que Stevenson señala especialmente en las correspondientes a la parte gráfica del álbum: «La literatura adulta está años por delante de la literatura infantil en innovación textual, pero los álbumes infantiles sobrepasan a la literatura infantil en innovación libresca» (Silva-Díaz, 2005, p. 29).

La figura 13 corresponde al libro *Hasta el infinito*, obra de la artista Kveta Paconska (2008), nacida en 1928 en Praga, y que creó una obra original e imaginativa. A pesar de todo, habremos de recordar que se trata de un ámbito reciente que comienza su andadura hacia los años sesenta y setenta del siglo pasado, y hemos de esperar para encontrar estudios exhaustivos como el de Nodelman (como se citó en Silva-Díaz 2005) y a la década de los noventa para impulsar el interés en estudios, monográficos y publicaciones sobre el tema.



Figura 13. Imágenes del libro *Hasta el infinito*, editado en España por Factoría K de libros, de la editorial Kalandraka, en 2008. Imagen recuperada del blog *Anatarambana literatura infantil*.

A medio camino entre el álbum ilustrado y el libro de artista encontramos la obra de Bruno Munari (Milán, 1907- 1998), que generó una obra muy singular dedicada a la infancia. En ella usa materiales diversos: papeles de diferentes texturas y colores, transparencias, telas diversas, etc., y todo ello con la intención de estimular los sentidos, incluido el tacto. En la figura 14 podemos ver una imagen de los *Prelibri*, obra compuesta de doce libros, pensados para su manipulación, donde prima el goce estético.



Figura 14. Imagen de los *Prelibris*, ideados y realizados por Munari en 1979 y editados por primera vez en 1980 por Danese.

**Interacción texto-imagen.** Si existe dificultad de acuerdo ante su nombramiento y lo que se denomina o no álbum, a la hora de estudiar los tipos de relación existentes entre sus dos códigos nos coloca en una tesitura similar, como lo confirman diversos estudios: Golden o Nodelman (como se citó en Silva-Díaz 2005), o Nikolajeva y Scott (2001). Todo ello es fruto de la multiplicidad de opciones que genera su intertextualidad, y no solo por la unión de sus dos tipos de textos, sino que a ello hemos de sumar estilos, narrativos o no, temáticas, porcentajes, diseño, color, tipografía, etc., pues no podemos olvidar que cada uno de estos factores introduce nuevos mensajes que necesitan nuevas lecturas y nuevas respuestas.

Podemos encontrar, por tanto, diversos términos que intentan definirlos e, incluso, poéticas metáforas: *placas tectónicas*, utilizada por Moebius (1999) o la de *relación irónica* de Nodelman (como se citó en Silva-Díaz 2005), pero todo ello es fruto de una ausencia de

vocabulario crítico, debido a la novedad o juventud de este tipo de obras. Aunque, ciertamente, existe un interés por su estudio Golden o Nodelman (como se citó en Silva-Díaz 2005) o Nikolajeva y Scott (2001). Lo interesante de todo ello es que la capacidad de incidir en el lector es mucho mayor cuando ambos códigos interactúan adecuadamente.

Cecilia Barjou (2008) en su ponencia *La artesanía del silencio*, apunta:

No decirlo todo. Insinuar. Sugerir. Callar. Mostrar a medias. Todo arte se vale de este delicado equilibrio entre lo que dice y lo que calla. Entre lo que muestra y lo que oculta. En los libros que celebran esa tensión entre lo dicho y el silencio se vislumbra una trama de decisiones artísticas que tienen que ver con la escritura, con la ilustración, con la edición. En todas esas decisiones hay una representación sobre el lector. ¿Cuánto se le dice y cómo? ¿Qué riesgos depara la medida del decir y del mostrar para la historia, el poema, la imagen? ¿Qué consecuencias tiene para el que lee y qué se espera de él? ¿Cómo se hace para que lo sugerido no signifique un abismo insalvable en el diálogo entablado con el lector y sí un horizonte hacia donde se puede caminar construyendo sentidos? ¿Dónde está el borde que marca el exceso en el decir y el mostrar? (párr. 1-2)

Un claro ejemplo lo tenemos en la magnífica obra de Gabrielle Vicent Vicent (2004), *Un jour, un chien*, donde el lenguaje verbal se ha omitido, dejando toda la información a cargo de la imagen, salvo el título: *Un día, un perro*. La figura 15 muestra una ilustración de la obra citada.



Figura 15. Ilustración del interior de la obra de Vicent, *Un jour, un chien*.

El número 210 de la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, recoge un artículo de Maite Ricart (2007), sobre el Simposio Internacional «Nuevos impulsos en la investigación sobre el álbum: aspectos estéticos y cognitivos del álbum», organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Tubinga (Alemania). En él, se presentaron dieciocho ponencias que pusieron de manifiesto tanto lo mucho que avanza la investigación sobre el álbum como lo mucho que queda por hacer. Las ponencias trataron aspectos estéticos y cognitivos: marcos de referencia que ofrecen las ciencias cognitivas y la teoría narrativa para la comprensión de los álbumes, y capacidad de integración de las tendencias de la literatura y la plástica contemporáneas, puesto que de esta mezcla ha surgido esta forma artística compleja y multifacética que es el álbum ilustrado.

En las conclusiones del simposio, se constató la necesidad de investigar sobre la semiótica de los álbumes, sobre la relación texto-imagen o sobre el desarrollo de capacidades para entender álbumes complejos. Por su parte, Perry Noldeman (Universidad de Winnipeg, Canadá) planteó cómo los textos de los álbumes frecuentemente pretenden ser infantiles, respondiendo al modelo en que los adultos creen que el niño interpreta el mundo, y cómo las imágenes socavan esa simplicidad infantil del texto, ofreciendo más información desde una perspectiva más adulta (Maite Ricart, 2007). Tesis que comparte Gunther Kress, quien entiende que las imágenes dicen más que las palabras, algo que demuestra con su intervención «Imágenes de niños, imágenes para niños: clases de interés y formas de imaginación», la cual se desarrolló alrededor de cómo elabora el significado el niño, en tanto

en cuanto son personas productoras de imágenes, con las cuales se encuentran muy identificadas, no solo a través de los libros, sino de su mundo en general (Maite Ricart, 2007). María Nikolajeva (Maite Ricart, 2007), habló sobre las posibilidades de los álbumes, y de su capacidad de poner en entredicho el orden existente y de subvertir el poder del adulto.

Veamos algunos puntos que nos interesan especialmente por su relación con nuestra investigación:

- 1- El arquitecto y autor de artículos sobre diferentes estilos artísticos en los álbumes, Fernando Zaparaín (2007), profundizó sobre «La elipsis y el fuera de campo en los álbumes», donde expone esa elipsis que se crea cuando algo no se afirma en el texto o no se muestra en las ilustraciones, o aquella que nace al omitir cosas al contar la historia, es decir, esos sobreentendidos que reclaman la colaboración del lector. Se refiere Zaparaín al fuera de campo, es decir, una elipsis espacial que omite o deja fuera de escena algo especialmente significativo de la historia, convirtiendo esta omisión en un *menos es más*, que caracteriza el buen álbum ilustrado, en opinión de este especialista.

En el caso de *Concertina y el dragón*, la imagen del dragón que describimos no se encuentra en la escena y, a su vez, es el personaje que más peso y fuerza presenta. Algo similar a lo ocurrido en el cuadro de *Las Meninas*, donde los reyes, verdaderos protagonistas, no se encuentran en el espacio escénico, salvo a través del espejo.

Algo parecido a lo sugerido por Cecilia Barjou (2007) en su ponencia «La artesanía del silencio», donde plantea que entre los álbumes ilustrados encontramos textos que construyen precisamente eso, el silencio, lo no dicho o lo dicho a medias, a través de un juego sutil entre texto e imagen:

Suena extraño hablar de silencio cuando la palabra, la imagen o la materialidad del libro parecen estar hablando, sin embargo, explorando cómo las cosas que se ven señalan a las que no se ven. Como dice el especialista Douglas Thorpe, es posible advertir la textura de lo que se sugiere o esconde. (párr.9)



Estos silencios referidos por Barjou nos recuerdan *El elogio de la sombra* de Tanizaki (2008):

Cuando visitamos los famosos santuarios de Kioto o de Nora, nos suelen mostrar suspendido en el *toko no ma* de un gran salón al fondo de todo algún cuadro que dicen ser el tesoro del monasterio, pero es imposible distinguir el dibujo en ese hueco, generalmente tenebroso incluso en pleno día; por lo tanto no nos queda más remedio, mientras escuchamos las explicaciones del guía, que intentar adivinar los trazos de una tinta evanescente e imaginar que ahí sin duda hay una gran obra esplendida. (...). Yo mismo cuando era niño, si aventuraba una mirada al fondo del *toko no ma* de un salón o de una biblioteca donde nunca llega la luz del sol, no podía evitar una indefinible aprensión, un estremecimiento. Entonces, ¿dónde reside la clave del misterio? Pues bien, voy a traicionar el secreto: mirándolo bien no es sino la magia de la sombra; expulsad esa sombra producida por todos esos recovecos y el *toko no ma* enseguida recuperaría su realidad trivial de espacio vacío y desnudo. (pp. 47-50)

Ciertamente, tanto la elipsis o el fuera de campo, el silencio o la ocultación tienen algo en común, pues de una u otra manera juegan con los elementos, las palabras o las imágenes haciendo que el lector/espectador se implique, y pueden ser un sistema adecuado para conseguir nuestro objetivo, porque nos inducen a imaginar aquello que se omite o que se oculta.

- 2- Retomamos el estudio de Nikolajeva y Scott (2001) para remarcar una de sus definiciones, concretamente la que hace referencia a la relación texto-imagen, el *contrapunteo*, cuando ambos colaboran para crear sentidos que van mucho más allá del alcance que ofrece cada una de ellas. Y puntualizan al referirse a los libros que ofrecen esta característica: «Despliegan muchas interpretaciones posibles e implican la imaginación del lector» (como se citó en Silva-Díaz, 2005, p. 42)

Y este denominado *contrapunteo* por Nikolajeva y Scott, *contradicción* por Nodelman, o *relación irónica* por Kümmerling- Meibauer (Silva-Díaz, 2005) son

interesantes en cuanto a la forma en que este *contrapunteo*, *contradicción* o *relación irónica* presentan una progresión en cuanto a la independencia de la ilustración y el texto. Son procesos acumulativos que suponen procesos cognitivos que tienen lugar durante la lectura:

*Redundancia*: texto e ilustraciones son equivalentes y se confirman mutuamente.

*Complementariedad*: funciona como la anterior, pero presentan algunas lagunas que el lector debe completar.

*Contrapunteo*: variante extrema de la complementariedad y que genera dos historias paralelas. Los álbumes que presentan el contrapunteo se denominan *álbumes irónicos*.

Además, con esa *relación irónica* entre texto e imagen se facilita la percepción, superando el problema de la capacidad de detectar dicha ironía, algo que los psicólogos cognitivos encuadran en edades a partir de los nueve años. Entre texto e imagen, en un juego recíproco de silencios y mensajes, entre lo dicho y lo oculto, en el que ambos tienen su importancia en cada momento (sin desplazarse pero respetándose) se facilita al lector la recepción adecuada y completa del discurso.

Y esta vuelve a ser una característica de *Concertina y el dragón*, especialmente en la creación del dragón, en la que se generan historias paralelas diversas y, por tanto, todo ello se vincula con nuestro interés en el desarrollo de la imaginación.

- 3- Por último, veamos las reflexiones de Kümmerling- Meibauer (Silva-Díaz, 2005), sobre si es posible que para leer álbumes no baste con la competencia literaria, sino que sea preciso, a su vez, de una competencia visual u otro tipo de competencias cognitivas que ayuden a comprender la relación entre ambos códigos. Si es compleja la relación texto-imagen, mucho más complejo resulta comprender su recepción por parte del lector, ya que se entremezclan diferentes competencias.

Y volvemos a encontrar una conexión entre estos conceptos y nuestra investigación, pues, como intentamos demostrar, puede ser insuficiente la información de determinados libros para la correcta recepción de la obra y, por tanto, se hace necesaria esa ayuda, propuesta en nuestro caso desde la zona de desarrollo próximo, facilitando a su vez el desarrollo de la creatividad.

## 2.2 El arte

«El arte es necesario para que el hombre pueda cambiar el mundo. Pero también necesario por la magia inherente en él». (Ernest Fischer, 2001, p. 21)

### 2.2.1. El arte un bien necesario. Evolución del lenguaje.

Ardua tarea la de definir el arte. Veamos las aportaciones de Danto (2013) al campo de la estética y del arte, en un intento de definir, en general, el arte, y que ello incluya el arte contemporáneo. Esto aumenta según este autor la dificultad, al romper con conceptos anteriores, especialmente ligados a la belleza. Danto explica tanto su preocupación como su concepto de arte ya durante la década de los sesenta, y cómo su definición de arte tenía dos componentes esenciales, el significado y la materialización de dicho significado, algo que expresa el resumen de su teoría, que viene a concluir que las obras de arte son significados encarnados. Su propósito de trasladar al arte el doble criterio de significado y encarnación es el de trasladar al arte una conexión con el conocimiento: con lo que es posible y con lo existente. Y concluye con la idea de la existencia de un arte al margen de la estética, especialmente en el arte contemporáneo, pero en su lugar tiene el poder del significado y la posibilidad de la verdad, y de la interpretación depende que dichas cualidades a floren o no.

Por su parte Fischer (2001), dentro del apartado «Los orígenes del arte», desarrolla la necesidad de este y cómo su importancia no radica en la creación de determinadas obras, por calidad que tengan, sino en la capacidad para cambiar nuestra visión del mundo, ayudando a buscar nuevos significados, porque el hombre toma posesión de la naturaleza, transformándola a partir de su imaginación. Transforma y crea instrumentos y objetos, acto que lleva a cabo gracias a sus manos. Y son estos mismos instrumentos, unidos al trabajo, los causantes de creación del lenguaje. Dice Fischer (2001): «El hombre se familiarizó gradualmente con los objetos “y les dio nombres tomándolos de la naturaleza, imitando a ésta, tanto como pudo con sus sonidos (...). Era una pantomima en la que colaboran el cuerpo y los gestos”» (p. 37). Porque para este mismo autor, en un principio, el hombre no había distinguido entre los objetos y su actividad y ambos formaban una unidad, hasta convertir la palabra en signo. Signo en el que se incluían multitud de conceptos que poco a

poco llegaron a la abstracción. El lenguaje formado por imágenes y signos no es tanto el medio de representar una verdad conocida como de descubrir algo desconocido.

El arte es necesario para cambiar el mundo, pero también por la magia inherente a él. Y es a través de esa magia como el hombre sueña en cambiar la naturaleza. Así, el arte está relacionado con la imaginación de la misma forma que el trabajo se relaciona con la realidad. Es la magia de la que nos habla Gombrich (1998) en *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, que imprime al palo de escoba, sustituto de un caballo. No se trata de una imitación de caballo, sino de una representación, en el sentido de que evoca, *representa a...* Y esa magia la aplicó en la creación del lenguaje, puesto que familiarizándose con los objetos les da nombres tomados de la naturaleza, imitando a ésta con sus sonidos. En un principio, no existía una distinción entre la actividad y el objeto con que se relacionaba, y formaban una unidad indeterminada. Una palabra se convierte en signo, pero este incluía múltiples conceptos.

Hace falta una evolución hasta llegar a la abstracción de los conceptos. De hecho la lengua árabe cuenta con doscientas palabras para designar serpiente o más de mil para la espada. Y el hombre, cuanto más enriquece su experiencia, más rico debe hacerse su lenguaje. Para Fischer (2001), los lenguajes no son medios de representar una verdad conocida, sino de descubrir una verdad desconocida hasta el momento. La primera abstracción, la primera forma conceptual fue producto de los instrumentos que el hombre primitivo utilizaba, abstrayendo, por ejemplo, de muchas hachas individuales la cualidad que les es común, la de ser hacha, y ello dio lugar al *concepto* de hacha, aunque no supiese lo que estaba creando. También, según el mismo autor, la imitación otorga poder al hombre sobre los objetos, y cree que en este proceso mágico domina la naturaleza, incluso los animales desconfían y atacan intuitivamente a los miembros de su comunidad que nacen diferentes. La similitud tiene una significación universal y el cúmulo de crecientes similitudes dio lugar a una gran riqueza de abstracciones, dando un solo nombre a grupos enteros de objetos relacionados. Se adopta un signo para designar todos los instrumentos, todas las casas o seres vivos similares. Por tanto, una palabra contiene todos los elementos que la han formado y las imágenes de todos ellos y por el contrario, *un estereotipo solo se contiene a sí mismo* pues aunque lo repitamos miles de veces, será producto de un solo acto creativo, el primero, el de la persona que lo creó en un principio, puesto que fue fruto del trabajo y creación de una nueva realidad.

Este concepto enlaza perfectamente con la idea que nos ocupa, puesto que lo que intentamos es crear, o que el niño cree, frente a que imite generando estereotipos. En el proyecto *Del barroco al arte contemporáneo*, citado con anterioridad en este trabajo, los niños de altas capacidades fueron capaces de crear imágenes diferentes, frutos de una experiencia motivadora (véase figura 16).



*Figura 16.* Dibujo del dragón, realizado dentro del proyecto *Del barroco al arte contemporáneo*, con alumnos de altas capacidades.

El poder mágico de la apropiación de objetos, así como el hecho de provocar acontecimientos por medio de signos, imágenes y palabras le hizo creer al hombre que el poder del lenguaje era infinito. Sin embargo, con la sociedad de clases el arte se convirtió en la expresión de los inicios de la alienación, puesto que esta sociedad coloca al arte al servicio de sus objetivos particulares. Será el capitalismo el encargado de convertir todo en

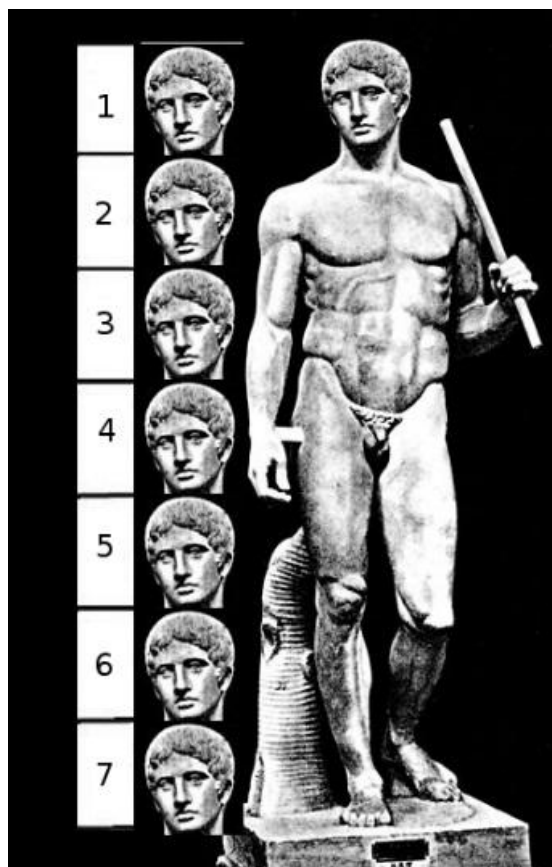
mercancía, destruyendo las relaciones directas entre productor y consumidor, con el consiguiente deterioro de las relaciones humanas y la creciente alienación del hombre. Es entonces cuando el arte se convierte en mercancía y el artista en productor de ésta. Incongruentemente, ese mismo capitalismo, a pesar de no ser una fuerza dispuesta hacia el arte, favorece el impulso a la producción de gran cantidad de obras dispuestas para el consumo.

Frente al capitalismo, surge el romanticismo y el movimiento *L'art pour l'art*, basado en la decisión del artista de no producir mercancía en un mundo donde todo es mercancía. Más tarde, el impresionismo ataca de lleno al arte académico oficial por su vacío clasicismo o su insistencia en formas viejas y ausentes de contenido; hecho de mentiras, frases vacías e innovaciones hipócritas. Se manifiesta contra un mundo decadente de apariencia perfecta y repetitiva, imitando la originalidad de los clásicos. Edouard Manet dice que el pintor no quiere hoy obras impecables sino obras sinceras.

Para Winckelmann, la imitación del arte griego puede llevar al que copia a participar de la grandeza de este, pero resulta ilusoria dicha creencia si reflexionamos sobre la forma de crear de los griegos, los cuales nunca copiaron. Vuelve Winckelmann a recordar a Platón cuando manifiesta: «El espíritu de seres que piensan racionalmente tiende por afán innato a elevarse por encima de la materia hacia la esfera de los conceptos, y su verdadera satisfacción está en engendrar ideas nuevas y más refinadas» (citado en Fernández, 2000). Ello explica por qué los artistas antiguos evitaban ceñirse solo a la realidad y reunían partes de diferentes cuerpos sin defectos para integrar lo bello en un individuo. La intención de hacer a las personas más hermosas refleja el gesto del artista de elevarse hacia una naturaleza ideal, más bella y perfecta. No puede negarse la influencia platónica en Winckelmann, cuya obra resulta incomprensible sin tener en cuenta este aspecto.

Más allá de consideraciones sobre el pensamiento de Winckelmann, o los detractores que puede tener, como Gombrich, su pensamiento respecto a la copia nos interesa en este estudio por la relación que presenta con nuestro tema. Bien es sabido que la copia solo conduce al academicismo y este es un debate que ya Goya, en el 1792, pone en duda ante la revisión de un programa de enseñanza para la Academia de San Fernando. Esta polémica condujo, más tarde, al rechazo, por parte de muchos artistas, de la copia en favor de la verdad y de mirar el mundo con la misma limpieza que lo hacían los griegos. Se trata de la búsqueda de lo

sublime, mostrando un más allá que fomentara la imaginación. La figura 17 refleja la relación entre las dimensiones de la cabeza y el cuerpo, utilizadas a la hora de realizar copias de una obra de arte.



*Figura 17.* Canon de Policleto (copia del Museo Arqueológico de Atenas). Imagen de magvil con licencia cc vía flickr.

El problema de la copia nos persigue hasta el mundo actual. Con la alienación, el hombre se convierte en un objeto de valor inferior al de las cosas. Las obras contemporáneas expresan claramente la fragmentación del hombre y su mundo. Refiere Fischer (2001) que Arthur Miller manifestó: «Creo que en Estados Unidos hemos llegado al final de nuestra evolución porque no hacemos más que repetirnos año tras año y nadie parece darse cuenta de ello» (p. 141).

En este estado de cosas, el deseo de simplificar una realidad compleja lleva a la aparición del mito en el arte. Refiere Fischer (2001):

Hermann Broch ha dicho que toda la literatura tiende hacia el mito. Pero ¿qué es el mito? Broch no se cansa de definirlo. Para Hermann Broch mito es la *naïveté* de lo primitivo, el lenguaje de las primeras palabras, de los símbolos originales que cada época debe descubrir por sí mismo, es la concepción del mundo irracional, directa, la visión original del “primer instante”, es el mundo entero convirtiéndose en imagen indivisible» (pp. 137-138).

Pero lejos de descubrir por nosotros mismos los símbolos originales, vivimos en la sociedad de la deshumanización de las artes, rodeados de la gran industria de las diversiones, con enorme número de consumidores de arte, y todo ello favorecido por el progreso y los sistemas de reproducción. Artistas y escritores crean modelos que la industria imita en una ejecución barata y numerosa, que ignora altivamente las necesidades de la masa. En la figura 18, por ejemplo, podemos ver un ejemplo de la utilización que se hace del arte, en este caso, de la obra de Gaudí.





*Figura 18.* Marco de fotos inspirado en diferentes obras de Antoni Gaudí, en este caso en la Casa Batlló, que se vende por Internet.

De este estado de cosas no se libra la infancia, consumidores de primer orden de todo tipo de productos, entre los que se encuentran numerosos libros y álbumes ilustrados. ¿Qué ocurre cuando a un niño, en lugar de dejarlo buscar esa verdad a través de la observación o de la imaginación, le ofrecemos la imagen a través de intermediarios, como una forma natural y correcta de trabajo? Lo explica la escritora Espido Freire (2009):

Ahora, en cambio, los niños se encuentran saturados de información relacionada con los cuentos de hadas y las fábulas de animales, que han sido fagocitados por poderosísimas empresas, y que han uniformado las narraciones, los rostros de las princesas y la apariencia de los ratones. Con ello, todo lo beneficioso que contiene el magnífico arte de narrar desaparece: ya no tienen necesidad de desarrollar su imaginación, porque las imágenes impresas o los dibujos sustituyen la elaboración mental. (...) No mejoran la capacidad de comprensión ni la madurez porque las historias son lineales y reproducen una y otra vez las mismas virtudes de sus protagonistas. (párr. 2)

En la figura 19, un niño ha dibujado el dragón no solo con los instrumentos que se planteaban en el texto de *Concertina y el dragón*, sino que ha introducido otros elementos que ha creado el mismo, como los ojos que son una especie de panderetas, y el piano lo ha puesto en los dientes del dragón en lugar de en el cuerpo, con lo que se consigue el objetivo de disparar aun más la imaginación del niño.

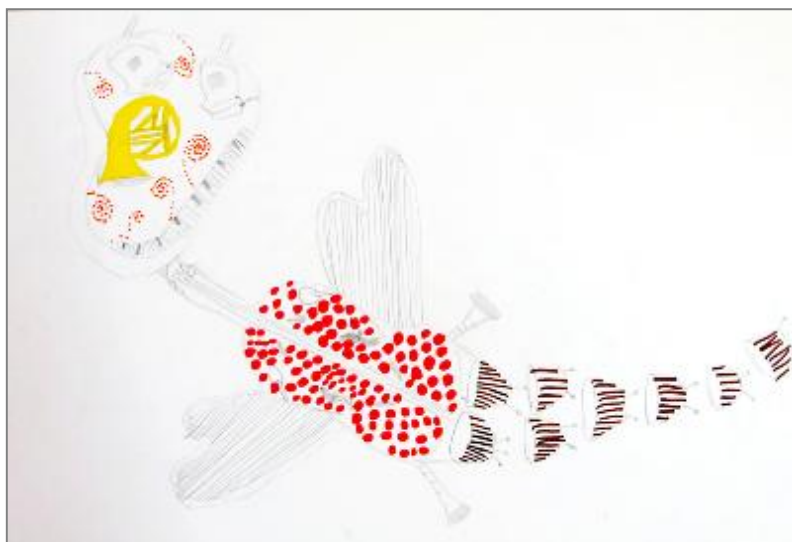


Figura 19. Dibujo del dragón realizado dentro del proyecto *Del barroco al arte contemporáneo*, con alumnado de altas capacidades.

En este sentido, las artes cumplen un papel fundamental, tanto en relación al refinamiento de nuestros sentidos como al desarrollo de nuestra capacidad de imaginación. A su vez, la imaginación es una forma de pensamiento que nos engendra imágenes de lo posible. Con ello, todo lo beneficioso también desempeña una función cognitiva de gran importancia, puesto que nos permite ensayar y experimentar, con una red de seguridad, nuevas posibilidades. A través del arte aprendemos a observar y conocer el mundo; se hace visible lo invisible y, además, nos informa de sensaciones que generan lugares y relaciones.

Por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de las artes. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, emprendemos un proceso donde se reconstruye nuestro ser. (Eisner, 2004, pp. 29-30)

Esperamos que nuestra obra, *Concertina y el dragón*, contribuya precisamente a ver aquello que no se advierte, y la reconstrucción del dragón colabore en la reconstrucción propia. Suponemos que cualquiera de los dragones creados por los lectores son una reconstrucción, una unión de significado y significante (véase como ejemplo la figura 19). Lo cierto es que cumple la función de materialización de la idea, generando un acto creativo en el que el lector se apropia de la idea del escritor/ilustrador, traduce sus mensajes en códigos visibles, apoyado en sus conocimientos previos, para hacer realidad aquello que solamente era en potencia. Y esto es algo que se relaciona con la idea de Fischer (2001), sobre el conflicto que se nos presenta en este mundo alienado en que vivimos: «La obra de arte debe penetrar en el público no mediante la identificación pasiva, sino mediante un llamamiento a la razón, que exige, a la vez, acción y decisión» (p. 14). Para conseguir nuestro objetivo en *Concertina y el dragón* nos valem de diferentes disciplinas (arte, literatura, música, matemáticas y mitología), incidiendo desde cada una de ellas en un fin común: explorar los distintos campos hasta llegar a la creación.

Un poco más adelante, expone Fischer (2001):

Los testimonios, cada día son más numerosos, nos hacen llegar a la conclusión de que el arte era, en sus orígenes, una magia, una ayuda mágica para dominar un

mundo real pero inexplorado. En la magia se combinan de forma latente – germinalmente, por así decirlo– la religión, la ciencia y el arte». (p. 19)

Y continúa definiendo:

La función del arte consiste siempre en incitar al hombre total, en permitir al yo identificarse con la vida del otro y apropiarse de lo que no es pero puede llegar a ser (...). Es indudable que la función esencial del arte para una clase destinada a cambiar el mundo no consiste en *hacer magia*, sino en ilustrar y *estimular a la acción*; pero también lo es que nunca podrá eliminarse del todo un cierto residuo mágico en el arte, pues sin este mínimo residuo de su naturaleza original, el arte deja de ser arte. En todas las formas de su desarrollo, en la dignidad y la broma, la persuasión y la exageración, el sentido y la falta de sentido, la fantasía y la realidad, el arte siempre tiene alguna relación con la magia. El arte es necesario para que el hombre pueda conocer y cambiar el mundo. Pero también es necesario por la magia inherente a él. (pp. 19-21)

Porque el arte debe mostrar el mundo tal como es pero, a su vez, ofrecer la capacidad de esa magia, de esa posibilidad de cambio.

### **2.2.2. Educación a través del arte.**

Para Eisner (2004) las artes cumplen un papel fundamental para refinar nuestros sentidos, y en el desarrollo de la imaginación son esenciales. Aboga por una enseñanza más libre de limitaciones, distante de una enseñanza que él denomina *seria*, que solo promueve un futuro estático y no desarrolla la imaginación de las personas. La imaginación, según este autor, es la forma de pensamiento encargada de concebir imágenes de lo posible.

Otras voces, como Torrance y Myers (1976), exponen: «Toda buena enseñanza es necesariamente creativa» (p. 19), y se plantea que es necesario e importante educar en el arte,

y considera que intentar que se desarrollen la imaginación y la creatividad debería ser uno de los principales objetivos de nuestra sociedad.

Como ya se nombró en la justificación de esta investigación, el año 2009 fue el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación (AECI), y el evento pretendía concienciar sobre la importancia de la creatividad y la innovación como competencias fundamentales para el desarrollo personal, social y económico. Su Comisario de Educación, Ján Figel' (2008) manifestaba que los maestros tienen un papel difícil y crucial; cada vez más, van a tener que encontrar un equilibrio entre los requisitos tradicionales de la educación y la necesidad de dotar a los jóvenes de capacidades de interrelación tales como el espíritu de iniciativa.

No entraremos en valoraciones sobre lo conseguido, aunque sí sobre la importancia de la creatividad, no solo para el ser humano en particular, sino para la humanidad y el progreso en general. También queremos manifestar que la labor que Ján Figel' encarga al profesorado nos parece algo ciertamente interesante, siempre que estos tengan los apoyos necesarios. Debemos tener en cuenta que no es nada sencillo invertir unos sistemas arraigados en la sociedad desde hace tantos años y donde la lógica se toma como modelo.

María Acaso (2006) aboga por el cambio:

Mientras todo cambia, y especialmente los sectores e industrias relacionados con la gestión del conocimiento, el mundo de la educación permanece igual que hace mucho tiempo, anclado en un paradigma más cercano al siglo XIX y a la producción industrial que a las dinámicas propias del siglo XXI, líquidas, posmodernas e impredecibles, tales como las que vivimos día a día. (p. 10)

En la figura 20 se muestra una ilustración de Frato, donde se hace una crítica al sistema educacional, comparándolo con una fábrica. Un poco más adelante hablaremos de este autor.

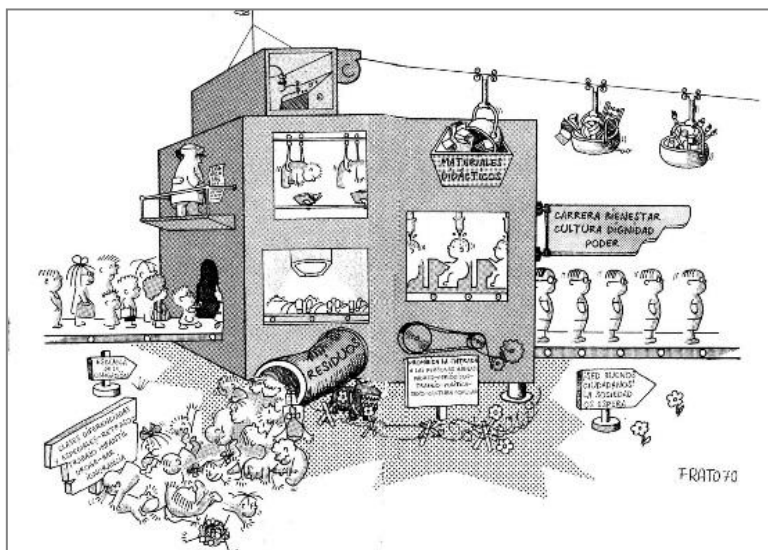


Figura 20. Ilustración extraída del libro *40 años con ojos de niño*, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci, editado por Grao, 2015.

En la página web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Fernández Carrión (2011) nos ofrece una breve panorámica de la evolución de las enseñanzas artísticas, que hemos tratado de sintetizar:

1. Desde la Antigüedad Clásica hasta el Renacimiento el arte era un oficio consistente en *saber hacer*.
2. En el Renacimiento nacen las academias, y los artistas aprenden las bases de su oficio, algo que se combina con el talento particular.
3. El Clasicismo aporta sustanciales cambios de la mano de Rousseau, dándosele importancia a los sentidos para el aprendizaje.
4. La industrialización nos trae una enseñanza pública, y autores como Pestalozzi o Froebel proponen una educación basada en los sentidos, lo que impulsa la enseñanza de las artes.

5. El siglo XX viene de la mano de la Bauhaus, y se apostaba por una reforma de las enseñanzas artísticas como base de la transformación de la sociedad. En adelante no existe un modelo unificado.
6. Actualmente, en la Educación Primaria el área de Educación Artística incluye la Educación Plástica y la Educación Musical. Mientras que la música es impartida por maestros especialistas, la plástica no cuenta con una especialidad docente, ni siquiera después del proceso de Bolonia que unifica la Educación Superior en Europa.

En definitiva, las artes y la música como consecuencia de los intereses del tipo de sociedad y, por tanto, del tipo de vida que promueve esta sociedad tecnológica y capitalista, tiene poco interés en promover una enseñanza que no esté dirigida al sentido práctico y competitivo (Fernández-Carrión, 2011). Ante este panorama, nuestro interés radica en mostrar si este tipo de enseñanza es positiva, concuerde o no con los intereses de nuestra época, en espera de que estas tendencias cambien, fruto de la comprensión sobre la importancia que la imaginación tiene para el progreso, entre otros muchos aspectos.

Por ello, analizamos las teorías de Herbert Read (1986), que parten de la tesis defendida por Platón de que el arte debe ser la base de la educación, junto al planteamiento del principio de libertad basado en el juego, también de Platón: «Evitar la compulsión, y que las lecciones de vuestros niños tomen forma de juego. Esto os ayudará también a apreciar cuáles son sus aptitudes naturales» (como se citó en Read, p. 32). Fruto de esta hipótesis, Read defiende como finalidad de la educación el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, pero sin olvidar la individualidad de cada individuo conseguida a través de su pertenencia al grupo. Este es un proceso que precisa de una educación estética que:

- Intensifique todos los modos de percepción y sensación.
- Coordine percepciones y sensaciones entre sí y con el ambiente.
- Sea capaz de comunicar las expresiones del sentimiento.
- Consiga que se exprese la experiencia mental.

Para ello deben tenerse en cuenta seis tipos de educación: educación visual, educación plástica, educación musical, educación cinética, educación verbal y educación constructiva. Estas pueden agruparse en las cuatro funciones principales en que se dividen tradicionalmente nuestros procesos mentales: sensación, intuición, sentimiento, pensamiento. Y propone proyectos interdisciplinares que integren armónicamente las áreas del currículo, pues considera que el gran defecto de la educación es el hábito de establecer territorios separados y fronteras inviolables y, por tanto, propone la integración de todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica, *romper la membrana*, como plantea María Acaso (2006, p. 18).

Francesco Tonucci, es un pensador, psicopedagogo y dibujante italiano que se dedica al estudio del comportamiento y del pensamiento infantil. Sus críticas y sugerencias a la escuela clásica están resumidas en viñetas que firma con el pseudónimo de Frato y fueron recogidas por la editorial Grao, en el año 2015 en el libro *40 años con ojos de niño*. F. Tonucci (2009) defendió en una entrevista que los niños no son recipientes vacíos que hay que llenar de conocimientos, sino que tienen sus propias vivencias y formas de pensar. Hablar de Francesco Tonucci es hablar de educación, pero especialmente es hablar de creatividad y creo que su obra creativa es la que mejor expresa su pensamiento. La mejor forma de exponerlo, por tanto, creemos que es a través de sus viñetas, algunas de las cuales reproducimos en las figuras 21 y 22. Las reproducidas en la figura 21 abordan el tema de lo tediosa, que en ocasiones, resulta la educación. Las viñetas reproducidas en la figura 22 muestran la necesidad de cambio de metodología.



Figura 21. Ilustraciones extraídas del libro *40 años con ojos de niño*, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.





Figura 22 Ilustraciones extraídas del libro *40 años con ojos de niño*, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

Hemos de dejar que las disciplinas se mezclen y se construyan los conocimientos como si de una red se tratase, de forma que se refuercen e interactúen entre ellos haciéndolos más funcionales y duraderos. Read (1986) considera la educación como el cultivo de los modos de expresión, consistente en enseñar a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas, etc., y ello con la intervención de todas las facultades del pensamiento: lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, incluyendo todos los aspectos de la educación. Esto contrasta con el planteamiento pedagógico apoyado en el supuesto falso de que el pensamiento lógico productivo opera debido a las leyes de la lógica y tiene en ellas su base psicológica. De este modo se olvida la importancia del desarrollo de la imaginación y la creatividad y la función que el arte puede desempeñar en esta tarea. De acuerdo con Eisner (2004), entendemos que el arte no solo tiene una función productiva que se manifiesta en obras o actuaciones, sino que también es una manera de ampliar nuestra conciencia, formar actitudes, comunicarnos con los demás y compartir cultura. En suma, crear nuestra propia vida.

Nosotros experimentamos para formar conceptos, los cuales son imágenes destiladas de otras o grupos de ellas, percibidas a través de nuestros sentidos. Y estos conceptos son los que nos permiten imaginar o plasmarlos por medio de un producto, transformando lo privado en algo público. Y es que la imaginación, alimentada a través de los sentidos, nos ofrece imágenes de lo posible, nos hace ver con ojos nuevos. Estas imágenes constituyen el elemento central de la imaginación, son cualitativas. Luego, ciertamente, vemos con los ojos

de nuestra mente. La figura 23 señala el modo en que, habitualmente, afrontamos el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

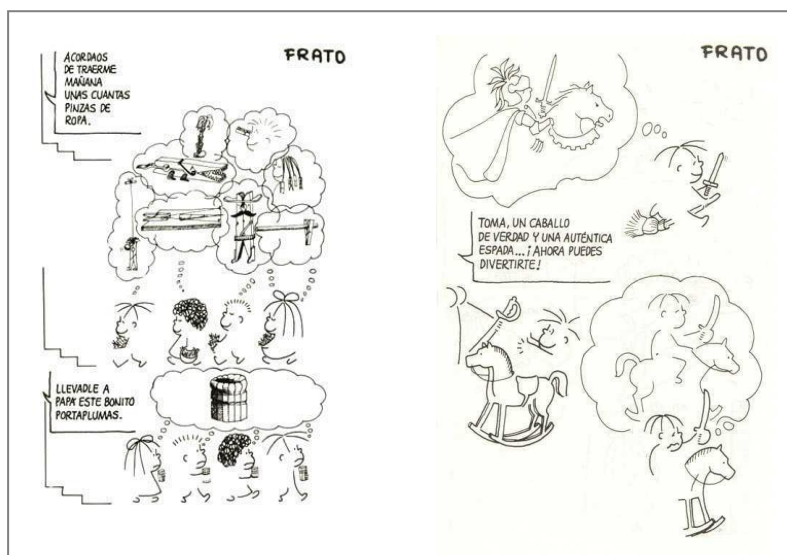


Figura 23. Ilustraciones extraídas del libro *40 años con ojos de niño*, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

Todo este proceso tiene una conexión enorme con las artes y, de ahí, la importancia de estas para refinar nuestros sentidos, ya que ninguna otra materia puede dar una conciencia en la que se hallen correlacionados y unificados imágenes y concepto, sensación y pensamiento. Por tanto, el arte cumple una función trascendental para desarrollar la imaginación, algo que nos interesa enormemente para la investigación que nos ocupa, puesto que este es el fin que pretendemos: que la imaginación se libere de sus limitaciones.

Esta frase hace referencia a edades tempranas puesto que, como advierte Vigotsky (1988), conforme el niño va creciendo, al acercarse a la adolescencia, se aparta gradualmente del dibujo. El mismo autor hace alusión a las investigaciones de Luquens, el cual sitúa el enfriamiento del dibujo entre los 10 y los 15 años.

Según estudios de Torrance (1977) basados en la sociedad de EEUU, entre otras, en estas edades existe un retroceso en cuanto a la práctica del dibujo, especialmente sobre los 9 años. Aunque Lowenfeld-Lambert Brittain (1980) se preguntan si en realidad es la falta de motivación la que genera grandes diferencias en cuanto a creatividad entre niños de estas

edades, puesto que para poder expresarse emocionalmente y favorecer su desarrollo emocional necesitan identificarse con sus experiencias artísticas.

En este estadio, queremos hacer referencia de un interesante comentario de Lowenfeld y Lambert (1980): «No deberíamos preocuparnos por motivar a los niños para que se comporten en forma creativa; lo que sí debe preocuparnos son las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en el camino del pequeño que crece inhibiendo su natural curiosidad y su comportamiento exploratorio» (p. 67). De nuevo queremos traer a colación algunas ilustraciones de Frato (figura 24) que reflejan de forma evidente esas restricciones al comportamiento exploratorio de los más pequeños.

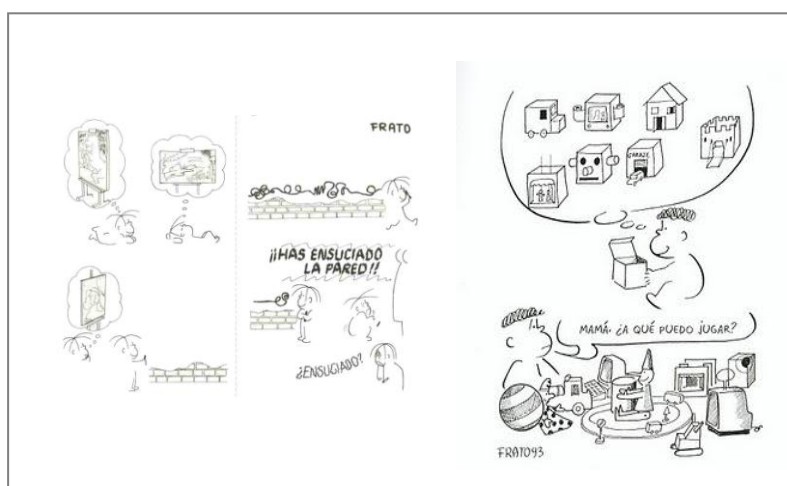


Figura 24. Ilustraciones extraídas del libro *40 años con ojos de niño*, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

Aunque el arte y los artistas han sido los encargados de imaginar y mostrar imágenes que consideraron importantes a la sociedad sobre nobleza, alegría, etc., actualmente se ofrece un gran caos visual que no ayuda en absoluto a conseguir una visión estructurada del mundo, pues nos ofrece una visión como suma de imágenes sin relación, dificultando nuestra inserción en el mundo. Esta visión hace que nosotros creamos las relaciones a través de experiencias anteriores, y en este caso el caos existente impide la posibilidad de ver nuestro interior como un todo. Pero si a un niño le mostramos un mundo organizado, cuando en realidad vive en un mundo caótico, puede hacer que ofrezca resistencia ante esa estructura organizada, y este hecho puede generar un entorpecimiento en sus respuestas. Por tanto, es necesario que los materiales que les ofrezcamos tengan un orden inherente, capaz de permitir

que el niño, o el lector, sean capaces de adquirir un buen nivel de comprensión. Los aprendizajes deben ser motivadores y funcionar gradualmente, puesto que las actividades muy fáciles generan falta de interés y las difíciles abruman.

Con el arte pueden cumplirse estos requisitos. Actividades motivadoras, que no sean un mero registro de percepciones y de imágenes, sino que a su vez sean capaces de buscar las estructuras intrínsecas que nos transmitan los componentes y el orden de las cosas. Es un modo de proceder similar al de la ciencia al llevar a cabo un proyecto y se comprueba un experimento, para lo cual adelantamos mentalmente la idea a través de la imaginación, que más tarde puede o no tomar forma, es decir materializarse.

Este un modo de proceder igual al utilizado en la creación del dragón de nuestro cuento *Concertina y el dragón*, donde a través de una serie de experiencias sensibles se procede a construir una imagen en la que participarán tanto las percepciones recibidas como la estructura intrínseca que presenta el dragón, transmitida a partir de la palabra. También se da un primer paso de visualización, fruto de la imaginación, para más tarde, en caso de así desearlo, materializar la obra. Este proceso no lo vemos cuando el lector encuentra la imagen creada, algo muy común en nuestra cultura capitalista, donde la comercialización y la industria contaminan, impidiéndonos entrar en contacto con nuestras experiencias para desarrollar nuestras capacidades.

Es posible que nos hayamos acostumbrado a esas *monedas falsas* que nos cuenta André Gide en su obra *Monederos falsos*, que pese a tener un sonido igual al oro solo tienen de este su cobertura. Nuestra sociedad es la sociedad de la apariencia y esto mismo se traduce en que algunas de las ilustraciones o las adaptaciones literarias de los cuentos, donde, por motivos tan diversos como la censura, el creer que el lector no comprende suficientemente, o por simples necesidades de mercado, hemos edulcorado, falseado, camuflado y, en definitiva, variado textos e ilustraciones que damos por auténticos y válidas, sin comprender que aquellos textos están adulterados y la repetición por parte de la infancia de estas ilustraciones están lejos de ser una obra auténtica, fruto de la una experiencia basada en el proceso correcto de percepción, emoción e imaginación.

Si la educación debería estar basada en el cultivo de buenas formas de expresión, en las que participen todas las facultades del pensamiento, en aras de fomentar lo que cada ser

humano posee desde sus perspectivas individual y social, hemos de plantearnos las posibilidades de ofrecer una educación que responda a estos parámetros. Queremos terminar este capítulo con las reflexiones que nos ofrece Read (1986) en el apartado dedicado a la escuela primaria, dentro del capítulo «La forma natural de la educación»:

Pienso ahora en una encantadora escuela situada sobre una colina rodeada de un bosque, en Hennepin County, Minnesota. En cuanto crucé el umbral supe que había entrado en una escuela donde el arte era parte de la vida diaria. La disposición formal de los pupitres (...) En esta escuela, el arte es una parte integral del vivir. Se enseña a los niños a tener conciencia de la belleza en todas las cosas. (...) Expresan sus ideas imaginativas tanto como individuos cuanto como grupos. (...) No hay dictado ni calco, y muy escaso el trabajo de copia; pero mucha más imaginación, mucho trabajo para el desarrollo de las imágenes mentales. (pp. 235-236)

### **2.2.3. El gusto estético.**

Cualquiera que haya visto grupos de niños guiados por sus profesores a través de un museo sabe que el responder a las obras de los maestros es, en el mejor de los casos, difícil. (Arnheim, 1986, p. 20)

Para Arnheim (1986), el acercar a un niño a una obra de arte no puede trabajarse desde el planteamiento de enumerar manchas de un determinado color, formas más o menos reconocibles o superposiciones entre ellas. Al acercarnos al arte no podemos prescindir de lo emocional, pues se está perdiendo el don de ver a través de nuestros sentidos. La Gestalt plantea que mirar el mundo requiere un juego recíproco entre las propiedades que ofrece el objeto que se mira y la naturaleza del sujeto observador. Vuelve a insistir Arnheim (1986) en que:

Si se desea acceder a la presencia de una obra de arte, se debe, en primer lugar, visualizarla como un todo. ¿Qué es lo que os transmite? ¿Cuál es la atmósfera de los colores, la dinámica de las formas? Antes de que identifiquemos cualquier

elemento aislado, la composición total hace una declaración que no debemos perder. Buscamos un tema, una clave a la que todo haga referencia. (pp. 20-21)

Sabemos que la mente, al intentar ordenar la realidad, procede de manera lógica desde esquemas perceptualmente simples a otros de mayor complejidad. Por otra parte, la capacidad de ver la vida artísticamente, de tener creatividad, no es privilegio de un número determinado de personas especialmente dotadas, sino que está al alcance de toda persona, y la capacidad creativa evidentemente requiere un desarrollo.

Herbert Read (1986), que se apoya para la educación del arte en los tipos de temperamento del niño y su forma de expresión, considera que la finalidad del arte en la educación debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma, y consistiría en desarrollar en el niño un modo integrado de experiencia con su correspondiente disposición física *sintónica*, en la cual el pensamiento tendría su correlato en la visualización concreta, y donde percepción y sentimiento se moviesen con un ritmo armónico para aprehender plenamente la realidad.

La educación estética forma especialmente parte de la educación artística y su desarrollo conlleva el mismo proceso de evolución del desarrollo del ser humano. Está íntimamente relacionado con el desarrollo de la percepción y las emociones. Desarrollar la conciencia artística implica educar la sensibilidad respecto a experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales y hará que estas sean más profundas, integrándose en un todo armoniosamente organizado.

Aunque la estética no puede separarse del desarrollo creador, en un sentido más conciso del término, hace referencia a la percepción y apreciación del arte. Es un proceso activo de la percepción, interacción individuo-objeto, que provoca una experiencia agradable, estimulante. Ésta tiene su origen en la persona, la cual ha de utilizar multitud de percepciones intelectuales y sensoriales. Es por lo tanto algo interno, que no se puede imponer desde fuera. La comprensión y apreciación de una cosa debe surgir del individuo mismo. Eso no significa que el gusto no pueda engañarse o, al menos, el desarrollo de actitudes, basadas en un criterio exterior considerado de buen gusto, pero esto tiene poca relación con la conciencia estética. En ese caso estaríamos hablando de *buen gusto*, que sería lo que elige un crítico de arte. Por

otra parte, cada época tiene sus características y gustos particulares, y las edades también influyen en la manera de reaccionar ante una determinada forma.

Las figuras 25 y 26 se corresponden con dos fotografías tomadas en el taller *Crear pensando a través de...*, impartido por Verónica Navarro en la *Casa del lector* de Matadero, Madrid, en el año 2015. En estos talleres los niños y niñas juegan y aprenden matemáticas, literatura y arte precisamente a través de tocar, manipular y, en definitiva, relacionarse con los materiales propuestos. Los más pequeños desarrollan su conciencia artística, a través de la transformación de las formas geométricas planas en prismas, haciendo surgir un nuevo elemento geométrico-artístico: la marioneta.



Figura 25. Imagen tomada del taller *Crear pensando a través de Paulhexaedro*. Fotografía de Francisco Cuellar Santiago para ilustrar la página web de Puntodepapel.



Figura 26. Imagen tomada del taller *Crear pensando a través de Fantasmilla*. Fotografía de Francisco Cuellar Santiago para ilustrar la página web de Puntodepapel.

Ciertamente la comprensión de términos como armonía, equilibrio, ritmo, son necesarios si uno los usa para describir el arte, pero nunca se pueden confundir con la verdadera apreciación del arte. Incluso algunos educadores defienden que la apreciación artística debe cultivarse y especialmente por aquellos educadores preparados. Evidentemente, la estética está estrechamente relacionada con el desarrollo del conocimiento del niño, pero querer enseñar bajo la bandera del *buen gusto* y mucho más en una sociedad tan confusa como la nuestra no parece para nada adecuado. La estética debe florecer de lo bueno, lo auténtico y lo bello. Debe estar relacionada con el interior del individuo más que con la imposición de ideas y terminología adecuada. Y, en cuanto a las edades, es importante tenerlas en cuenta, puesto que la percepción evoluciona con la edad. También se deben tener en cuenta los gustos estéticos y sus variaciones a través del tiempo, puesto que el intento de influir en los niños sobre un determinado autor dentro de un tiempo puede resultar ridículo. Desarrollar una toma de conciencia de uno mismo, por parte de los alumnos, puede ser mucho más importante que la apreciación de cualquier estilo.

Mientras que en Educación Infantil un niño al mirar una obra de arte solo observará las partes que puede reconocer, ignorando las que no reconoce, durante la Educación Primaria irá desarrollando la capacidad de reconocer el tono y la atmósfera de un cuadro o las sensaciones



que el color y las formas le producen. Es posible que los alumnos se identifiquen con obras de arte a una edad temprana, pero su comprensión y la conciencia estética estarán ausentes en esa apreciación. Para interesar a un niño en el arte debemos plantearle preguntas centradas en el mismo individuo, en el niño y no en la evaluación de la pintura. Sería adecuado preguntar: ¿Te gusta este cuadro? ¿Qué es lo que más te gusta de él? A pesar de todo, es difícil la educación estética en Primaria, porque el objeto final de la enseñanza en esta edad no está claro en absoluto. Pero hemos de tener en cuenta que los niños se identifican y les gustan las imágenes con las que pueden relacionarse. Por otra parte será importante tener en cuenta que de esa contemplación aflore una experiencia agradable y no una simple fuente de hechos para aprender.

Como se ve, existen evidencias de la dificultad de desarrollar en los niños conciencia sobre los diferentes estilos. Desde ese punto de vista, puede parecer adecuado retrasar la educación estética hasta los doce o trece años, pero eso sería contraproducente. Sin embargo, sí debemos pensar en tipos de programas que se adecuen a las características del niño. Es posible que el hecho de ofrecer una obra donde las emociones están motivadas por los personajes que la componen, y en la que las ilustraciones se basan en obras de arte, como es el caso de *Concertina y el dragón*, acerque al lector al arte de una manera emotiva, siendo un primer paso para la educación estética. Por tanto, hemos de diferenciar entre preferencia estética y juicio estético. Un niño sabe perfectamente qué cuadro le gusta más, aunque no disponga de la capacidad de juicio, puesto que desde temprana edad establecen una relación emocional con la obra de arte.

En la figura 27, por ejemplo, se reproduce una ilustración interior de la obra *Concertina y el dragón*, que se inspira en *La rendición de Breda*, y donde se juega con el motivo central del cuadro de Velázquez, la llave. En el caso de *Concertina*, esta llave servirá para cerrar la puerta de la torre donde se pretende encerrar al dragón.



Figura 27. Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 24-25). Imagen de ©T. Navarro.

La función de la escuela en el desarrollo de la conciencia estética es importantísima, pero no tanto en guiar el proceso estético, sino en estimularlo. Es sabido del goce de los niños con la exploración, la investigación y la expresión de sus sentimientos sobre lo que les rodea. Agudizar la sensibilidad posiblemente sea un medio adecuado para desarrollar una conciencia estética, y no podemos confundir estética con apreciación del arte. Relacionarnos con el entorno, mirar, observar texturas, formas, diferencias, semejanzas son parte del sentido estético y del desarrollo estético.

En la figura 28 se observa a un niño en el laboratorio de instalación de la *Exposición Menudo Punto* (V. Navarro, 2013), donde se pretende introducir al niño no solo en la fisonomía del punto, la línea y el fractal, sino que también trata de profundizar y tomar parte de sus sentimientos a través de las transformaciones y los miedos que sufre un pequeño punto al convertirse en línea y, finalmente, en fractal. El fin último de este laboratorio es conseguir un acercamiento diferente al arte y a la geometría a través de la literatura.



*Figura 28.* Imagen tomada en la *Expo Menudo Punto* de Verónica Navarro, realizada en el Centro Párraga de Murcia en 2013. Fotografía de Francisco Cuéllar Santiago.

La estética, por tanto, puede ser un intento de descubrirnos a nosotros mismos, en donde las creencias y valores son más importantes que el conocimiento. Tanto adultos como niños respondemos ante el entorno basándonos en nuestras experiencias pasadas, y la respuesta ante una obra de arte igualmente estará relacionada con nuestra experiencia. Cuando se observa una obra de arte, desarrollamos la respuesta estética con referencia a nuestro mundo particular. La comprensión del arte y el desarrollo de la conciencia estética deben estar combinados o relacionados en la ecuación estética del niño.

El hecho de que eligiésemos el álbum ilustrado como hilo conductor de este trabajo de investigación se debe a que desde el punto de vista didáctico, la literatura es un medio de cohesión y de conexión de las creaciones artístico-culturales y el álbum un medio a caballo entre arte y literatura. Incide en la educación estética, a la vez que ayuda al desarrollo del hábito lector, y todo ello de la mano de las emociones que la literatura despierta. A través del cuento se pueden elaborar propuestas que evidencien las relaciones que mantiene lo literario con lo artístico. Como dice Bruno Bettelheim (1986):

Los cuentos de hadas son únicos, y no solo por su forma literaria, sino también como obras de arte totalmente comprensibles para el niño, cosa que ninguna otra forma de arte es capaz de conseguir. Cómo en todas las grandes artes, el

significado más profundo de este tipo de cuentos será distinto para cada persona, e incluso para la misma persona en diferentes momentos de su vida. (p. 21)

A través de *Concertina y el dragón* podemos acercarnos a los niños de una forma emotiva, tanto a través de la literatura como del arte. Y, en cuanto al arte, promueve el desarrollo estético en tanto en cuanto se les inicia en la toma de contacto y la apreciación de grandes obras, a la vez que se les incita a crear mediante una experiencia motivadora. Y todo ello introduciéndolo desde distintas materias que le harán poner en juego diversas capacidades e inteligencias. Esta propuesta enlaza con la teoría de Read (1986) sobre promover proyectos interdisciplinarios que cultiven los modos de expresión, consistentes en enseñar a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas, etc., en los cuales intervengan todas las facultades del pensamiento: lógica, memoria, sensibilidad e intelecto.

### **2.3 Percepción, imaginación, creatividad**

Hay otras imágenes completamente nuevas. Viven la vida del lenguaje vivo. Se las reconoce, en su lirismo activo, por una señal íntima: renuevan el corazón y el alma; dan —esas imágenes literarias— a un sentimiento, vigor especial a nuestra decisión de ser una persona, tonifican incluso nuestra vida física. (Bachelard, 2012, pp. 11)

Usando la matriz de los cuatro elementos, Bachelard planteó que a diferencia del funcionamiento estéril de la metodología científica, las imágenes son materia dinámica derivada de nuestra participación activa en el mundo y constituyen la *carne* espiritual, la florescencia de lo más profundamente sentido y expresado por el hombre en su yo más interno. Como bien afirmaba Gilbert Durand (1971), el principal mérito de Bachelard fue tener el coraje —él, un profesor de filosofía de la ciencia en la Sorbona— de erigir la imaginación poética a un nivel igual en importancia con el conocimiento científico. Aunque finalmente fue Jung el que gana el mayor mérito con su búsqueda e investigación de lo

imaginario. Gracias a Bachelard y a Jung se estableció un lazo entre las obras de la imaginación —la literatura y las artes— y las manifestaciones psíquicas de lo imaginario.

Para Bachelard (2012), el verdadero viaje de la imaginación es aquel al país de lo imaginario y al dominio mismo de este. Bachelard se interesa por ese trayecto continuo de lo real a lo imaginario y de lo imaginario a lo real y explica en palabras de Rilke (*Cuadernos de Malte Laurids Brigge*): «Para escribir un solo verso, hay que haber visto muchas ciudades, hombres y cosas, hay que conocer los animales, sentir como vuelan los pájaros y saber qué movimiento hacen las florecillas al abrirse por la mañana» (p. 14).

Y es que, de la misma forma que para elaborar una receta necesitamos de ingredientes, la creación y la imaginación también precisan de materia prima con la que elaborar. Nuestra mente elabora a partir de estos ingredientes que capta a través de sus sentidos, los cuales, como un buen cocinero: limpia, trocea, amasa, añade los aliños necesarios, adorna o decora, cuece, asa, fríe o tuesta, a fuego lento si es necesario..., un toque personal y ¡listo!

Sin ingredientes no hay receta. Unos platos necesitarán de mayor número de ellos y otros pueden ser platos muy sencillos pero no por ello menos apetecibles. El más sencillo que recordamos es el *helado de canela*. Los días de nieve salías a la calle con un vaso y con sumo cuidado de tomar siempre la nieve de los lugares más limpios, llenabas el vaso y añadías azúcar a voluntad. Mezclabas bien, rematabas con un toque de aromática canela que, además, le daba su cierta gracia visual y de textura y ¡a saborear! Ciertamente, debió ser alguien muy ingenioso el que creó tal receta que consideramos un invento tan simple como el de la aguja, del que nos venimos beneficiando tanto tiempo. Supongo que cualquiera de los dos inventores hubieron de recurrir a los ingredientes que tenían a mano, dentro y fuera de su cabeza. Es posible que la creación del helado estuviese precedida de alguna experiencia, casual o no, de probar la nieve y resultarle más o menos agradable, emoción motivada por diversos sentidos: la vista, el tacto, el olfato y, finalmente, el gusto.

En cuanto a la invención de la aguja y el hilo, podemos imaginar, aun estando seguras de cometer errores, que probablemente el observar la naturaleza debió de influir en ello: ¿acaso el pico de algunos pájaros capaces de traspasar determinados materiales? ¿Ver cómo las lianas se enredan entre los árboles uniéndolos entre sí? ¿Quizá la necesidad de unir pieles u otros elementos? Es posible que la búsqueda de similitudes de unos elementos con otros y

seguir con el mismo proceso de la receta: de elegir, cortar, desechar partes, unir, probar y... ¡a coser! En la figura 29 nos ha parecido interesante reproducir la escultura de la aguja y el hilo, inaugurada en Milán en homenaje a estos grandes inventos y a la moda, tan famosa en esa ciudad. ¿Quién les diría a esos inventores que estos enlaces tan simples traerían consigo toda la industria del helado, de la moda, del calzado o de diseños diversos? El hombre progresa mediante el material del que hace acopio a través de sus sentidos.



*Figura 29. Escultura Aguja, hilo y nudo, creada por Claes Oldenburg y Van Bruggen Coosje e inaugurada en 2000, en la piazzale Cadorna de Milán. Imagen recuperada del blog Descubriendo mundo y vida.*

### 2.3.1. Percepción, imaginación, creatividad.

#### *Percepción.*

El vocablo *percibir* viene del latín *percipĕre*. En su segunda acepción, hace referencia al hecho de recibir por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas, y además alude a comprender o conocer algo. Y es ahí, en el hecho de percibir, donde se inicia todo el proceso de creación que mueve el mundo. Es en ese acopio de imágenes, sonidos, sabores, etc., recogidos por nuestros sentidos donde está la base de la imaginación, de la creación y, por supuesto, del arte. «Hemos desatendido el don de ver las cosas a través de nuestros sentidos», se queja Rudolf Arnehim (1986, p.13) cuando aborda nuestro actual contacto con el arte y plantea que el mero acercamiento con las obra de arte no es suficiente, puesto que hemos dejado adormecer nuestra capacidad innata de entender con los ojos. E invita a meditar sobre las primeras experiencias de un niño ante las obras de arte.

Este autor, perteneciente a la corriente de la Gestalt (del alemán *forma*), sus principios científicos, en lo esencial, se dedujeron de experimentos sobre la percepción sensorial, los cuales mostraron la reciprocidad que se produce al mirar y que genera un juego entre las características del sujeto que mira y las propiedades del objeto observado. Y es que la visión no es un registro mecánico de elementos, sino la aprehensión de esquemas estructurales significativos por los cuales la mente, en su búsqueda de una ordenación de la realidad, actúa a través de la lógica desde esquemas sencillos a complejos.

El hecho de ver es un proceso mental ya desde sus inicios, no solo cuando llega al cerebro, puesto que la actividad de ver no es algo pasivo o un simple almacenaje de impresiones; ver es en sí mismo un proceso de formulación. Nuestro sistema sensorial es el medio por el que nos desarrollamos, pero este no actúa aislado, sino que necesita de las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc. Con ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos, como bien nos recuerda W. Elliot Eisner (2004). Y es que, nosotros, además de experimentar las cualidades del mundo, también podemos formar conceptos. Y dichos conceptos son imágenes destiladas o combinaciones de formas de naturaleza sensorial que utilizamos para representar detalles de la experiencia, con los que podremos imaginar nuevas posibilidades, y más tarde podemos hacer públicos los resultados, compartiendo de este modo lo privado. Todo este arsenal de elementos

registrados a través de nuestros sentidos y nuestras experiencias son los que nos permiten imaginar. Un buen ejemplo de lo que estamos diciendo lo encontramos en la obra fotográfica de Arturo Guillaumín. Intentando fotografiar obras de arte en los museos sin que salieran los propios visitantes, Guillaumin se dio cuenta que las personas eran parte de las escenas en la mayoría de las ocasiones. Así, consiguió crear conceptos nuevos con espacios diferentes, al establecer una simbiosis entre la obra y su observador. En otra fase posterior, y a través de programas de ordenador especiales, el artista manipula los parámetros que determinan las cualidades de la imagen (luz, color, contraste, etc.). A través de la distorsión y alteración de la fotografía el artista crea, y va más allá de una recreación fiel de lo que el ojo vio, como se puede observar en la figura 30.



*Figura 30.* Fotografía titulada «De nuevo, *L'Aubade*, de Picasso», de Arturo Guillaumin. La imagen fue realizada en el Centro Pompidou (2013), y se ha recuperado de la entrada del blog del autor, titulada: *Impresiones de París: el Centro Pompidou, Parte II*.

Read (1986) refiere que si nos limitásemos a recordar las imágenes que conocemos, el progreso y el desarrollo cultural serían muy difíciles. El cerebro al percibir un objeto revive



todos aquellos reflejos análogos que ha percibido, dejando una determinada huella durante su existencia. Esto se produce gracias a la memoria, y llamamos asociación al proceso de unir un acto o percepción anterior con otro presente. El sujeto responde ante tal estímulo con todo su metabolismo corporal, que a su vez produce en el sujeto una sensación y una respuesta de su mente de percepciones sensoriales y sensaciones reguladas por el sentimiento. Y continúa:

Memoria es la capacidad de evocar tales imágenes, en grados diversos de claridad; imaginación, tal como emplearé el término, es la capacidad de relacionar estas imágenes entre sí, de establecer combinaciones de tales imágenes, sea en el proceso de pensamiento, sea en el proceso de sentimiento.  
(p. 61)

Existe una dependencia entre percepción visual e imagen mental, puesto que la segunda depende, en parte, de la primera. Los sentidos captan información para luego llevar a cabo el proceso de percepción, esto es, recepción y procesamiento de la información. La imaginación nos hace ver lo real con otros ojos y podemos experimentar con ella nuevas creaciones. El arte tiene un papel importantísimo en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el desarrollo de nuestra imaginación, pues nos invitan a desarrollar nuestros sentidos prestando mayor atención a lo que nos rodea.

### ***Imaginación.***

Einstein manifiesta (como se citó en Ramón Núñez, 2005, p. 7): «La imaginación es más importante que el conocimiento». Y al afirmarlo, entendía que no podríamos teorizar sin imaginar y que no todos los conocimientos científicos podrían pasar por la metodología experimental empírica. Él recordaba que parte del conocimiento teórico es especulativo, es una construcción mental, imaginaria. Por su parte, Read (1986), nos recuerda: «Como ha dicho el profesor Dawes Hicks, “el proceso de imaginar es, en verdad, similar al proceso de percibir (...), la principal diferencia radica en que la imaginación implica una proporción relativamente mayor de factores revividos”» (p. 61).

El vocablo *imaginación* viene del latín, *imaginatio*, *-ōnis*. El *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* (2012) recoge cuatro acepciones para su significado. La primera define la imaginación como: «Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales». En la segunda acepción: «Aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento». La tercera: «Imagen formada por la fantasía». Y, por último: «Facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.». Pero la imaginación es un don innato de las personas, ya que todos y cada uno de nosotros somos capaces de representar imágenes en nuestra mente, de elevar y hacer volar nuestra imaginación en un momento dado. Su origen latino, *imaginatio*, significa imagen y visión, relacionándose etimológicamente con formar imágenes a partir de la percepción. Por su parte, *imagen* es una palabra que procede también del latín, *imago*, que significa presentación, retrato. Todo este proceso lleva al error de confundir imaginación con representación o retrato de lo percibido.

No obstante, encontramos una opinión diferente en Bachelard (2012):

Como muchos problemas psicológicos, las investigaciones acerca de la imaginación se ven turbadas por la falsa luz de la etimología. Queremos siempre que la imaginación sea la facultad de *formar* imágenes. Y es más bien la facultad de deformar las imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de librarnos de las imágenes primeras, de cambiar las imágenes. Si una imagen *presente* no hace pensar en una imagen *ausente*, si una imagen ocasional no determina una provisión de imágenes aberrantes, una explosión de imágenes, no hay imaginación. Hay percepción, memoria familiar, hábito de colores y de formas. El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es la *imagen*, es *imaginario*. El valor de una imagen se mide por la extensión de su *aureola imaginaria*. Gracias a lo imaginario la imagen es esencialmente abierta, evasiva. Es dentro del psiquismo humano la experiencia misma de la apertura, la experiencia misma de la novedad. (p. 9)

Bachelard (2002) diferencia entre dos fuerzas imaginantes de nuestro espíritu, las cuales se desenvuelven sobre dos ejes muy diferentes. Mientras unas cobran vuelo ante la novedad;

otras fuerzas ahondan en el fondo del ser. Y por ello diferencia entre dos imaginaciones: formal y material. Bachelard (2012) plantea una diferencia entre la capacidad del arte y de la literatura o la poesía a la hora de desarrollar la imaginación, defiende que el arte limita más la imaginación que la literatura y que es en ésta donde la imaginación es más activa: «Una imagen estable y acabada corta las alas de la imaginación» (p. 10).

Es un razonamiento similar el que nos hizo trabajar la imagen del dragón en el cuento de *Concertina* de este modo, es decir, dejando más lagunas que imágenes, aunque, eso sí, lagunas que llena la literatura, la palabra. Creemos que de este modo, con una complicidad entre imagen y palabra, el lector puede imaginar llenando todo lo que falta. Creemos que es esta una forma de fomentar la imaginación, pues como afirma Bachelard (2002): «La meditación de una materia educa a una *imaginación abierta*» (p. 10), para continuar:

Las imágenes encontradas en los hombres evolucionan lenta, difícilmente, y podemos entender la profunda observación de Jacques Bousquet: «Una imagen le cuesta tanto trabajo a la humanidad como un carácter nuevo a la planta». Muchas imágenes intentadas no pueden vivir porque son simples juegos formales, porque no están adaptadas a la materia que deben adornar». (p. 10)

Este autor, al referirse a la imaginación, hace referencia a la movilidad de las imágenes, algo para él mucho más importante que la constitución de imágenes en reposo, que han perdido su poder imaginario. Imágenes constituidas que son ya palabras, por considerar dicha movilidad más grande y más viva. Y se pregunta por aquello que desencadena esa imagen viva en nosotros y el modo en que la desentrañamos de nuestros recuerdos, de nuestras experiencias. Para experimentar de veras el papel imaginador del lenguaje hemos de abandonar todo lo que se ve a favor de lo que se imagina. Porque imaginar es ausentarse y viajar hacia una vida nueva. Y el verdadero viaje de la imaginación es el viaje al país de lo imaginario. La ilustración de la figura 31 evoca esa imagen de la literatura como lugar de encuentro, donde el niño logra entablar un diálogo con el texto, que le permite ir creando su imaginario personal.



Figura 31. Ilustraciones extraídas del libro *40 años con ojos de niño*, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

En el reino de la imaginación, el infinito es la región donde aquélla se afirma como imaginación pura, donde está libre y sola, vencida y vencedora, orgullosa y temblando. Entonces, las imágenes se lanzan y se pierden, se elevan y se aplastan en su altura misma. Entonces se impone el realismo de la irrealidad. (Bachelard, 2012, p. 15)

Considera Bachelard (2012) que el hábito es la antítesis de la imaginación creadora, pues detiene las fuerzas imaginantes. Y la imagen aprendida en los libros, vigilada y criticada por los profesores, bloquea la imaginación, mientras que hay palabras que hacen descubrir de golpe una idea nueva, rejuvenecida, viva. Bachelard compara la imaginación dinámica con un *amplificador psíquico*.

El término *fantasía*, enlazado con el de imaginación por el *DRAE*, viene del latín, *phantasia*, y este del griego, *φαντασία*. Como la imaginación, es la facultad de reproducir por

medio de imágenes cosas pasadas o lejanas. Se la considera un grado superior a la imaginación, en cuanto a que inventa o produce. Vigotsky (2006) nos alerta sobre el error de relacionar imaginación y fantasía con algo irreal, que no se ajusta a la realidad. Este hecho le resta su valor práctico, cuando en realidad la imaginación es la base de toda actividad creadora y responsable de la creación artística, técnica y científica. El autor establece cuatro leyes o formas básicas que ligan la actividad imaginativa con la realidad:

1. Primera y principal ley a que se subordina la función imaginativa: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios de la fantasía.

Por tanto, es importante que el ser humano disponga de una experiencia rica que pueda combinar a placer. Cuanto más perciba un niño a través de sus sentidos y experiencias, tendrá una capacidad mayor de imaginación y creación.

2. La segunda forma en que se vincula fantasía y realidad, se basa en las aportaciones que el individuo hace a sus imágenes o experiencias anteriores, creando situaciones o imágenes nuevas tras la combinación de aquellas. Pero para ello necesita de conocimientos previos que combinar. Por ejemplo, si hace una lectura para la que no tiene competencia lingüística o sensorial suficiente, le será imposible acceder a ella y menos recrearla. A veces, se hace necesaria la intervención de una experiencia ajena o social que sirva de enlace entre el sujeto y el acto creativo con aportaciones que el individuo no tiene. De este modo puede llegar a imaginar lo que no ha visto o experimentado, a través de la ayuda. (Este hecho es el que se da en el dragón de nuestro cuento *Concertina y el dragón*, objeto de este trabajo de investigación).
3. La vinculación emocional juega un papel crucial en nuestras creaciones, puesto que la fantasía movida por los factores emocionales hace aflorar desde nuestro interior el aspecto más subjetivo de la imaginación. Entre imaginación y sentimientos se genera una corriente recíproca de influencia.
4. Y la cuarta forma de relación entre imaginación y realidad se produce tras la creación de algo nuevo que no existe con anterioridad, pero que al crearse y cristalizarse como objeto o cosa, empieza a influir sobre los demás objetos, cobrando visos de realidad.

Tras su compleja reelaboración, al materializarse, se introducen en la realidad con una fuerza activa capaz de modificar de nuevo esa realidad y cerrando el círculo de la creación humana.

Para Vigotsky (2006) la imaginación lleva consigo un proceso laborioso de la mente, en el cual nos servimos de los elementos de que disponemos y que han entrado en nuestro intelecto a través de los sentidos para construir nuevos materiales, para construir su fantasía, al cual sigue un complejo proceso de elaboración que implica trocear, separar, comparar, eliminar, etc., para finalmente llegar a la disociación. Algo de suma importancia en el desarrollo mental del ser humano, puesto que es la base del pensamiento abstracto y su evolución a la comprensión figurada. Tras el proceso disociador, los elementos disociados sufren determinados cambios o modificaciones, base de la posterior reelaboración, tras las adecuadas agrupaciones o asociaciones, hasta su posterior encaje en un complicado cuadro. Nuestra mente necesita crear y aventurarse, y este proceso, finalmente, debe cristalizar, tomar forma en imágenes externas para que el círculo de esta función se cierre.

Cerca de los objetos nacen dos grandes movimientos de lo imaginario: todos los cuerpos de la naturaleza producen gigantes y enanos, el ruido de las aguas llena la inmensidad del cielo o el hueco de una concha. Se trata de dos movimientos que la imaginación viviente debe vivir. Ésta solo escucha las voces que se acercan o las voces que se alejan. Aquel que oye las cosas bien sabe que éstas le van a hablar o muy fuerte o con demasiada suavidad. Hay que apresurarse a escucharlas. La castidad es estrepitosa, el arroyo balbucea. La imaginación es un altoparlante, debe amplificar o atenuar. Una vez que la imaginación es dueña de las correspondencias dinámicas, las imágenes hablan de veras. (Bacherad, 2002, p. 290)

### ***Creatividad.***

Aunque esta facultad no es el centro de nuestra investigación, puesto que lo que nosotros pretendemos es desarrollar la imaginación a través de la creación mental del dragón, y es en

ésta donde incidimos, se hace imprescindible materializar la idea, por algún método plástico, al menos para poder valorar los resultados obtenidos. De hecho, el objetivo de *Concertina y el dragón* no es la realización de dragones, salvo en la cabeza del lector, y de este depende el gusto por materializarlo o no. La imaginación precede a la creación, pero en esta investigación dependemos de ésta última para comprobar aquella. Por tanto, veremos algunas ideas al respecto que pueden colaborar o perfilar nuestra investigación.

Antes de introducirnos en conceptos sobre la creatividad, nos parece adecuado enlazar con estos dos conceptos que plantea Read (1986) al hablar de arte e intentar definirlo. Para ello se detiene en lo que él denomina *principio de forma* y *principio de creación*:

- El *principio de forma*, según su opinión, derivado del mundo orgánico y universal a toda obra de arte, se relaciona tanto con la forma como con la organización que la obra de arte toma, como con la forma adoptada y que le viene dada por la persona o artista que la origina.
- El *principio de creación* es característico del ser humano y se aprecia en la creación de símbolos, fantasías, mitos que toman una existencia objetiva validada por todos, gracias al principio de forma.

Considera Read (1986): «La forma es una función de la percepción; la creación es una función de la imaginación. Estas dos actividades mentales agotan, en su juego dialéctico, todos los aspectos» (p. 56). En marzo de 2015, Verónica Navarro impartió el taller dirigido a niños de altas capacidades *Del barroco al arte contemporáneo*, en el IES Ramón y Cajal de Murcia. El apartado de la moda en el barroco se inició con un cuentacuentos de *Concertina y el dragón*, a partir del cual se trabajaron conceptos matemáticos, artísticos y de diseño de moda. El tercer día se trabajaron los sellos para estampar sus trajes (véase figura 32, donde una niña está recortando formas para realizar un sello), a través de las formas se llevó a cabo la materialización de la idea imaginada previamente.



Figura 32. Imagen tomada en el taller *Del barroco al arte contemporáneo*, impartido por Verónica Navarro en el Centro Párraga de Murcia en 2013. Fotografía de Francisco Cuéllar Santiago para ilustrar la página web Puntodepapel.

Imaginación y creatividad tienen puntos en común, pero una diferencia esencial: la materialización de la idea imaginada. Digamos que cada descubrimiento pasa por la imaginación antes de tomar forma. Y todo surge de una actividad combinatoria de nuestro cerebro, capaz de unir experiencias vividas y conocimientos previos para conseguir otros productos diferentes, materializar el producto. El *DRAE* (2012) recoge dos acepciones para el significado del vocablo *creatividad*: «Facultad de crear» y «capacidad de creación». Por su parte, María Teresa Esquivias Serrano (2004, pp. 4-7) publica un artículo en *Revista Digital Universitaria* de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde proporciona un variado cuadro de definiciones del vocablo *creatividad*, de autores muy representativos, y ordenados por fechas. A continuación reproducimos algunas de ellas:

Piaget (1964): «La creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando este es asimilado en su pensamiento». Torrance (1965): «Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los



resultados». Getzels y Jackson (1962): «La creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas». Thurstone (1952): «Es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo». Esquivias (1997): «La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía». Csikszentmihalyi (1996): «La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo».

Más adelante, en este mismo artículo, Esquivias (2004) revisa las aportaciones ofrecidas por muchos autores al respecto y que nos permiten entender cómo se han llevado los estudios sobre creatividad. En sus inicios, encontramos a Wallace, en 1926-1930, que estudia la creatividad aplicada al comercio. Guilford, que allá por los 50, entiende *la creatividad* como una forma distinta de inteligencia y la denomina *pensamiento divergente*. Lownfield, se centró en investigaciones que implican actividades pictórico-plásticas. Torrance se aboca a estudiar las causas del desarrollo de la creatividad en los niños, especialmente en los ambientes educativos, analizando las causas que reprimen la creatividad y buscando las características del niño creativo. Guilford (1950) y Dedoboud (1992), han sugerido ocho habilidades que componen a la creatividad. Guilford demostró, además, que la creatividad y la inteligencia son cualidades diferentes. Estas habilidades son: 1) sensibilidad para los problemas, 2) fluidez, 3) flexibilidad, 4) originalidad, 5) redefinición, 6) análisis, 7) síntesis, y 8) penetración.

Según Vigotsky (2006) la creatividad relaciona imaginación y realidad, manifestándose con la creación de algo nuevo que, una vez cristalizado como objeto o cosa, cobra trazas de realidad y puede comenzar a influir sobre los demás objetos. Por tanto, la creatividad requiere de elementos de experiencias anteriores, de la percepción y la imaginación para refundir, mezclar y dar formas nuevas. Según el propio Vigotsky (2006): «Sería un milagro que la imaginación crease algo de la nada» (p. 16).

Esta capacidad la descubrimos ya desde la infancia. El juego simbólico es una combinación de experiencias anteriores. Es crucial que esa capacidad creadora que encontramos en la infancia y que se refleja en sus juegos, no deje de fomentarse. Porque en el juego no se limitan a recordar, sino que se da un proceso de reelaboración, de creación de

nuevas ideas, imágenes... Y es en este proceso de mezcla de ideas o experiencias previas con otras nuevas donde encontramos las bases de la creación. Si miramos atentamente, podemos observar una serie de rasgos y elementos que influyen y que se repiten en las definiciones mencionadas, como pueden ser: preguntarse, relacionar y combinar elementos, consecución de algo nuevo, el juego, etc., y algunos autores, como Gardner (1998), diferencian entre distintos tipos de creatividad, relacionados con los distintos tipos de inteligencias, y que en mayor o menor medida están presentes en cualquier individuo. Gardner considera de gran importancia para la creatividad adulta, la infancia del creador, puesto que ahí es donde se encuentran las raíces; relación del creador con su entorno; relación del creador con su obra. Y, asegura, al referirse a los años de la infancia:

La calidad de estos años iniciales es decisiva. Si, al principio de su vida, los niños tienen la oportunidad de descubrir mucho sobre su mundo, y la aprovechan de forma adecuada, explorando, acumularán un incalculable *capital de creatividad*, del que podrán hacer uso el resto de su vida. Si, por el contrario, a los niños se les impide tales actividades de descubrimiento, se les empuja a una única dirección o se les imbuje la opinión de que solo hay una respuesta correcta, o de que las respuestas correctas solo deben ser tratadas por quienes tienen autoridad, entonces las posibilidades de que se aventuren por su cuenta se reducen sensiblemente. (p. 49)

Esta opinión es de suma importancia para nuestra investigación, puesto que es necesario revisar esos materiales que ofrecemos a los niños, aparentemente enriquecedores, con el fin de mejorarlos en la medida de lo posible. Como recuerda Gardner (1998):

Ciertamente sostengo que el creador es un individuo que sabe afrontar un desafío absolutamente formidable: vincular los conocimientos más avanzados en un campo, con la clase de problemas, cuestiones, asuntos y sentimientos que caracterizan fundamentalmente la vida del niño lleno de asombro. En este sentido, el adulto creador hace uso repetido del capital de su infancia; el lastre especial de la era moderna parece que es borrar los primeros años de la niñez. (p. 50)

Parece que al hablar de creatividad, los ojos siempre se ponen en los orígenes, en la infancia y en ese entorno que la rodea. También Csikszentmihalyi (como se citó en Esquivias 2004), valora el entorno sociocultural como un elemento altamente influyente. Y si esta influencia es correcta, nos interesan posturas relacionadas con nuestra investigación y la influencia que la imagen dada tiene sobre la creación de imágenes en la mente del lector. Posturas que valoran el hecho de que la imagen, al disponer de gran fuerza, una vez implantada, puede dificultar la creación de imágenes propias. Entre estas posturas, encontramos las de prestigiosos autores de diversos campos:

El filósofo Gaston Bachelard (2012), quizás es el más contundente al afirmar: «Una imagen estable y acabada corta las alas de la imaginación» (p. 10). Para este pensador, la percepción y la imaginación son contrarias, al tratarse de la presencia y/o ausencia de la realidad y sus imágenes. Este razonamiento de Bachelard es muy elocuente, al tachar a muchas ilustraciones que se acompañan en los libros de imágenes en reposo, ya que Bachelard entiende que han perdido su poder imaginativo. Ciertamente, a veces, estos dibujos estereotipados que ilustran muchos de los álbumes ilustrados hacen un flaco favor a los lectores, puesto que, su imagen contiene la emoción de su creador, y una vez creado este estereotipo, solo se contiene a sí mismo. Y, aunque se repita mil veces, será producto de un solo acto creativo, el de su creador o ilustrador.

Gombrich (1993) defiende que en la interpretación de la imagen, el espectador aporta todo el bagaje de imágenes que almacena en su mente:

Los críticos populares que hablan del arte como comunicación, suelen dar a entender que las mismas emociones que dan lugar a la obra de arte se transmiten al espectador, quien, a su vez, las siente. Esta ingenua idea ha sido criticada por varios filósofos y artistas, pero la crítica más sucinta de las que conozco es un chiste que se publicó hace años en el *The New Yorker*. Su blanco es el mismo marco en que había estado más en boga el término auto-expresión. La niña que baila cree tiernamente que está comunicando la idea de una flor, pero vean lo que, por el contrario, surge en la mente de los espectadores. (pp. 148-149)

Gombrich hace referencia en el texto anterior a la viñeta que reproducimos en la figura 33, publicada en 1961 en el *The New Yorker*. Este periódico es una revista semanal estadounidense que publica críticas, ensayos, reportajes de investigación y ficción. Es conocida, entre otras cosas, por el seco ingenio de sus *sketches* y famosas viñetas.



Figura 33. Viñeta aparecida en el *The New Yorker*, 1961. Imagen recuperada de Vicenc Furió (1991, pp. 114).

La lectura de una imagen, así como la interpretación de cualquier otro mensaje, depende de nuestros conocimientos previos, pues solo podemos reconocer lo que ya conocemos. Y, por tanto, aquí podemos encontrar un puente entre estas dos visiones contradictorias: no puedo crear si no tengo elementos con los cuales hacerlo; demasiada información puede limitarme. En sentido contrario, puede que lo más significativo que se ha publicado, es la investigación llevada a cabo por Laurene Meringoff y Martha Vibbert (1981), dentro del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, bajo el título: *Media Effects (Efectos de los medios de comunicación)* y destinado a niños de cuarto grado. Este estudio estaba enfocado a obtener información sobre los efectos de medios audiovisuales (la TV o el video), frente a medios auditivos (la radio).

Los resultados obtenidos hasta ahora no encuentran indicios de que los medios audiovisuales inhiban la imaginación, más bien al contrario, puesto que parece ser, según el

estudio, estos favorecen que se extraigan contenidos y mensajes de la historia contada y, además, hacerlo de forma no estereotipada, pues le ofrecen numerosos puntos de referencia para la comprensión de los contenidos. A su vez, los medios auditivos, donde el niño no dispone de imágenes de referencia, ofrecieron la oportunidad de manifestar ideas personales, basadas en experiencias propias, para la interpretación de dichos mensajes y la visualización de las historias.

Howard Gardner (2005), en su obra *Arte, mente, cerebro*, dentro del capítulo veintitrés, titulado «Efectos de la televisión en los niños: ¿los estimula o los atrofia?», defiende una teoría similar a la citada anteriormente: el problema no es el medio empleado a la hora de estimular la imaginación, ni que unos la estimulen, mientras otros la inhiben. Lo que ocurre, en realidad, es que todos los medios pueden fomentarla, pero tenderán a hacerlo de modos característicamente diferentes. Gardner ilustra la idea con la influencia positiva de la televisión frente a otros medios como la radio o al cuento.

Ciertamente tanto el estudio de Gardner como el de Meringoff y Martha Vibbert no son específicos de la imagen en los álbumes ilustrados, problema que nos ocupa, pero creemos que pueden servir de guía por el paralelismo que presentan, puesto que ambos manejan y contraponen imagen y palabra. Lo cierto es que, independientemente de las posturas contradictorias al respecto, a nosotros nos interesa profundizar en las posibilidades que la conjunción imagen-texto ofrece para el desarrollo de la imaginación, y por tanto cualquiera de los razonamientos son una base necesaria para nuestro avance.

Sería necesario, en este punto, hacer referencia al hecho intertextual y a cómo el autor emplea y reelabora los modelos que el lector (re)construye y los identifica desde sus propias perspectivas. En nuestro caso, se ofrecen al lector estímulos verbales y plásticos que se enriquecen y complementan con la intención de provocar una respuesta, la cual está condicionada por los conocimientos previos y sus experiencias, que serán las que doten de significado a la obra. Y, además, el hecho de ofrecer aquellas imágenes que pueden generarle más dificultad para la reconstrucción requerida, no hace más que enriquecer el bagaje del lector, en caso de necesitarlo. Bagaje que, a su vez, solicita la cooperación del lector para su correcta interpretación, puesto que los elementos que se ofrecen, los instrumentos musicales que ilustran la obra, son interpretaciones de la autora, lejos de ser una mimesis de la realidad.

Tanto la obra escrita como la obra artística son portadoras de significados y muestran unos mensajes. La mayor o menor experiencia del lector es de suma importancia, pues determinará la adecuada recepción de ambas obras. A partir de esta relación texto- imagen pueden generarse una serie de propuestas literarias y plásticas dependiendo de que se parta de uno u otro texto. La lectura de un cuadro o de un texto literario es un acto de interpretación coherente y significativa, en el que entran en juego conocimientos previos; en suma, los responsables de la interpretación del texto y de la imagen. Y ya vimos que la interpretación depende de la competencia lectora y ésta del intertexto lector:

Abogamos, por tanto, por innovaciones curriculares que promuevan modelos de pedagogía heurística y significativa coincidentes en el alumnado, mecanismos de búsqueda de recursos, de habilidades y de investigaciones que potencien su intertexto lector, en una escuela activa que experimente estrategias comparativas como estudios reflexivos que enseñen a apreciar la literatura. (Guerrero, 2008, p.73)

Unas y otras posturas enlazan y se relacionan, a nuestro entender, con la investigación que nos ocupa, en la cual el planteamiento parte de la posible dificultad del lector para crear el personaje del dragón. Podría decirse que la hipótesis que planteamos une las posiciones expuestas o está en ese espacio intermedio que existe entre ellas. Al ofrecer ayuda a través de imágenes, facilitamos la posibilidad de una producción más rica; al no darles la solución, le inducimos a crear, dándoles la oportunidad de utilizar sus propias ideas y experiencias. Nuestra investigación radica en esa conjunción de ambos textos en aras de un mayor desarrollo cuantitativo y cualitativo de la imaginación. Volviendo a Eisner (2004):

El uso y desarrollo de la mente se revela cuando se fomenta la inteligencia en el proceso de representación y la persona es cada vez más imaginativa y más competente desde el punto de vista técnico para producir conceptos, y los significados asociados a las formas. (p. 41)

Arnheim (1986) nos alienta a fomentar, no a acelerar ni engañar, a permitir una evolución adecuada sin forzar el paso de un estadio a otro, puesto que estos dependen unos de otros y hemos de pasar por ellos sin prisas, ya que de ello depende una maduración adecuada. Y cita:

«El artista no salta peldaños», decía Jean Cocteau, «si lo hace pierde el tiempo, porque más tarde tendrá que volver a subir uno por uno», para continuar: «La conclusión más útil que puede sacarse del estudio de los estadios de desarrollo es que toda enseñanza debería estar basada en la conciencia de que la concepción visual del alumno crece conforme a principios propios, y que las intervenciones del profesor deben estar guiadas por lo que en cada momento exija el proceso de crecimiento individual». (pp. 229-230)

Este es un punto a tener en cuenta, pero que induce a algunas dudas: ¿existen posibilidades de fomentar la imaginación? Y, en caso afirmativo, ¿es posible hacerlo a través de la estimulación de creación de imágenes? En el capítulo siguiente veremos algunas experiencias interesantes sobre este fenómeno.

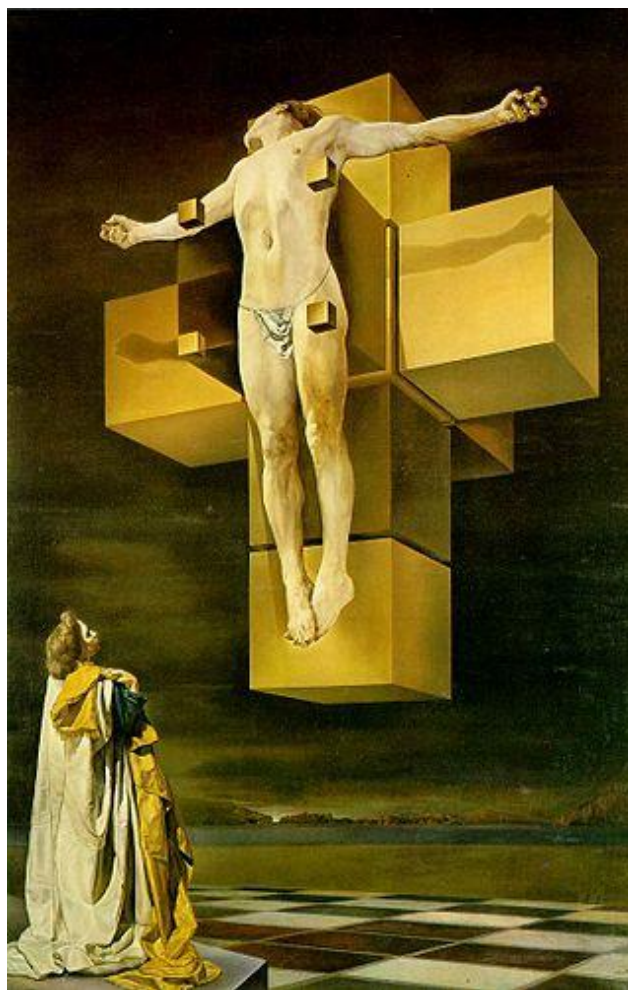
### **2.3.2. El pensamiento visual y el desarrollo de la creatividad.**

Vivimos en un mundo complejo, traducido en su mayor parte en imágenes, con las cuales no logramos relacionarnos de una forma correcta. Necesitamos entender la influencia que la imagen tiene, o puede tener, en nuestras vidas. En principio, es necesario tomar conciencia de su importancia, especialmente en educación. Además, compartimos con María Acaso (2006), que son necesarios más estudios y textos relativos al lenguaje visual, algo que se relaciona con una tendencia de nuestra sociedad de pensar que la imagen tiene una función de divertimento en menoscabo de la idea de que también puede generar conocimiento. Ello impide que se profundice sobre su importancia y sobre como la imagen contribuye a formar nuestros conceptos sobre el mundo. Y cada vez se hace más necesaria una alfabetización visual, que debe acometerse de una manera amplia y profunda, a la vez que sea capaz de ir ajustándose a las necesidades de cada momento. Esto implica el desarrollo de capacidades y utilizar estrategias adecuadas. Al menos, hoy día está asumido, contrariamente a la idea

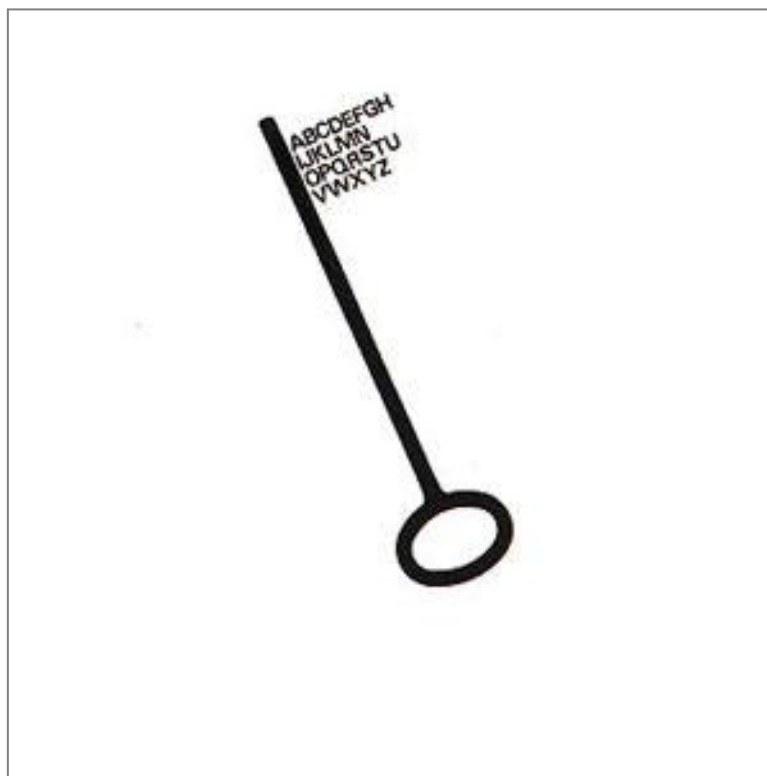
tradicional de que la percepción terminaba donde empezaba el pensamiento, que la percepción y el pensamiento visual se necesitan uno a otro.

Todo ello debiera derivar en una mayor atención a la educación artística, puesto que ella es la encargada de hacer que el alumno tome posesión consciente de los diversos aspectos de la experiencia perceptiva. Máxime si consideramos que el pensamiento visual no es exclusivo de las artes y opera del mismo modo en las ciencias, y, también del mismo modo, existe una correlación entre el uso de las imágenes y el de las palabras. De hecho, muchos términos abstractos contienen cualidades de las actividades prácticas de las que se derivaron, de donde deviene su estrecha relación. Ejemplo de la relación entre las imágenes y las ciencias o las palabras lo encontramos en las representaciones que se muestran a continuación. En la figura 34, aparece Cristo levitando en una cruz que es un hipercubo de cuarta dimensión. Y, en la figura 35, podemos ver un poema de Joan Brossa, donde mezcla un objeto insólito con un poema, ya que para este artista no existe distinción entre lo literario, la escena, el objeto o lo visual.





*Figura 34.* Imagen del cuadro de Salvador Dalí, *Corpus hypercubus*, pintado en 1954 y expuesto en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York. Imagen propiedad del Museo Metropolitano de Arte de Nueva York.



*Figura 35. «Abc Poema» de Juan Brossa, incluido en su obra Poemes visuals, de 1975.*

El arte tiene mecanismos para expresarse sin palabras: el movimiento, el gesto, la narración, pero no por ello es obligatorio prescindir de la palabra, máxime si estamos trabajando para niños, puesto que su competencia lingüística en relación al arte es menor. Como dijimos en otras ocasiones, la lectura de una imagen, así como la interpretación de cualquier otro mensaje, depende de nuestros conocimientos previos, pues solo podemos reconocer lo que ya conocemos. Estos hechos deben ser un referente para la educación, que debería basarse en un buen soporte visual, empapando todas las áreas del currículo. La imagen no solo influye en el aprendizaje, sino que puede ser un buen apoyo para utilizarla como terapia, pues el hecho de evocar imágenes positivas, nos genera una energía que se traduce en bienestar general. Esto es así porque segregamos endorfinas, neurotransmisores ligados al sistema inmunológico, encargados de modular nuestros estados de ánimo.

«Ayude al niño a crear imágenes. Hágalo todo el tiempo que pueda», es el título de uno de los apartados de *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil*, de Guillermina Baena (2005), quien asegura que el lenguaje total es el lenguaje de las imágenes. Este se desarrolla entre los tres y cuatro años y es especialmente fuerte en la infancia, pero en muchos individuos pierde su capacidad tras la adolescencia. Según la misma autora, la imagen es un arma importante para aminorar la aflicción psicológica y física, que puede actuar incluso como analgésico natural. Por tanto, desde aquí entendemos que es de suma importancia para nuestra vida desarrollar esta capacidad de evocación de imágenes y saber controlarla. Pero, surgen algunas preguntas: ¿esta capacidad es común a todos los individuos, o exclusiva de algunos privilegiados?, ¿es posible educar la capacidad de evocar imágenes?

Encontramos un ejemplo muy plástico sobre ésta en el fenómeno de las imágenes eidéticas en la obra de Read (1986). En su obra *Educación por el arte*, en el capítulo dedicado a la percepción y la imaginación, tiene un apartado sobre imágenes eidéticas, donde nos ilustra sobre experiencias de artistas que tienen una importancia decisiva para nuestro estudio. Incluye, también, una definición de Jaensch, sobre dichas imágenes:

Las imágenes preceptuales ópticas (o eidéticas) son fenómenos que ocupan una posición intermedia entre las sensaciones y las imágenes, al igual que las postimágenes fisiológicas comunes, siempre se ven, en sentido literal. Poseen esta propiedad con carácter necesario y en todas las condiciones, y la comparten con las sensaciones (...) En los casos en que la imaginación ejerce escasa influencia, no son otra cosa que postimágenes modificadas, que se apartan de la norma en una forma definida, y cuando esa influencia es completa o aproximadamente nula, podemos considerarlas como postimágenes ligeramente intensificadas.

(p. 63)

Read (1986) relata la dificultad de investigar en niños las imágenes eidéticas. Dice el autor que se ha tratado de buscar información de adultos que presentan esta característica y que generalmente son artistas visuales. La doctora Rosamon Harding, nos dice Read, recoge experiencias de artistas, y entre sus estudios se encontraban William Blake y William Hogarth. Reproducimos una obra de cada uno de estos artistas en las figuras 36 y 37.



*Figura 36.* Reproducción del cuadro *Elohim creando a Adán*, obra de William Blake (circa 1795).



*Figura 37.* Reproducción del cuadro *La muchacha del camarón*, obra de William Hogarth (circa 1740-1745).

La experiencia de Hogarth (como se citó en Read 1986) parte de su falta de interés por las clases de dibujo, donde se le obligaba a copiar, por lo que buscó una alternativa distinta, como él mismo describe:

Fijar las normas y los caracteres en mi mente y en lugar de copiar las líneas tratar de leer el idioma y, de ser posible, descubrir la gramática del arte, concentrando en un solo foco las diversas observaciones que había realizado y tratando luego de ver, mediante mi poder sobre la tela, en qué medida mi plan me permitía combinarlas y aplicarlas en la práctica. Por consiguiente, intenté habituarme al ejercicio de una especie de memoria técnica y, repitiendo en mi mente las partes de que se componen los objetos, pude gradualmente combinarlas y registrarlas con mi lápiz. (p. 65)

Y esta es la manera, mediante la ejercitación de la mente, en que Hogarth consiguió retener imágenes muy precisas. Este sistema no dista mucho del empleado hoy día en las facultades de Bellas Artes, en sus clases de dibujo. Allí se practica con el dibujo del movimiento y ejercicios de retentiva que consisten en algo similar. Los artistas que dibujamos del natural, como es nuestro caso, sabemos de la importancia de la retentiva. Por ejemplo, nos gusta, en verano, tomar apuntes en las playas, porque disponemos de modelos diversos en las más variada posturas, pero tenemos especial capricho por ponernos a tomar apuntes en las inmediaciones de las duchas o lavapiés, en esas horas en que la gente vuelve a casa y se forman aglomeraciones para el lavado. Ahí dispones de poco tiempo de posado, es más, son instantáneas y debes trabajar desde la memoria, la evocación. Es en esos instantes donde, si hay suerte, entras en una experiencia magnífica en que la conexión entre los modelos, el material de trabajo y tú sois todo uno.

En este punto nos gustaría traer a colación dos obras de dos grandes artistas: Rueda de bicicleta, de Marcel Duchanp y Cabeza de toro, de Pablo Picasso. Mientras el primero traslada la rueda de bicicleta, descontextualizándola y cambiando su función al trasladarla al museo como obra de arte, Picasso va más allá y descontextualiza dos elementos de la bicicleta (sillín y manillar) para contextualizarlos en un nuevo objeto, cabeza de toro. Y todo ello para preguntarnos sobre el modo de actuar de la mente de estos dos grandes creadores.

Afortunadamente, disponemos de la descripción de Picasso sobre la forma en que llega a crear su obra: Brassai (1966) lo recoge en su obra *Conversaciones con Picasso*. Al referirse a la creación de su *Cabeza de toro* expresa:

¿A qué no sabe cómo he hecho esta cabeza de toro? Un día encontré en un montón de objetos revueltos un sillín viejo de bicicleta justo al lado de un manillar oxidado... como un rayo asocié los dos... La idea de esa cabeza de toro me vino sola... no he hecho más que soldarlos... (pp. 72-73)

De estas declaraciones se traduce el modo de proceder, el modo en que actúa la imaginación de Picasso al conectar diversos elementos para crear una unidad y volver a darle significado. Algo similar observamos en otra declaración de este libro, tras el enfado por las observaciones del editor al no querer incluir una de sus obras en este libro. Se trata de su escultura el *Pájaro*, el cual surge de un patín de niño deteriorado, donde la madera sirvió para el cuerpo del ave, el mástil para el cuello y la horquilla pasa a ser la cabeza y el cuello, a todo lo cual añadió, entre otras cosas, una pluma roja a modo de cola:

¡Un «objeto» ¡ ¡Mi pájaro no es un objeto! ¿Quién se habrá creído que es este hombre? (...) ¿Qué es la escultura? ¿Qué es la pintura? Se aferran siempre a ideas caducas, a definiciones prescritas, como si la misión del artista no fuera, precisamente, el renovarlas. (p. 80)

Este testimonio es de un gran interés para nuestra investigación, puesto que Picasso describe su proceso de creación con una claridad tremenda a través de una frase concluyente: «Un día encontré en un montón de objetos revueltos un sillín viejo de bicicleta justo al lado de un manillar oxidado... como un rayo asocié los dos... La idea de esa cabeza de toro me vino sola... no he hecho más que soldarlos» (Brassai, 1966, pp. 72-73). En esta frase parece intuirse una mente rápida y muy creativa. Algo que también hemos observado en la creación del *Pájaro*.

¿No es acaso el modo de proceder que buscamos en este trabajo de investigación? ¿Acaso no se trata precisamente de eso, de unir partes, de asociar partes a través de nuestra

imaginación? ¿Y no es también cierto que existe un paralelismo entre el modo de proceder siguiente al de materializar la idea? Nuestros lectores pueden llegar o no a materializarla, puesto que se trata de un acto voluntario, pero en el caso del alumnado participante en la investigación han concluido su obra, han materializado su dragón, al igual que Picasso creó su *Cabeza de toro* o el *Pájaro*. Y es de suponer que el proceso ha sido el mismo, aunque fuese diferente en cuanto a la rapidez de creación, puesto que cada persona necesita de un tiempo distinto. Aunque para entender mejor a este artista podemos leer las siguientes reflexiones sobre como nacen las ideas sobre sus dibujos (Brassaï, 1966):

No sé nada... Las ideas son simples puntos de partida... Es raro que las pueda expresar tal y como me vienen a la mente. En cuanto me pongo a trabajar me surgen otras en la punta de la pluma... Para saber lo que se quiere dibujar, hay que empezar a hacerlo... (...) Cuando estoy delante de una hoja en blanco me ronda la cabeza todo el tiempo... Lo que surge me interesa, en contra de mi voluntad, más que mis ideas... (p. 76)

O aquellas en que haciendo referencia a los dibujos de un niño, que le parecen geniales, se queja de su trayectoria, privándosele de la frescura de la obra de la infancia: «A la edad de este chiquillo, hacía dibujos académicos... Su minucia, su exactitud, me horrorizan... Mi padre era profesor de dibujo y fue él probablemente quien me empujó desde muy pronto en aquella dirección» (p. 113). Y es esta reflexión también de gran interés para nuestra investigación puesto que tratamos de preservar eso precisamente, la frescura de la infancia.

Volviendo a las experiencias de Blake y Hogarth, parece ser que William Blake, al igual que suponemos de Picasso, no necesitó de todo aquel entrenamiento, puesto que tenía esa facultad de evocar voluntariamente imágenes, hasta el punto de poder evocar a voluntad imágenes de familiares y amigos sin dificultad alguna. Pero, curiosamente, enseñó a su mujer a realizar estas mismas experiencias. La diferencia entre Hogarth y Blake radica en que las imágenes del primero se basan en observaciones objetivas, mientras que las del segundo son de origen subjetivo. Volviendo a nuestra experiencia, tenemos dudas de que siempre se desarrolle de la misma manera. Creemos que, a veces, la experiencia es más objetiva, cuando no se logra totalmente la conexión, pero en otras, cuando se logra la *desconexión* de nuestro

cuerpo, es más subjetiva. En cuanto al proceso de Hogarth y la importancia que este puede tener en la enseñanza, es importante considerar que si esa facultad la encontramos en los niños y se va perdiendo gradualmente, ¿acaso no sería importante brindar la oportunidad de desarrollarla? Este es un desafío que debería, al menos, comenzar por la educación artística.

Este es un desafío que debería, al menos, comenzar por la educación artística. Como sostiene Read (1986), basándose en afirmaciones de Jaensch, pueden idearse métodos educativos, algunos llevados ya a la práctica, que ayuden a que «la fase eidética y toda la estructura mental que la acompaña, en particular la estructura perceptual que le es peculiar puede se conservada en los niños mayor tiempo que el acostumbrado» (p. 70). Continúa Read disertando sobre cómo estos mismos principios ya fueron formulados por Rousseau y han tomado cuerpo en cierta medida en la Arbeitsschule de Alemania, así como en algunas escuelas de EEUU, como describen John y Evelyn Dewey. Continúa ilustrando su tesis con las conclusiones de Bartlett:

Resultará evidente (...) que considero a la imagen, en general, importante por cierto para el proceso de pensamiento. Iría en verdad más lejos aún y diría que en la proporción en que la forma del pensamiento debe recibir material genuino con el cual trabajar, nuestro proceso de pensamiento debe emplear más y más imágenes» (pp. 72).

Aclara Read (1986) que hemos de suponer que Bartlett emplea el término imaginación del mismo modo que lo hacen Coleridge y, en general, los críticos literarios al hablar de principios de combinación de imágenes. Algo indiscutible, según Read, es la importancia de las imágenes para el proceso de la imaginación, aunque difiere de Bartlett en cuanto a dos procesos mentales distintos y claros, probablemente independientes, como son pensar e imaginar, puesto que mientras Bartlett diferencia entre *formación de imágenes* y *pensar*, Read se decanta por *imaginar* y *pensar*. Algo muy significativo para este autor puesto que afirma:

La distinción es importante porque en el proceso imaginativo la imagen puede perder gran parte de esa “individualidad” o aislamiento que tanto Aveling como Bartlett consideran como su limitación; y el relativo salvajismo, la cualidad



espasmódica y la irregularidad del proceso imaginativo pueden no constituir criterio alguno del valor de la construcción a que en ocasiones se llega para hacer uso de una imagen, sería erróneo concluir que en su vuelo relativamente salvaje, espasmódico e irregular, la abeja no cumple sin embargo su función, que consiste en producir miel. (p73)

Continúa Read (1986) con una cuestión significativa, como es la relativa a la importancia de las imágenes para el pensamiento. Aun a pesar de aceptar que en el tipo más abstracto de pensamiento las imágenes puedan carecer de función útil, y que incluso molesten en la economía y eficiencia de tal pensamiento, la idea de Galton de que favorecer el pensamiento abstracto conduce gradualmente a la disminución e incluso desaparición de la facultad de visualización. Además, se admite que, independientemente de que en ese pensamiento puramente abstracto, la facultad de visualización puede poseer una función auxiliar en el proceso de pensar, puesto que las imágenes son ayudas visuales del pensamiento. Y hace referencia de nuevo a una cita de Galton:

No puede haber duda (...) en cuanto a la utilidad de la facultad de visualización cuando se haya debidamente subordinada a las operaciones intelectuales más elevadas. Una imagen es la forma más perfecta de representación mental dondequiera que intervengan la forma, posición y relaciones de objetos en el espacio. Es de importancia en toda artesanía y profesión donde se requiere diseño. Nuestra educación libresca y verbosa tiende a reprimir este valioso don de la naturaleza. (p, 75)

Read (1986) atribuye a las imágenes una función mucho más elevada que la de un simple ilustración, ya que gran parte del pensar se desarrolla en forma de imaginar e incluso determinadas materias, como pueda ser la física moderna, se enuncian en imágenes. Estas han sido parte integral del pensamiento. Y concluye con la idea de que cuando más se eleva el pensamiento en la escala de la inventiva, es más frecuente recurrir a las imágenes, exceptuando la consideración puramente abstracta de los universales.

Cabría citar una experiencia personal, relativa a los procesos de creación de imágenes en la mente. Hemos de admitir que la mente de cada persona funciona de forma diferente y, por tanto, también existen divergencias a la hora de llegar a procesos de aprendizaje. En nuestro caso, al crear esquemas para memorizar determinados exámenes o a guardar información relevante funcionamos de la siguiente manera: en un principio necesitamos ir esquematizando la información para crear una síntesis, que suele ser el proceso seguido por muchos estudiantes, pero, una vez llegamos a este estadio, nos resulta de una utilidad asombrosa el concretar todos los conocimientos en una imagen, proceso para nosotras mucho más costoso que los anteriores, pero que nos permite recordar con una facilidad asombrosa, puesto que dicha imagen contiene la relación entre todos los elementos de la materia estudiada y su simple evocación nos permite recordar con todas las conexiones posibles. Lo más costoso es llegar a crear esa imagen y, en nuestro caso puede llevar tiempo e incluso no llegar a conseguirse, pero cuando esta imagen está bien construida permanece en la mente durante años.

En Read (1986) se recoge, en el apartado 12 del capítulo III, *Respuesta a una objeción*, la respuesta del autor al doctor P.B. Ballard ante su afirmación: «No creo que la imaginación, en el sentido de convocar imágenes mentales, pueda entrenarse de manera alguna» (p. 86), en donde Read reconoce la dificultad de desarrollarlo en el adulto, a pesar de contar con el testimonio de Hogarth, pero defiende que en el niño no se trata de fortalecer una capacidad atrofiada debilitada, puesto que estamos ante una facultad natural (siempre que aceptemos las imágenes eidéticas en los niños), la cual tiene una función biológica de enorme importancia. Continúa el autor, que aunque no pretende excluir el pensamiento lógico, el hecho de generar entrenamientos dirigidos exclusivamente hacia ese pensamiento lógico daría como resultado personas incapaces de actividad imaginativa y del goce sensorial. Más adelante, en el Apéndice A: *Imágenes eidéticas en los niños*, hace referencia a un artículo de Allport, citado con anterioridad, que recoge un examen sobre las imágenes eidéticas, objetivo y muy favorable a estas, y describe la capacidad de relajar al niño que tiene dichas imágenes, así como cómo actúa la imaginación del niño, permitiéndole adelantarse a las diversas posibilidades de respuesta contenida dentro de la situación estimulante de las imágenes eidéticas. La descripción sobre la imaginación concuerda bastante con las observaciones psicológicas generales sobre el desarrollo mental del niño de Kolfka, Bühler, Piaget, y Susan

Isaacs, los cuales aceptan esas imágenes interiores del periodo de niñez, que le permiten adaptarse a su mundo exterior.

Herber Read (1986) cita a Spearman:

La explicación de todo problema..., parece ser que todo crecimiento cognoscitivo —sea por la educación de relaciones, sea por correlatos— consiste en un esclarecimiento progresivo; el contenido mental surge de un estado de compleja indistinguibilidad y asciende hacia una creciente distinguibilidad. En cuanto algún elemento de contenido mental ha llegado a ser suficientemente claro y distinguible, solo entonces admite ser abstraído, es decir, puede *ser tomado como objeto* separado de su contexto. Y cuando esto sucede, puede pensarse en él separadamente y puede dársele un nombre. Este esclarecimiento puede compararse a la maduración de una fruta; la abstracción, a su consiguiente y eventual caída de la rama. (p. 91).

Read (1986) asocia este proceso al del desarrollo mental, que va desde la percepción al pensamiento abstracto, y parafraseando a Jaensch retoma la función de la imagen eidética consistente precisamente en establecer en el objeto esa cualidad de concreto que le permite ser aislado nombrado y abstraído, porque el pensamiento abstracto depende de esa construcción gradual de relaciones estables entre objetos concretos.

En este punto hemos de diferenciar entre estimulación sensorial y desafío perceptivo, puesto que mientras la primera revitaliza las funciones biológicas de manera inespecífica, en el desafío perceptivo se presenta a la persona una situación externa tal que moviliza sus capacidades de aprender, interpretar, desentrañar y mejorar. Es importante ofrecer al niño este tipo de desafíos perceptivos, pero siempre teniendo en cuenta que los elementos que se le ofrecen tengan un orden de modo que permitan la comprensión por parte del niño. También es necesario plantearle desafíos que lo motiven, que sea importante para él el hecho de superarlos. Porque suponemos que sería imposible llegar al estado anteriormente descrito de sintetizar un tema en una imagen, pero posiblemente un buen entrenamiento ayudará en ello. Este proceso de reunir elementos diversos para dar lugar a uno nuevo, con un nuevo

significado, es un proceso complejo que requiere de selección, interpretación y reconstrucción.

Compartimos con Arnheim (1986) que esta no es una facultad del artista exclusivamente. El autor alude dentro del capítulo *El desarrollo*, en el apartado de *Conceptos representacionales*. Aclara que la producción de imágenes, sean del tipo que sean, requieren el empleo de conceptos representacionales, los cuales suministran el equivalente a los conceptos visuales que se desea mostrar, que encuentran su plastificación en la obra del lápiz, el escoplo o el pincel. Y ahí, en esa formación de conceptos representacionales es donde se distingue al artista. Se pregunta si el artista experimenta la vida igual que otro ser, así como si este posee el don de encontrar significación en hechos individuales, entendiéndolos como símbolos de realidades universales. Dos realidades que, concluye, aunque diferenciadoras de los artistas, para nada son exclusivas de estos.

Por ello pensemos en recursos que puedan ayudar en este proceso:

Para Gardner (como se citó en Antúnez, 2006) el ser humano está dotado de inteligencias múltiples, que incluyen dimensión lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cenestésico-corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal. El profesor Nílson José Machado (también citado en Antúnez, 2006), doctor en educación por la Universidad de Sao Paulo (con el que hemos tenido la oportunidad de compartir experiencias, véase figura 38), incluye la competencia pictórica, que está presente en la infancia con anterioridad al lenguaje escrito. Una educación bien equilibrada debe poner especial interés en la importancia del desarrollo integral de las personas, en la que la capacidad creadora potencial pueda desarrollarse. Una de las habilidades básicas que deberíamos enseñar es la del gusto por descubrir y buscar respuestas, y la imaginación es fundamental en este proceso. Para desarrollar ese gusto por la imaginación y la creación, es posible que el mejor aliado sea la imaginación y creación mismas, dar la oportunidad de imaginar y crear constantemente, y para ello el ambiente es fundamental.



*Figura 38.* Fotografía tomada en la cafetería de la Universidad de Sao Paulo con un grupo de investigadores. De izquierda a derecha: Ángel Cara Maldonado (matemático), Nilson José Machado, Teresa Navarro Romera (autora de esta tesis doctoral), Francisco Cuéllar Santiago (director de proyectos y realizador audiovisual de Puntodepapel) y Verónica Navarro Navarro (directora de Puntodepapel). Imagen propiedad de ©Teresa Navarro, realizada el año 2015.

Los sentidos son parte esencial de la creación y, por tanto, el desarrollar una sensibilidad perceptiva se traducirá más tarde en una mayor oportunidad de aprender. Hoy, más que nunca, es esencial educar para una mejor gestión y dominio de las imágenes. La comunicación visual es importante y ha cobrado tal presencia que lo hace necesario, independientemente de que se considere o no nuestra época como la de la comunicación visual o se siga dudando sobre si la imagen sustituirá a la palabra escrita.

## **2.4 La intertextualidad**

«La intertextualidad es la relación de co-presencia de dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro, según explicó Genette» (Mendoza, 2000, p. 14). El concepto de intertextualidad designa la relación que las diferentes creaciones literarias y artísticas en general mantienen entre sí. El concepto también es extensivo a otros ámbitos de la

comunicación o de la expresión. El fenómeno intertextual está presente en muchas obras de creación artística. El carácter universal de la hipertextualidad ha sido destacado por el anterior autor; y en su opinión todas las obras son hipertextuales, aunque se note más en unas que en otras. Un ejemplo claro de hipertextualidad lo encontramos en la figura 39, un libro de artista donde se mezcla lo artístico con lo literario.



Figura 39. Libro de artista *Guardo*, de Yani Pecanins, México, 2007. Imagen disponible en la web de Yani Pecanins.

La intertextualidad engloba igualmente relaciones entre diferentes materias: literatura, arte, música, historia, etc., y donde la influencia entre ellas es positiva. De hecho, la conexión o diferenciación entre los distintos códigos artísticos está ya relacionada con el pensamiento clásico. Leonardo da Vinci (como se citó en Mendoza, 2000) hace referencia a ello y considera que el poeta es inferior al músico puesto que es incapaz de darle a su arte una armonía equivalente a la del músico, a quien le resulta imposible decir varias cosas la mismo

tiempo, como lo hace el pintor. Por ello defiende que el poeta está en una categoría inferior a la del pintor en la representación de las cosas visibles, y muy inferior a la del músico en la de las invisibles. Sin embargo, en esos mismos aforismos, también Leonardo da Vinci dijo que la poesía es la única ciencia que se compara con las matemáticas, porque ambas desgarran el pensamiento, una más intensamente que la otra.

Y es que cualquier creación artística tiene una función comunicativa y estética, y para conseguirlo se vale de códigos verbales, plásticos, musicales, etc., que organiza de la forma que considera más adecuada para lograr su objetivo. Las combinaciones entre estos códigos son variadas y variables, máxime hoy, donde parece que todas las fronteras entre las artes gozan de una gran inestabilidad e, incluso, en ocasiones, parecen diluirse. Pintura, escultura, textos, cifras, etc., presentan conexiones cada vez más sorprendentes. El arte ha traspasado los límites de lo establecido durante siglos para avanzar en nuevas propuestas libres de restricciones. En la figura 40 aparece una imagen de otro libro de artista, donde se puede observar la armonía entre distintos lenguajes y formas estéticas.



*Figura 40.* Libro de artista titulado *Pandora*, de la artista visual Silvia Brewda. Imagen disponible en la web de Silvia Brewda.

Pero, a su vez, existen conexiones entre distintos códigos que presentan una base científica: muy representativo es la unión entre significante y significado; la música y las matemáticas ligadas por tiempos, ritmos y espacios; o de las matemáticas con la misma

literatura; la pintura o la escultura con matemáticas o física, presentes ambas tanto en la composición como en las cualidades físicas de los colores, pesos, etc.

Rudolf Arnheim (1986), comienza la introducción de su obra *Arte y percepción visual* con las siguientes palabras: «Diríase que el arte corre el peligro de verse ahogado por tanta palabrería» (p. 13), y, aunque en realidad él hace referencia a la cantidad de escritos que sobre arte se producen, lo cierto es que el arte contemporáneo está cada día más unido a la palabra, independientemente de que, a su vez, se haga uso de ella para sus creaciones. Existen géneros, como la poesía concreta, en los cuales lo visual y espacial tiene la misma importancia, algo similar a la importancia de la rima y el ritmo en la poesía lírica. Una de las particularidades de este tipo de poesía es que nos permite gran libertad en cuanto al orden o desorden de las palabras que la componen, es decir, no ordenadas linealmente y admitiendo una lectura anárquica, algo que no permite la composición de un cuadro ni de una ilustración con sus elementos, puesto que perderían el equilibrio. Pero una imagen que se forma a través de las palabras nos permite múltiples combinaciones, ya que cada palabra conserva su autonomía.

Rudolf Arnheim (1989), en el ensayo «Lenguaje, imagen y poesía concreta», perteneciente a su obra *Nuevos ensayos sobre psicología del arte* plantea como instructiva la conexión entre la imagen pictórica y la palabra en la creación de poesía concreta. Y reconoce que ambas nunca estuvieron totalmente separadas, pero la atracción que ejerce la una sobre la otra, hoy día, responde a la cura de una vieja herida.

Poetas como Alberti o García Lorca, o pintores como Miró, y, como no, Joan Brossa participaron de las dos actividades. Para Joan Brossa (1989): «Miró era, es, en verdad el pintor de los poetas» (p. 10). En la figura 41 podemos ver la portada de la obra que contiene litografías originales de Miró, junto a los textos de Brossa.



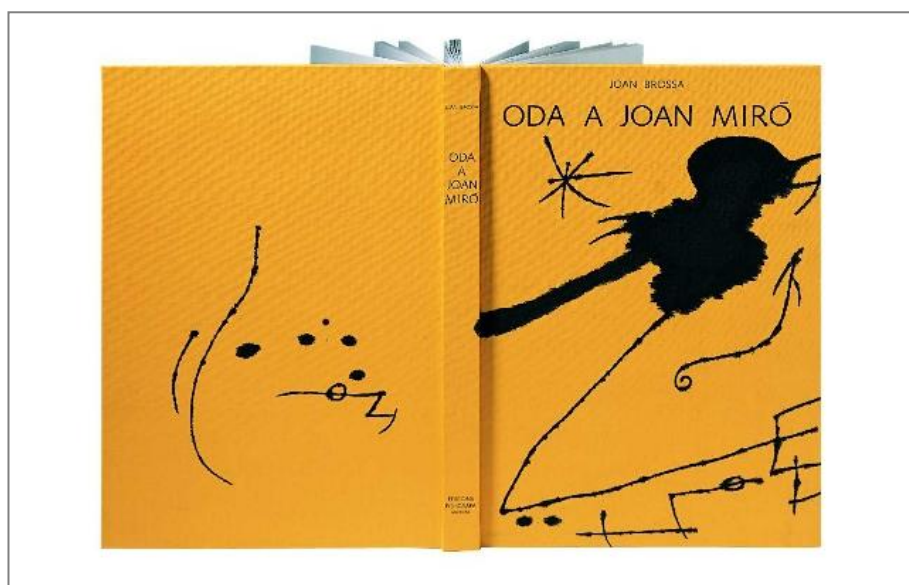


Figura 41. Portada de la obra *Oda a Joan Miró*, de Joan Brossa, 1973.

Gran parte de los grabados de Miró se crean en forma de libros ilustrados, lo que muestra su acercamiento con ambas materias y la estrecha relación existente entre la poesía y la pintura, entre el signo lingüístico y el signo visual. Los poemas de Alberti son especialmente visuales, independientemente de los que dedicó tanto al color, a los pintores, a la perspectiva o a la acuarela. Los poemas aparecen imbricados como si fuesen la misma pintura. Sus poemas no solo describen un cuadro en concreto sino que, a veces, recrea o pinta un cuadro mental a base de las características de toda la obra del pintor. De este modo, consigue eliminar el espacio entre el lector, el poeta y el pintor. Son poemas que nos ofrecen un estimulante diálogo entre arte y poesía, como se puede observar en la imagen de la figura 42, proyecto de Lucini, donde se mezclan textos de canciones de autor con ilustraciones de pintores inspiradas en esos textos.



Figura 42. Ilustración de Rafael Alberti para la cubierta del segundo volumen del libro *Veinte años de canción en España (1963-1983)*, de Fernando G. Lucini, publicado en 1984.

En los libros de artista observamos otro ejemplo de conexión o de simbiosis entre texto e imagen. Estos están creados con una intencionalidad emocional y para transmitir sensaciones, generando con el lector/espectador nuevas relaciones y una complicidad fructífera. Pues la obra ofrece al lector-receptor diversos tipos de estímulos (verbales, plásticos, etc.) que buscan un efecto respuesta. Salvo algunas obras que optan por historias donde se narra con la sola presencia de la imagen, a veces con gran éxito como puede ser el caso de *Un día un perro*, donde Grabielle Vicent (2004), con un dominio ejemplar de la imagen, consigue que no precise de un texto que clarifique ni acompañe (véase figura 15). El mismo álbum ilustrado es uno de los exponentes claros de una composición entre dos códigos, de intertextualidad, puesto que en muchos casos incluso funcionan unidos, interactuando para ofrecer un mensaje. Esta opción es la más deseable, pues cuando se ofrece esa complicidad, ese juego que proporcionan ritmos entre silencios y mensajes, es cuando la obra ofrece mejores resultados.

Como vemos, el hecho intertextual surge de complejos procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos de los que resulta el texto artístico. El autor emplea y reelabora los modelos y el lector los (re)construye y los identifica desde sus propias perspectivas. En él se ofrecen al lector estímulos verbales y plásticos que se enriquecen y complementan, con la intención de provocar una respuesta que está condicionada por los conocimientos previos y sus experiencias previas. Porque en la recepción y el desciframiento del código artístico, no solo intervienen las aportaciones de la obra, sino que junto a ellas, inciden los saberes, experiencias y valoraciones que aporta el individuo receptor en un proceso que culmina en una interpretación personal.

Ese es el fin de la obra: la lectura por parte del lector interpretando su contenido para darle vida y significado; o la obra artística que necesita de un receptor que perciba el significado de su mensaje. La obra se nos muestra con todo su significado, pero es necesaria la interpretación del espectador para darle sentido. Tanto la obra escrita como la obra artística son portadoras de significados y muestran unos mensajes, y la mayor o menor experiencia del lector es de suma importancia, pues determinará la adecuada recepción de ambas. Sin embargo, no podemos olvidar las palabras de Gerrero Ruiz (2008) cuando dice que:

La literatura nunca se nos entrega entera y siempre hay algo que no se pliega a nuestra comprensión (y en lo que, en todo caso, nos podemos implicar pero no podemos explicar). Es evidente que cada uno de nosotros, desde la limitación de nuestro horizonte cultural y comprensivo solo podemos acceder a simplificaciones, a reducciones de lo literario (como de lo real en suma) conviene tenerlo en cuenta. Y, como reto, intentar ampliar los límites de ese horizonte que sabemos muy bien desde Wittgenstein que son los límites de nuestro mundo (no del mundo). Esto es: de la realidad construida en el lenguaje por nuestra sociedad, y presente en nuestra mente, más que de lo real inaccesible. (p. 48)

Es este mismo deseo de descubrir el que impulsa al lector a buscar, a investigar:

El lector pone en juego toda su capacidad de interpretación y sus saberes, no solo literarios, sino de otros códigos artísticos, como pueden ser la pintura, la música, la escultura etc., para comprender de esa manera más amplia posible un texto. Esa

comprensión dependerá de sus conocimientos previos, que ha de actualizar en el momento de la lectura, como una compleja red de asociaciones paradigmáticas que se entrecruzan y confluyen en un texto». (p. 54)

Tal es el caso de *Concertina y dragón*, donde, como hemos ido viendo a través de esta investigación, encontramos diversos códigos lingüísticos, artísticos, matemáticos, musicales, etc. La figura 43 recoge una de las ilustraciones de *Concertina*, donde se muestran la estructura de una orquesta sinfónica.



Figura 43. Ilustración interior de *Concertina y el dragón*. Páginas 8 y 9. Imagen de ©T. Navarro.

Es por tanto interesante formar a los alumnos en la interpretación tanto de mensajes literarios como de textos artísticos, y para ello un medio adecuado, desde el punto de vista didáctico, es la literatura, puesto que permite la cohesión y conexión de las creaciones artístico-culturales y especialmente los álbumes ilustrados que, al participar de los dos códigos, son capaces de ayudar a la consolidación del hábito lector, incidir en la educación estética y colaborar en la recepción adecuada del mensaje. Como vemos, de las correlaciones entre la literatura y otras artes puede surgir una interesante forma de intertextualidad e interdisciplinariedad, en la que se globalicen y sinteticen muchos de los objetivos de

educación artístico-culturales. Y es interesante puesto que la intertextualidad exige una actividad cognitiva de asociación de datos, de referencias, de ideas y de valoraciones. Esta actividad de relación activa desarrolla las diversas competencias (comunicativa, discursiva, literaria y cultural).

Veamos ahora un extracto del análisis comparativo entre los procesos lector y de visualización de una obra artística que nos ofrece Mendoza (2000): proceso que seguimos al leer un texto: descodificación, precomprensión, expectativas, inferencia, comprensión e interpretación. Y lo que significa cada uno de estos procesos: descodificación, es decir, identificar las unidades primarias (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, etc.) que le permiten la primera aproximación al contenido. En una segunda etapa de precomprensión el lector descubre las orientaciones internas o las condiciones de recepción que el texto le ofrece. En esta fase se formulan las expectativas y se elaboran las primeras interferencias. Las expectativas son elementos de guía y de orientación de la lectura y versan sobre el contenido, sobre la intencionalidad, sobre la funcionalidad y sobre la forma. Las inferencias son conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica. La comprensión es el efecto de la (re)construcción del significado y surge de la confirmación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones. La interpretación es el resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones, etc., que el texto le ha presentado. Proceso de la lectura de una imagen o un cuadro: descodificación, interacción texto-lector, revisión-reformulación de expectativas, inferencias, comprensión e interpretación.

Al leer una obra plástica también se presenta un código, y su análisis es similar al que requiere cualquier otro texto codificado lingüísticamente: el lector advierte sus primeras impresiones descodificándolas; continúa recogiendo detalles, guiado por estrategias receptoras, deteniéndose en unos elementos antes de pasar a otros, y así formulará sus primeras expectativas; luego revisará detalles a la vez que va descubriendo nuevos elementos, captando e identificando pautas de referencia para la comprensión. Un ejemplo claro lo encontramos en *Las hilanderas*, de Diego Velázquez, puesto que recoge la fábula mitológica de Aracne (véase figura 44).



Figura 44. Reproducción de *Las hilanderas, o la fábula de Aracne*, de Diego Velázquez (1655-1660). Museo del Prado. Madrid.

En las inferencias, los distintos elementos vistos actúan como sucesivos estímulos para configurar significaciones parciales. Tanto la obra literaria como la obra artística precisan de un lector o un receptor que aporten sus conocimientos e interpreten su contenido. Para ello es necesaria una actividad cognitiva de conocimientos, referencias, asociación de datos, valoraciones, etc. Por tanto, se hacen necesarias determinadas competencias que impidan la inadecuada apreciación o incurrir en errores. Porque la percepción o identificación de las relaciones intertextuales dependen de sus conocimientos o competencia como receptor. Pero no solo eso, sino que la interpretación requiere nuestra implicación en la valoración de la intencionalidad del proceso creativo de nuestros conocimientos y de nuestros gustos y nuestras emociones. Por todo ello, la intertextualidad es muy conveniente para generar metodologías activas, investigadoras, que alimenten la curiosidad, le ayuden a plantear hipótesis y a resolver problemas; metodologías en las que el alumno debe poner en funcionamiento una serie de estrategias y actividades de observación, sistematización y comparación, y donde llega a comprender que todo este proceso se hace necesario para conseguir el significado del texto y por tanto se siente responsable de dicho proceso. A partir de esta relación texto- imagen pueden generarse una serie de propuestas literarias y plásticas, dependiendo de que se parta de uno u otro texto.

Tal es el caso de la obra *Concertina y el dragón* como podemos observar en la figura 45, que muestra la contraportada del álbum en donde el laberinto ha servido de inspiración para la creación de esta ilustración. En la que se mezclan disciplinas que requieren la participación del lector para su interpretación. A su vez, esta contraportada es una adaptación del juego de la oca y cuyo objetivo es *cazar* al dragón, en un nuevo intento de implicación del lector en la obra.



Figura 45. Ilustración que muestra la contraportada de la obra *Concertina y el dragón*. Fotografía tomada por Francisco Cuéllar Santiago, para la página web de Puntodepapel.

Habiendo visto que la lectura de un cuadro o de un texto literario es un acto de interpretación coherente y significativa, en el que entran en juego conocimientos previos por parte de los responsables de la interpretación del texto. Habiendo visto también que la interpretación de estos textos depende de la competencia o conocimientos previos, y en el caso del texto, del intertexto lector, Guerrero (2008) recuerda:

Abogamos, por tanto, por innovaciones curriculares que promuevan modelos de pedagogía heurística y significativa coincidentes en activar en el alumnado mecanismos de búsqueda de recursos, de habilidades y de investigaciones que potencien su intertexto lector, en una escuela activa que experimente estrategias comparativas como estudios reflexivos que enseñen a apreciar la literatura. (p. 73)

La figura 46 muestra una ilustración interior de *Concertina y el dragón* inspirada en dos retratos de Diego Velázquez: el de *Felipe IV* y el retrato de *La infanta María Teresa*.



Figura 46. Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 10-11). Imagen de ©T. Navarro.

Es de suma importancia convertir al lector en colaborador, vinculándolo a la obra. Se trata de establecer la vinculación emocional entre el lector y el libro que lee. Y, como apunta Guerrero (2008):

La comparación de la literatura con otras ramas de la expresión humana es valiosa en la práctica docente desde una concepción globalizadora de la educación, que viene recogida en los diseños curriculares, y que a todas luces es necesaria por razones no solo estéticas, porque de manera conscientemente simbólica lleva al alumno hacia conceptos de apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad. (p. 51)



En esta misma línea que apunta Guerrero cabría introducir varias de las ilustraciones de *Concertina y el dragón*, pero hemos elegido la que recoge la figura 47 en que podemos observar distintos textos lingüísticos y formas, entre los que se incluye:

1. El nombre MUS-BARTOK haciendo referencia al músico Vela Bartok.
2. Imagen de La sibila, inspirada en la obra de Velázquez con el mismo título.
3. Textos matemáticos: diversas referencias matemáticas: el nº  $\Phi$  o la espiral de Fibonacci, señalada por la Sibila con el dedo índice.
4. Textos musicales: sordinas, percusión y un esbozo del pentagrama sobre el camino ascendente.

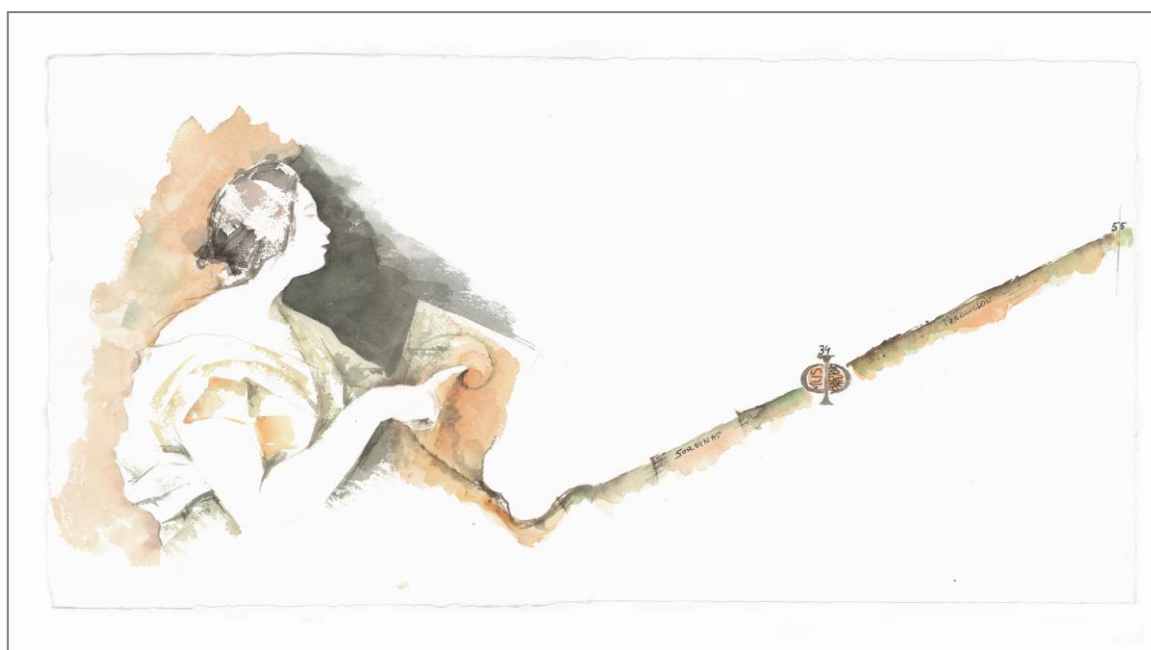


Figura 47. Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 20-21). Imagen de ©T. Navarro.

## 2.5. La zona de desarrollo próximo

Debido al planteamiento tenido en cuenta para intentar resolver el problema del desarrollo de la imaginación mediante la intertextualidad, a través de una determinada relación de mensajes y silencios entre imagen y texto, en un intento de influir en la creación de las imágenes en la mente del lector, para que este descubra los significados que aporta (incluso en los casos en que los conocimientos previos son escasos), se nos hace necesario hacer referencia a la zona de desarrollo próximo (en adelante, ZDP) y el input de Krashen. No olvidemos que tanto la obra escrita como la obra artística son portadoras de significados y albergan mensajes para los que la mayor o menor experiencia del lector es de suma importancia, pues determinará la adecuada recepción de la obra. Y como afirma Guerrero (2008): «La literatura nunca se nos entrega entera y siempre hay algo que no se pliega a nuestra comprensión» (p. 48). Y ese algo, como vimos en el capítulo anterior, depende en buena parte de los conocimientos previos que actúan y se actualizan en el momento de la interpretación.

Precisamente ahí, en ese espacio que se configura entre los conocimientos previos y la posibilidad de solución del problema, es donde se ubica nuestra investigación. Se trata de aportar un pequeño escalón que permita subir para alcanzar esa mermelada que nos queda un poco lejos. Y esta idea, explicada de forma sencilla, digamos que se relaciona con el planteamiento de Vigotsky (1988) sobre la ZDP, y que define:

La distancia en el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133).

La diferencia en cuanto a la ZDP, según la plantea Vigotsky, radica en la forma en que entendamos esa colaboración del adulto: si se considera que el adulto debe estar presente, no sería correcta esta comparación. En cambio, sería correcto si consideramos como colaboración del adulto la misma elaboración del álbum ilustrado y la intención puesta en ello. Por tanto, suponiendo que se acepta este matiz, continuamos con nuestra exposición. Vigotsky, al referirse al nivel real de desarrollo, hace referencia a funciones que ya han

madurado y la ZDP define funciones por madurar pero próximas a ello, es decir, que se encuentran en estado embrionario. Precisamente esta zona despierta los procesos evolutivos internos capaces de operar, según Vigotsky, cuando el niño está en relación con otras personas o en cooperación con algún semejante que tiene mayor información. Y hace hincapié en que no se trata de trabajar sobre lo ya desarrollado, algo que lo convertiría en una simple repetición que no aporta nada sobre su desarrollo evolutivo, experiencia semejante a la que se produce al ofrecer el caos de imágenes propio de la sociedad de consumo en que vivimos, que no ayudan a conseguir una visión estructurada del mundo, pues impide conectar con nuestro mundo interior y estructurarlo como un todo.

Es importante ofrecer materiales que tengan un orden inherente, capaz de permitir que el niño/a, o el lector/a sea capaz de adquirir un buen nivel de comprensión. Y que, además de ser motivadores, funcionen gradualmente, debido a que las actividades muy fáciles generan falta de interés y las difíciles abruman. Por ello es importante operar desde la ZDP, para hacer de puente entre un nivel de desarrollo y otro, generando una corriente de aprendizaje que ponga en marcha procesos evolutivos que no se darían fuera del aprendizaje.

Una hipótesis que concuerda tanto con la de Vigotsky, como con la de nuestro trabajo de investigación es la del input de Krashen, relacionada con el aprendizaje de la lengua. Krashen (1985) mantiene:

Los humanos adquirimos el lenguaje del siguiente modo: comprendiendo mensajes o recibiendo un “input inteligible”. Progresamos en nuestro orden natural comprendiendo un input que contenga estructuras correspondientes a nuestro próximo estadio, estructuras que se encuentran por encima de nuestro actual nivel de competencia. (p. 2)

Y lo plastifica mediante la fórmula  $i + 1$ , que expresa: nos movemos desde  $i$ , que representa nuestro nivel actual, hacia  $i + 1$ , el siguiente nivel en el orden natural. El input, para Krashen, es el «ingrediente esencial del medio ambiente», pues la persona no adquiere solamente lo que oye, sino que es de una enorme importancia, en la adquisición del lenguaje, la participación del procesador interno.

Aunque, como apuntamos antes, existen puntos de encuentro entre la teoría de input y la de la ZDP, puesto que se le presenta al niño/a conocimientos no adquiridos, del mismo modo existen algunas diferencias:

- Por una parte, Krashen (1985) se refiere a niveles de adquisición de la lengua, a logros en el desarrollo del individuo, por lo que se asociaría con habilidades aisladas que conducen al desarrollo.
- En segundo lugar, y más importante por la relación que presenta con nuestra investigación, en ningún momento sugiere Krashen la ayuda de alguien más preparado, salvo por ser quien proporciona el input con los elementos que los alumnos ya conocen junto con otros que aún no han aprendido.

Existe, por tanto, analogía y diferencia entre las tres hipótesis, pero nos interesa ese punto de semejanza que ofrece una posibilidad, abre una puerta al aprendizaje y, en nuestro caso, al desarrollo de la imaginación y la creatividad.

## **2.6. Interdisciplinariedad**

Defendemos la teoría de que *la vida*, que es la mejor educadora, no se molesta en separar conocimientos, luego nos parece innecesario crear compartimentos a la hora de impartir materias, al menos hasta el fin de la Educación Primaria. Y nuestra experiencia al respecto lo corrobora. Parece ser que el interés del ser humano por relacionar conocimientos es considerable y esta es una idea importante de recordar a la hora de abordar nuevos conocimientos, puesto que el conseguir los objetivos que nos marquemos, depende en gran medida de la motivación que tengamos, y ésta suele venir de la mano de nuestros intereses y del mayor o menor desarrollo de determinadas áreas del cerebro relacionadas con el talento o las capacidades.

Parece ser que más voces piensan así, como lo muestra Read (1986) en su capítulo VII, «La forma natural de la educación», donde manifiesta su desinterés por ganar unas horas más en el currículo para la educación artística, puesto que su objetivo consiste en obtener todas las

horas de este. Y es que Read aboga por un cambio drástico en la enseñanza que afecte a la forma de relacionarse las materias:

En la práctica, eso significa que la totalidad de la fase primaria de la educación debería reorganizarse sobre un plan integral en el cual las materias individuales pierden sus contornos actuales, definidos y artificiales, para confundirse en una totalidad constructiva y creadora, continuando en este sentido los métodos de enseñanza en las *escuelas-nurseries* y jardines de infantes. (p. 221)

Y continúa su planteamiento describiendo la importancia de llevar a cabo la actividad de un todo progresivo, de lo más cercano (la familia) a lo más lejano, pero todo ello a través del juego, método harto reconocido en educación, y el cual no significa una incoherencia en la enseñanza.

Es Howard Gardner el que acuña el término *inteligencias múltiples* para nombrar estas capacidades o talentos, a principios de 1980, y las describe como un conjunto de habilidades, talentos o habilidades mentales, a las que denomina *inteligencias*. Para él todos los individuos poseen cada una de estas inteligencias, en cierta medida, aunque difieren en el grado de habilidad y en la naturaleza de su combinación. Diferencia en un principio entre: lógico-matemática, lingüístico-verbal, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, corporal y cinética, a las que más tarde incorpora la naturalista, relacionada con nuestra forma de conectar con la naturaleza.

El hecho de abordar un nuevo concepto desde las distintas inteligencias, como plantea, agilizará su adquisición, favorecido por aquellas áreas con una capacidad mayor. En su obra *Mentes creativas*, Gardner (1998) aborda el tema de cómo la creatividad se manifiesta en las distintas inteligencias, a través del estudio de siete personajes especialmente creativos: Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi. Estos hombres forman el ramillete de mentes brillantes estudiadas, por sus aportaciones a cada tipo de inteligencia planteada por el autor.

En una entrevista concedida recientemente a Sarah Weiss (2015), Gardner vuelve a defender esta idea, y ante la pregunta de cómo puede incidir en la educación la teoría de las

inteligencias múltiples responde que las materias importantes se pueden enseñar de diferentes formas, activando así una gama de inteligencias. También insiste en que tienen una importancia crucial para una enseñanza personalizada, algo impensable hace unos años, pero que hoy las nuevas tecnologías pueden facilitarnos. En esta entrevista, Gardner plantea que lo necesario es decidir cuáles son las ideas verdaderamente importantes a conocer sobre ciencia, arte, historia, etc., para más tarde presentarlas de múltiples formas. Y puntualiza que si podemos presentar la obra de Miguel Ángel o el teorema de Pitágoras de diversas formas, se logran dos metas:

1. Por una parte llegar a mayor número de alumnos, ya que puede que algunos aprendan mejor con la lectura mientras posiblemente para otros sea más efectivo hacerlo mediante construcciones.
2. Y en segundo lugar, está relacionado con la forma de transmitir conceptos por parte del profesorado, puesto que, en ocasiones, nuestro dominio del tema nos limita la posibilidad de transmitir el conocimiento de diversas formas.

En la entrada de blog «Cambiar el modo de pensar en Educación: cada alumno es único», publicada en el *The Huffington Post*, sección de Educación, las columnistas Arina Bokas y Rod Roca (2015) se basan en la investigación de Carol Dweck y hacen también referencia a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner para diseñar modos de pensar sobre el éxito en la educación, en un intento de conseguir una mayor potenciación de las habilidades de los estudiantes. La figura 48 muestra la ilustración que encabeza la página del artículo «Cambiar el modo de pensar en Educación: cada alumno es único», al que hacemos referencia.



Figura 48. Imagen recogida del blog de Arina Bokas y Rod Roca, *Los padres inteligentes*, publicado en 2015.

Este artículo se basa en las investigaciones en neurociencia para plantear que el aprendizaje no se limita a un área o lado del cerebro, sino que más bien se trata de una conexión de redes neuronales que conectan muchas áreas del cerebro, algo que conecta con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. También se defiende que la formación de estas redes, que son diferentes en cada persona, dependen de la fortaleza y predisposición psicológica de la persona y el contexto cultural, físico y social en el que se construyen las habilidades. Por tanto, las personas no son igualmente inteligentes en todos los ámbitos y sus diferentes inteligencias se activan de acuerdo a los valores culturales, las oportunidades, las experiencias y las decisiones tomadas por el individuo. Howard Gardner asocia la idea de inteligencias múltiples a los diferentes tipos de mentes que hacen que, aprender, recordar, ejecutar y entender se gestionen de diferentes maneras. Esto implica que hay muchas formas de ser inteligente y no es necesariamente una más valiosa que otra. El mundo puede ser entendido matemáticamente, lingüísticamente, mediante representaciones espaciales, a través de nuestro cuerpo, etc. Todo ello pone de relieve la importancia de ofrecer materiales que permitan alcanzar el aprendizaje desde cualquier tipo de inteligencia, de forma que el niño se sienta motivado en este proceso.

Gardner y sus colegas de *Project Zero* (Universidad de Harvard) continúan trabajando y aplicando sus teorías en diseño de currículum.

Gardner (2011) en su artículo en línea *La Teoría de las Inteligencias Múltiples: la psicología, la educación, como la ciencia social*, defiende cómo se llega a más individuos desde la aplicación de diversas inteligencias múltiples, ya que algunas personas aprenden mejor a través de historias o a través de obras de arte, o sobre actividades o grupos de trabajo puesto que cada uno de estos enfoques activa un tipo de inteligencia. El hecho de representar una idea de diversas formas favorecerá que al pensarla de varias maneras, su dominio sea mayor. No obstante, la teoría de Gardner no siempre ha sido aceptada como válida y tiene sus detractores. El psicólogo cognitivo George Miller (como se citó en la entrevista a Josep de Mirandés, 2014) definió sus argumentos como *corazonadas y opiniones*; y Jerome Bruner (como también se citó en la entrevista a Joseph de Mirandés, 2014) llamó a las inteligencias múltiples *la ficción más útil*. Sin embargo, según afirma Antúnez (2006), la teoría de Gardner gana terreno, e incluso, afirma Antúnez, a esa definición se suma Nilson José Machado, que incluye también la competencia pictórica.

Aunque no son el objetivo de esta investigación las inteligencias múltiples, nos interesan en tanto en cuanto se relacionan con la propuesta interdisciplinar que plantea la obra *Concertina y el dragón*, y las propuestas pedagógicas que se deriven de ella. La figura 49 muestra una ilustración de *Concertina* inspirada en la obra de Velázquez *Mujer cosiendo*. Allí se aborda la descripción del dragón desde distintas disciplinas: desde la imagen (ilustraciones de diferentes instrumentos); desde el texto lingüístico, puesto que se verbaliza la composición y los instrumentos que lo componen; y desde la música, no solo a través de los instrumentos representados plásticamente, sino además por la descripción de sus sonidos.



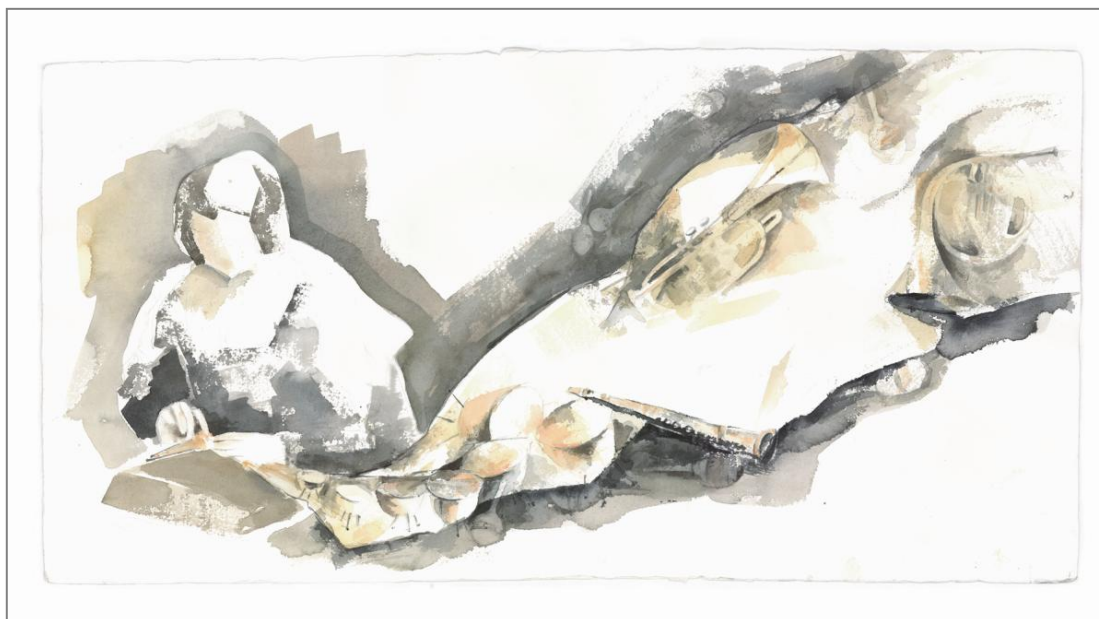


Figura 49. Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 18-19). Imagen de ©T. Navarro.

Como venimos comprobando, *Concertina* es una obra intertextual e interdisciplinar, donde materias y textos se entrelazan entre sí. Lengua, música, arte, matemáticas y mitología se entremezclan en un juego continuo que va de la palabra a la imagen, o de composiciones musicales a conceptos matemáticos. Y es que, incluso con un simple vistazo a nuestro alrededor, podemos comprobar que no solo la palabra forma parte de nuestra cotidianeidad, sino que también la imagen, e incluso las matemáticas, nos rodean y las necesitamos hasta el punto de que su ausencia o su parálisis, en un momento determinado, supondría un caos tremendo, puesto que toda nuestra organización (horarios, bancos, comercios, composición de medicamentos, etc.) está basada en ellas. A continuación exponemos algunas formas de conectarse las materias que nos ocupan.

**Lenguaje y música.** En la tesis doctoral de Escobar (2010), la autora nos presenta un estudio profundo sobre la relación entre el lenguaje y la música, donde menciona a Enrique Blanco, quien intenta demostrar los orígenes de dicha relación. Aunque parece imposible

demonstrarlo, por no disponer de datos demostrables, sí parece que su vinculación habremos de buscarla en la más remota antigüedad. También señala el interés de Rousseau por estas teorías, el cual defiende que la relación entre lenguaje y música no es una relación de dependencia, sino de integración, puesto que el origen de ambas es común, aunque la misma cultura haya propiciado el alejamiento entre el lenguaje verbal y el musical en detrimento de ambos. Unas páginas más adelante, en esta misma tesis, Escobar estudia las características y funciones del lenguaje y la música, en un intento de mostrar si la música es un lenguaje, y precisa:

En cierto modo, podríamos decir que los mensajes emitidos mediante el lenguaje son más precisos, pero los emitidos mediante la música conectan más profundamente con nuestra parte emocional o instintiva y es precisamente esa capacidad la que pretendemos utilizar como recurso didáctico para promover entre nuestros alumnos el interés y la participación en el aprendizaje. (p. 45)

En la tesis de María Isabel de Vicente-Yagüe (2012) encontramos un recorrido por diferentes propuestas y proyectos que tienen como base la intertextualidad relacionada con la música. Entre ellas destacaremos:

- La propuesta literario musical llevada a cabo por Guerrero Ruiz y Cano Vela, basada en la canción *Bella de vos sós enamorós* (versión de Joan Timoneda), que se marca el objetivo de desarrollar la sensibilidad artística y literaria del alumnado a la vez que muestra el plurilingüismo español en un intento de potenciar el respeto a las diferencias culturales.
- El trabajo de María Teresa Caro Valverde en torno al enlace entre la canción del cantautor Joaquín Sabina y la figura clásica de don Quijote, bajo el título: *Didáctica de la intertextualidad literaria entre clásicos y modernos: una experiencia creativa internivelar e intercurricular con don Quijote y Sabina*. Proyecto que generó el libro *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina confabulados)*.
- La tesis de María Dolores Escobar Martínez, *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*, donde Escobar aplica un

modelo intertextual a diversos grupos de alumnos llevando el arte musical a la práctica en una amplia variedad de aspectos.

- Y la misma tesis de De Vicente Yagüe, *La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*, donde se marca como objetivo:

Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales, musicales y literarios, de aplicación tanto en el ámbito de la enseñanza de la Literatura como de la Música, a partir de la intervención llevada a cabo en grupos de niveles, etapas, materias y centros educativos diferentes. (p. 179)

Dicha tesis ofrece unos resultados altamente satisfactorios puesto que las actividades han servido para aumentar la afección no solo a la lectura, sino también a la audición de música clásica, algo manifestado rotundamente por cinco de los seis grupos participantes.

Esta misma autora, en su punto 1.4 nos habla de la *pintura textual*, término recogido por el *Diccionario Harvard de Música* (como se citó en de Vicente-Yagüe, 2012). Esta voz aparece definida como:

La ilustración musical del significado de las palabras en la música vocal, especialmente el significado literal de palabras o frases concretas (...). Los recursos utilizados se basan principalmente en la relación entre las cualidades de la cosa ilustrada y ciertas características de la música. En los casos más simples, se imitan los sonidos naturales, como los de los pájaros, los truenos, los suspiros, los sollozos. Por otro lado, la música que es aguda, grave, ascendente, descendente, fuerte, suave, rápida o lenta puede asociarse, respectivamente, con esos mismos conceptos en abstracto o con conceptos o cosas que comparten esas cualidades. (p. 49)



—Debemos capturar al dragón. No podemos permitir una nueva fuga — manifiesta el rey. —Majestad, me temo que la fuga será inevitable, pero puedo revelaros dónde se esconde— y sigue tarareando mientras arrastra su larga uña sobre la serie: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89,... que conduce al famoso laberinto de Creta.

—¡Aquí está! Sí, en el compás 89, tras la cumbre más alta. La partitura de sus huellas os guiará. ¡Seguidlas! Los primeros 34 compases conducen a la caverna de Mus-Bartók. Habréis de amortiguar el sonido mediante *sordinas* para no ahuyentar a ese *Monstruo de la música*. Vencedle y arrancadle su más preciado don, el *Número de oro*. Este es la clave, llave de la imaginación, que os permitirá ascender a la cumbre. (pp. 20-21)

La figura 50 muestra una de las composiciones que aparecen en el álbum *Concertina y el dragón*, concretamente en las páginas 10 y 11. Se trata de una nana y acompaña a la ilustración del nacimiento de Concertina.



Figura 50. Composición musical incluida en *Concertina y el dragón* (2014, pp. 10-11). Imagen de ©T. Navarro.

Observamos cómo la música se repite en un intento del compositor de pintar o imitar las palabras y donde podemos ver ese *pictoralismo musical* al que hace referencia De Vicente Yagüe (2012). El movimiento y sonido repetitivo de las notas simulan un movimiento mecido de cuna o similar.

**Música y matemáticas.** En cuanto a la relación de la música con las matemáticas no es menos interesante. Leibnitz (como ya se citó en Rodríguez, 2005) nos dice: «La música es un ejercicio aritmético secreto y la persona que se entrega a ella no se da cuenta de que está manipulando números» (p. 87). Gardner, por su parte, (como se citó en la entrevista a Josep de Mirandés, 2014) destaca el interés existente entre las personas que son matemáticamente talentosas hacia la música, aunque eso no vaticina que sean buenos músicos. Una relación interesante la trajo consigo una forma de afinación de instrumentos, de la mano de Pitágoras, quien, al escuchar el tintineo que producían los martillos de una fragua, relacionó música y matemáticas, descubriendo la correspondencia entre los tonos musicales de los acordes y las razones sencillas de los enteros, extendiendo estas relaciones a longitudes de cuerdas o a tubos de mayor o menor longitud. Todo ello está recogido en un interesante grabado medieval.

En *Concertina y el dragón* encontramos un referente a este hecho en la ilustración inspirada en *La fragua de Vulcano* de Velázquez, donde el nombre de Pitágoras aparece camuflado entre los martillos, dividido en sus cuatro sílabas (PI-TA-GO-RAS), como se puede observar en la figura 51.



Figura 51. Detalle de la ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 16-17), cuya imagen completa ya reprodujimos en la figura 8 de este trabajo de investigación. Imagen de ©T. Navarro.

Un paralelismo maravilloso entre estas dos disciplinas lo encontramos en la representación gráfica. La música utilizó el sistema de coordenadas para su representación seiscientos años antes de que lo utilizase Descartes. Encontramos relaciones matemáticas en la música de Chopin, concretamente en el preludio nº 15, conocido como *La gota de agua*. También existen partituras relacionadas con series matemáticas, con simetrías o con funciones logarítmicas, rotaciones y traslaciones, tanto en las grandes obras maestras como en melodías populares. Un buen artículo donde se trata la relación entre ambas materias fue publicado por Joseph Lluíp i Lompart (2011) en la revista digital *Matematicalia*. Y es que, música y matemáticas están más unidas de lo que aparece a simple vista, y no solo la música está unida a las matemáticas, sino que también está íntimamente ligada con las artes en general, las letras y las ciencias.

No es casualidad que prestigiosos músicos tomasen determinados conceptos matemáticos como base de sus composiciones. Tal es el caso de Mozart o Béla Barók, ambos presentes en *Concertina y el dragón*, obra objeto de nuestro trabajo de investigación. En la obra del compositor húngaro Béla Bartók, *Música para instrumentos de cuerda, percusión y celesta*, el primer movimiento tiene una estructura con una concepción simétrica. Pero, además, la sucesión de Fibonacci fue tenida en cuenta para la composición de esta fuga: 1,1,2,3,5,8,13,21,34,55,89 ... Es, por tanto, un buen ejemplo de la relación ente música y matemáticas, y no por casualidad, esta obra forma parte de *Concertina*.

Las emociones forman parte de la obra a través de la literatura, del arte y de la música, pero su presencia es también interesante en relación con las matemáticas. Claudi Alsina (2006) inicia del siguiente modo su conferencia «La matemática hermosa enseña con el corazón»:

Esta conferencia trata de la *matemática emotiva* y va dirigida muy especialmente a *corazones pitagóricos*, con la esperanza de que sea posible poder juntar, en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, rigor y sentimientos, verdades y emociones, recuperando así para el noble oficio de educar matemáticamente la dimensión pasional que nunca debió perderse. (p. 143)

Continúa este mismo autor introduciendo las ideas de Daniel Goleman sobre inteligencia racional e inteligencia emocional, para hablar de una mente que *piensa* y otra mente que *siente* o, lo que es lo mismo, *la cabeza y el corazón* interactuando para afrontar la realidad y darle respuesta, y plantear la necesidad de inducir emociones positivas hacia las matemáticas como medio de acercarnos a ellas con otra disposición, porque de lo contrario la *mente emocional* bloquea a la *mente racional*, haciendo imposible el progreso docente. Para ello, Alsina (2006) aconseja fomentar la sorpresa mediante la introducción de otras metodologías, la alegría a la hora de trabajarlas, introducir un factor lúdico mediante materiales diferentes o el uso de las nuevas tecnologías. Posiblemente, algunas estrategias metodológicas provoquen la venida de las musas matemáticas, como pretende Alsina (2007) en su artículo «Las musas matemáticas: hacia una enseñanza creativa», en un intento de conseguir clases más motivadoras donde el interés, la diversión y la creatividad estén presentes. En este artículo, Alsina aboga por la utilización de estrategias y materiales que contribuyan a mostrar la cara amable de las matemáticas, incluyendo, entre otros, la utilización de la literatura, en la que pone como ejemplo la divertida *Carta de amor a un trapezoide*.

En *Concertina y el dragón* encontramos características señaladas por Claudi Alsina, necesarias para cambiar el concepto de matemáticas, pero este aspecto lo abordaremos dentro del capítulo «*Concertina y el dragón*, un modelo interdisciplinar e intertextual», incluido en este trabajo de investigación.

**Arte-matemáticas, literatura-matemáticas, arte-literatura-matemáticas.** Todas estas combinaciones han sido y siguen siendo compañeras de viaje y, de hecho, existe una atracción de muchos matemáticos por el arte y viceversa, o de escritores por las matemáticas, e, incluso, autores que sus obras enlazan las tres materias. Velázquez era un gran matemático y lo demuestran los estudios de muchas de sus obras. *Las Meninas*, sin ir más lejos, presenta un estudio profundo de geometría, que hizo posibles determinados efectos en la obra.

Raúl Ibáñez (2011), en su obra *La cuarta dimensión* nos acerca a este apasionante tema, no solo desde el punto de vista matemático, sino que lo aborda desde una perspectiva artística a través de movimientos como el cubismo, futurismo, suprematismo y surrealismo, y de la mano de artistas como Picasso, Duchamp o Dalí, o desde una perspectiva literaria, a través de escritores como Edwin A. Abbott, autor de *Planilandia*. Un gran referente de la relación entre literatura y matemáticas es Jorge Luis Borges, con cuentos como *La biblioteca de Babel*



o *El libro de arena*. Y cómo no, hay que mencionar de nuevo en este apartado *Alicia en el país de las maravillas* y *A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*, donde se trabaja magistralmente el concepto de simetría a través de cambios de orientación, que se producen al atravesar el espejo e iniciar un viaje donde Alicia observa, entre otros muchos cambios, la inversión de los libros de la biblioteca. Algo a lo que también hace referencia Ibañez (2011).

En esta misma línea, a caballo entre literatura y matemáticas, encontramos títulos como *Theresio* ( T. Navarro y M.T. Navarro, 2014), inspirado en la obra de Paul Klee; *Menudo punto* (V. Navarro, 2012), donde matemáticas y arte se entrecruzan con literatura; *X; Y; Z* (V. Navarro, 2014a); *El muy punto* (V. Navarro, 2014b); y un pequeño libro, llamativo por su formato y divertido por su contenido, puesto que a través de cuarenta axiomas sobre el concepto de infinito nos provoca la risa, a la vez que nos invita a meditar sobre esta idea: *A infinito* (M.T. Navarro, 2014).

**Música y arquitectura.** No menos curiosa e interesante es la relación entre música y arquitectura. Puede que lo más destacado de esta intersección sea el efímero Pabellón Philips, proyecto encargado por Louis Kalf (director artístico de Philips) a Le Corbusier, quien lo realizó con la colaboración del compositor griego y arquitecto Iannis Xenakis, con motivo de la Exposición Universal de Bruselas de 1958 y que podemos observar en la figura 52.



*Figura 52.* Imagen del pabellón de la Exposición Universal de Bruselas de 1958. Fotografía de Wouter Hagens, 1958, licencia de Creative Commons.

También en *Concertina y el dragón* hemos recogido este episodio, tanto en el texto como en sus ilustraciones, donde se toma como modelo para la creación del nacimiento de las alas del dragón dicho pabellón. En el texto de las páginas 28 y 29 de *Concertina* aparece el nombre de Xenakis camuflado entre el texto, en una especie de variante de un acróstico. Y en la figura 53 se observa el despliegue de las alas del dragón que forma una ilustración inspirada en el pabellón.



Figura 53. Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 28-29). Imagen de ©T. Navarro.

**Mitología y arte.** Esta combinación ha sido una constante en algunos artistas, y uno de ellos es Velázquez, pues su obra presenta una estrecha relación con la mitología. Varias de las obras de Velázquez seleccionadas para la obra *Concertina y el dragón*, están basadas en la mitología: *Las hilanderas*, *La fragua de Vulcano*, *Marte*, *La sibila*, y sus historias se entrelazan con la historia que nos ocupa, donde encontramos esa misma mitología, pero con la introducción de pequeños cambios, digamos que por necesidades del guión. En la figura 53 se reproduce una ilustración interior de *Concertina*, inspirada en *Las hilanderas*.



Figura 54. Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 30-31). Imagen de ©T. Navarro.

## 2.7. El juego

Hablar de juego es hablar de entretenimiento, pero especialmente de placer. El ser humano juega por placer y esta es una actividad que comparte con los animales; en el juego de ambos existe un componente de placer. Además, el juego sirve como preparación hacia la madurez, puesto que a través de él se consiguen desarrollar una serie de destrezas motoras y físicas interesantísimas.

El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego. Todos los rasgos fundamentales del juego se hallan presentes en los animales. (...) Y, lo más importante, [los animales] parecen gozar muchísimo con ello. (Huzinga, 2010, p. 11)

Pero la función del juego en el ser humano es más profunda que en el animal, pues este último solo juega como parte de su desarrollo. Sin embargo, el ser humano, además, aprende a través del juego habilidades sociales relacionadas con su desarrollo afectivo. Y, lo más importante, las relacionadas con su desarrollo cognitivo conectado con la creatividad. El juego nos prepara para la socialización y, de hecho, nuestra sociedad, su cultura social, está fundamentada en el juego. Nuestras fiestas son un buen ejemplo de ello. Es una actividad muy relacionada con el arte y un fenomenal recurso de la educación. A través del juego podemos conseguir habilidades de comunicación e interacción social. O como afirma Huizinga (2010): «La posición de excepción que corresponde al juego se pone bien de manifiesto en la facilidad con que se rodea de misterio. Ya para los niños aumenta el encanto de su juego si hacen de él un secreto» (p. 26). Y continúa este autor definiendo como juego una representación o una lucha por algo en el que se produce una pugna por copiar o representar algo de la mejor manera posible.

Según Vigotsky (2006), la capacidad simbólica desarrollada en el juego promueve la imaginación creativa, es más, sin juego, nos dice Vigotsky, no es posible la imaginación. Este autor plantea que el origen de los procesos creativos hemos de encontrarlo en la infancia y en sus juegos, puesto que estos, especialmente simbólicos, favorecen la creatividad. Es precisamente en ese *como sí*. Desde los primeros años es común observar esa creatividad en sus juegos, los cuales no se limitan a recordar, sino que se construyen a partir de experiencias vividas, las cuales combina, mezcla o reelabora para crear otras realidades nuevas.

Manuela Romo (2007) cita a distintos autores que han defendido la estrecha relación entre el juego y la creatividad, como son: Winnicot, Bruner, Sandra Rus, Danky, entre otros, para plantear más tarde cómo la síntesis de los resultados de los estudios de todos estos autores nos muestra que: «En el juego simbólico del más alto nivel, el niño ejecuta las siete habilidades del modelo multidimensional del pensamiento original de Roberta Milgram: fluidez asociativa, imaginación, curiosidad, fantasía, encontrar problemas, producción de metáforas y desarrollo de la producción selectiva». (p. 18)

Desde un punto de vista pedagógico preferimos recurrir a nuestra experiencia, avalada por veintisiete años de docencia, impartiendo clases desde infantil hasta secundaria obligatoria. Podemos asegurar que, a pesar de la resistencia que sufre, implementar el juego en algunos niveles educativos de Educación Primaria es de una gran utilidad. Posiblemente la

diferencia entre juego y creatividad venga de la mano del producto, puesto que en el juego normalmente no hay un resultado palpable, algo similar al efecto que en la obra *Concertina y el dragón* pretendimos conseguir con la creación del dragón en la mente del niño, que no es obligatorio hacerlo realidad. Se trata de un acto creativo o posiblemente imaginativo de la fantasía, y que solo se hará realidad plásticamente si el lector lo desea.

Manuela Romo explica las cuatro características psicológicas que comparten juego y creatividad:

1. Estar intrínsecamente motivados.
2. Ser actividades no literales. El juego conlleva combinaciones y transformaciones de ideas, acciones y situaciones (*como sí*). Esa función metafórica del *como sí* es la base de muchas técnicas creativas como la *synectics* de Gordon, basada en convertir lo extraño en familiar y lo familiar en lo extraño.
3. La motivación intrínseca. Está relacionada con el hecho de que la creatividad se activa por el interés y la satisfacción, es decir, por la motivación interna y no por las presiones exteriores.
4. El juego y la creación comparten el ser actividades libremente elegidas. Y, por tanto, en ambos todo es posible, no hay límites ni miedo al fracaso.

Podríamos preguntarnos si el juego es una manifestación del arte o en realidad el arte es la parte más creadora que se manifiesta con el juego. Lo cierto es que, cada vez, entre el arte y el juego se encuentran más conexiones, especialmente en el arte actual, donde en muchas ocasiones la frontera entre la obra y el juego es sumamente borrosa o inexistente. Por otra parte, la creación misma está inmersa en el juego y tanto una como otro generan una gran vibración interna, entusiasmo y placer.

Nos parece interesante situar el lugar que el juego ocupa en el arte moderno y en la generación de nuestra cultura, pues la cultura debe ser jugada, es un producto del juego. Dice Huizinga (2010) «El juego es más viejo que la cultura» (p. 11). Fruto de la interesante tesis de este autor y del interés que sigue despertando es el *Simposio Internacional Homo Ludens*

*Ludens*, desarrollado en el Centro de Arte y Creación Industrial (LABoral) de Gijón, en abril de 2008, con el objetivo de enmarcar el contexto del juego contemporáneo y destacar su perfil interdisciplinar. Para ello, investigadores y artistas se dieron cita en este escenario, aproximándose a este elemento vital de nuestra vida: sus mecanismos, símbolos y lo que denominan *jugabilidad*.

Una vez sentadas las bases sobre la importancia del juego, especialmente para el desarrollo de la imaginación y la creatividad, abordamos la relación que mantienen la obra *Concertina y el dragón* y el juego, puesto que lo incluye no solo en su estructura y en su texto (el libro comienza con un reto hacia el lector, invitándole a *cazar* en su cabeza al dragón), sino que también en su formato, ya que la portada puede ser usada a modo de teatro y la contraportada presenta el *juego del laberinto*, similar al juego de la oca, pero con reglas relacionadas con motricidad, ritmos y música. Todo ello, en aras de favorecer el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Véase la figura 45, que se corresponde con una fotografía de la contraportada de *Concertina*, donde se puede apreciar el *juego del laberinto*.

### 3. Marco metodológico

#### 3.1 Origen y definición del problema

##### 3.1.1 Origen del problema.

Vigotsky (2006) define la actividad creadora como la: «realización de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan solo en el propio ser humano» (p. 7), y continua diferenciando dos tipos de impulsos: el reproductor, vinculado a la memoria y que no crea nada nuevo y puede estar relacionado con la copia de una imagen dada. Esta actividad reproductora puede ser importante para la supervivencia del ser humano, pero nunca para su progreso o su adaptación a nuevas situaciones o circunstancias. El otro impulso es el impulso combinatorio, y se encarga de combinar experiencias pasadas para generar otras nuevas. Pero lejos del pensamiento de que la creatividad y la creación son exclusivas de unos cuantos artistas e inventores agraciados por la naturaleza, Vigotsky defiende la existencia de aquellas desde la infancia, algo que podemos observar a través del juego. Por tanto, es necesario fomentarlas desde los primeros años.

En el apartado 2.3.1. del marco teórico de este trabajo, dedicado a la percepción, la imaginación y la creatividad, hemos visto diversas opiniones con respecto al problema de la imagen y su capacidad de influir en el desarrollo adecuado de la imaginación o, por el contrario, su capacidad para inhibirla.

Recordemos, por ejemplo, autores que defienden la postura de que la imagen acabada limita a la imaginación, entre los cuales el más crítico es Bachelard (2012), pues entiende la imaginación como la «facultad de deformar las imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de librarnos de las imágenes primeras, de cambiar las imágenes» (p. 9). Por tanto es el más contundente al defender que «una imagen estable y acabada corta las alas de la imaginación» (p. 10). Si nos atenemos a este razonamiento, podemos afirmar que sin cambio de imágenes no hay imaginación, ni hay acción imaginante, pero a su vez la imagen acabada limita la imaginación.

Confrontada con la postura de Bachelard, podemos recordar las investigaciones de Laurene Meringoff y Martha Vibbert, dentro del *Proyecto Zero*, de la Universidad de



Harward, que, a pesar de estar fundamentada en imágenes de video y de televisión, arrojaban resultados contrarios a la hipótesis de Bachelard, puesto que los dibujos fruto de experiencias con televisión resultaban más ricos que los de experiencias radiadas.

A las opiniones anteriores, hemos querido añadir la de Viktor Lowenfeld y W. Lambert Britanin (1980), no solo por ser una opinión fruto de muchos estudios y reflexiones, sino que, además, porque se tomará a estos autores como referencia para el análisis de los dibujos investigados. Para estos autores lo que el niño dibuja es algo más que unos trazos, puesto que estos se corresponden con la expresión del niño íntegro y muestran su grado de desarrollo en ese momento: sentimientos, desarrollo físico, capacidad intelectual, aptitud perceptiva, su factor creador implícito, el gusto estético e, incluso, el desarrollo social del individuo. Por tanto, el acto de dibujar puede constituir una oportunidad única para su desarrollo emocional, y resultará tanto más efectiva en relación con la intensidad con la que se identifique con su trabajo. Y el grado de autoidentificación con su trabajo oscilará desde un nivel bajo, que dará como resultado repeticiones estereotipadas, hasta un nivel alto, relacionado con la entrega a la tarea y el grado de significación e importancia que ese dibujo tiene para él.

### **3.1.2 Definición del problema.**

Para Viktor Lowenfeld y W. Lambert Britanin (1980) las repeticiones frecuentes de estereotipos están relacionadas con modelos rígidos de pensamiento, y expresan un tipo inferior de estado afectivo. En ocasiones, los adultos estimulan expresiones de este tipo a través de la copia de formas o símbolos que para el niño carecen de sentido. Y es que, este tipo de obra no contiene nada personal, puesto que se realiza de forma pasiva. Pero, además, presenta el perjuicio de no solo privarle de su libertad, sino también de la necesidad de desarrollar habilidades para adaptarse a situaciones nuevas. Al referirse a la imaginación Vigotsky (2006) plantea: « Los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales de los que luego usará, para construir su fantasía» (p. 31).

Por todo ello es importante no ofrecerle modelos para copiar sino inducirles a jugar, imaginar y crear. Ello conducirá a eliminar dibujos estereotipados que no responden a su experiencia ni a un acto creativo propio, concepto desarrollado en el punto 2.2.1 de este

trabajo de investigación (*El arte un bien necesario. Evolución del lenguaje*), donde se muestra la forma de abstraer del hombre primitivo para la creación del lenguaje y donde se explica también la postura de Fischer (2001) al entender que los lenguajes no son solo los medios de representar una verdad conocida, sino que nos permiten descubrir lo desconocido y cómo, ya desde las primeras abstracciones, los primeros conceptos son productos de la experimentación del hombre.

Por tanto, los procesos del ser humano para la adquisición de conceptos tienen su proceso y su evolución, algo que también es igualmente válido para las etapas del desarrollo artístico, que se presentan siempre en el mismo orden aunque, como afirman Viktor Lowenfeld y W. Lambert Britanin (1980):

Si bien las etapas del desarrollo se presentan siempre en el mismo orden, no debe deducirse de ello que esa secuencia no pueda acelerarse o retardarse. La herencia presenta, sin lugar a duda, un papel importante, pero las influencias ambientales son las que pueden alterarse y enriquecerse y este es el aspecto de importancia decisiva para el maestro y los padres. (p. 61)

Aunque siempre teniendo en cuenta que el desarrollo tiene su evolución y es contraproducente saltar etapas, enseñando a dibujar símbolos que no son propios o típicos de una madurez mayor, puesto que la mente asimila las nuevas informaciones solo en relación con las ya procesadas y el hecho de inducir la evolución, ya sea a través de ilustraciones o de determinados ejemplos predeterminados por el adulto, no harán sino perjudicar, puesto que no pasan de ser un molde a reproducir, sin aportación alguna. Este tipo imágenes no utilizan la imaginación como base de su creación, siendo un trabajo pobre y repetitivo, carente de valor expresivo que no responde a los intereses del dibujante y, además, impide el desarrollo de su creatividad, privándole de realizar sus propias creaciones. Este hecho se produce a veces a través del contacto con determinadas ilustraciones de personajes que son tomadas como propias por el niño/a, impidiendo que pueda crear la suya propia y reproduciendo una y otra vez el estereotipo dado. Ciertamente, la velocidad de la imagen es tal que se impone y adelanta al texto y una vez implantada dificulta la creación de una nueva. Y es que, como recuerdan Lowenfeld y Lambert (1980):

Las etapas de desarrollo adquieren, pues, un importante significado cuando comprendemos que el proceso educativo es algo que se produce en el pensamiento del niño y no en la lista de posibles realizaciones artísticas de un maestro, no importa cuán entusiasta ese maestro pueda ser en lo referente a esas metas». (p. 63)

La imaginación constituye un proceso de construcción muy complejo y cualquier actividad imaginativa conlleva una larga historia o como afirma Vigotsky (2006): «Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto, consecuencia de una larga gestación» (p. 31). Vimos con anterioridad el proceso que el hombre primitivo lleva a cabo para abstraer la primera palabra, similar a la que se necesita para la creación de una imagen, que también necesita de la experiencia directa con diversos elementos similares hasta abstraer la imagen que transcribe. Así, para dibujar el esquema de una figura humana la abstraemos del conocimiento de muchas figuras, concretando finalmente los rasgos significativos de aquellos. Esta imagen contiene todos los elementos que la han formado y las imágenes de todos ellos. Es un proceso rico, ligado a la experiencia, a la imaginación y a la creación de una nueva realidad. Por el contrario, un estereotipo solo se contiene así mismo y será fruto de un solo acto creativo, el primero, el de la persona que lo creó en un principio. El niño puede repetirlo todas las veces que deseemos, pero nunca va a ser un acto creativo suyo por estar privado de todo el proceso de la experiencia. Por ello, Lowenfeld y Lambert (1980) plantean, entre los ejercicios a realizar con alumnado de tercer grado, trabajos dedicados a lo imaginativo: sueños, animales fabulosos y figuras fantásticas.

De todo lo expuesto surgen las siguientes preguntas: ¿Es posible crear álbumes ilustrados que faciliten llevar a cabo propuestas didácticas intertextuales e interdisciplinares? ¿Se podría incidir en el desarrollo de la imaginación a través de técnicas relacionadas con la creación de imágenes en la mente? ¿Podría beneficiar al desarrollo del intertexto lector, la actuación sobre la zona de desarrollo próximo, mediante la adecuada interrelación texto-imagen? ¿Puede favorecer la consecución del objetivo que nos planteamos, el abordarlo desde materias distintas (música, matemáticas, arte, mitología,...)? ¿El plantear las actividades de forma lúdica favorece la imaginación y la creatividad?

Todos estos interrogantes los podemos concretar en uno más amplio: ¿Sería posible diseñar álbumes ilustrados en donde texto e imagen interactúen de forma adecuada, respetando uno el espacio del otro mediante los silencios adecuados, en base a favorecer la formación de imágenes en la mente del lector?

### **3.2. Finalidad**

Vimos en el marco teórico, en el apartado dedicado a la literatura infantil, dedicado a estudiar la importancia de los cuentos en la psicología infantil y el álbum ilustrado, el interés de este último, al ofrecer una oportunidad esplendida de acercamiento al mundo de la imagen desde edades muy tempranas y por brindar un abanico de oportunidades debido a su intertextualidad. Aunque, como vimos dentro de este mismo marco teórico, en el apartado que hace referencia al álbum ilustrado, esta misma complejidad ha llevado a un estado de confusión, en donde algunos autores investigan y se pronuncian sobre uno de los códigos que presenta la obra, sin investigar sobre el otro, o la relación que presentan entre ellos; También están los que pretenden encasillar los álbumes ilustrados como un arte visual sin considerar lo literario. Otros autores, como Nikolajeva y Scott (2001), proponen una compleja división entre álbumes simétricos, complementarios, expansivos, contrapunto, libros con láminas, etc. Y es que, su corta andadura, unido a la complejidad que reviste la intertextualidad que lo acompaña, hace necesarias nuevas investigaciones que profundicen en las posibilidades que el álbum ilustrado ofrece. Estudios, entre otros, sobre las diversas formas de relacionarse ambos textos, para averiguar las posibles ventajas de cada combinación, de modo que palie los efectos negativos que puedan producirse sobre el desarrollo de la imaginación y la creatividad y, a ser posible, contribuyan a que el desarrollo de la creatividad sea el máximo posible.

Nuestro estudio parte, como hemos visto, del poder de la imagen y la influencia que ésta tiene sobre nuestros sentidos, su poder de sugestión y la velocidad con la que llega a ellos, incluso muy superior al texto. Y vimos como esa fuerza es la que utiliza nuestra cultura postmoderna haciendo proliferar imágenes mediáticas sin anclaje en la realidad, donde los significantes se imponen a los significados. Por todo esto, nuestro estudio se sitúa en la relación texto-imagen y su influencia en el desarrollo de la imaginación, pero, para ello,

deben valorarse las diversas formas de relación posibles entre uno y otro, de modo que favorezcan la competencia del lector a la hora de interpretar, imaginar y crear. Porque, en suma, se trata de desarrollar lectores competentes, capaces de llevar a cabo la lectura de un texto literario o de una ilustración mediante una interpretación coherente y significativa. Como afirma Guerrero (2008):

El lector pone en juego toda su capacidad de interpretación y sus saberes, no solo literarios, sino de otros códigos artísticos como pueden ser la pintura, la música, la escultura etc., para comprender de la manera más amplia posible un texto. Esta comprensión dependerá de sus conocimientos previos que ha de actualizar en el momento de la lectura, como una compleja red de asociaciones paradigmáticas que se entrecruzan y confluyen en el texto. (p. 54)

Con lo visto hasta ahora, el problema puede surgir cuando el lector carece de competencia suficiente por disponer de escasos conocimientos previos, lo cual le impide llevar a cabo el proceso lector, su transcripción quedará pobre, insuficiente o, peor aún, imposibilitará su realización. Para que esto no ocurra y sea posible el proceso lector, sería necesario ofrecer alternativas desde un espacio intermedio entre la competencia del lector y el objetivo que pretendemos conseguir, espacio similar a la zona de desarrollo próximo, visto en el apartado 2.5 de este trabajo de investigación.

Este es, precisamente, el fin de nuestro trabajo de investigación: reflexionar, analizar e interpretar determinados componentes de los álbumes ilustrados, en tanto en cuanto son portadores, en potencia, de factores que favorecen la imaginación y la creatividad, con el fin de detectar la necesidad o no de incluir determinados cambios en la creación de aquellos, relacionados con la forma de articularse ambos textos. También forma parte de nuestro objetivo investigar cómo obtener conocimientos teórico-prácticos adecuados y que sean de utilidad a la práctica educativa y a la creación de obras ilustradas que favorezcan la imaginación. Y, la finalidad última de este trabajo de investigación es saber hasta qué punto influye la lectura y visualización de este álbum ilustrado, *Concertina y el dragón*, en la formación de imágenes propias en la mente del lector.

### 3.3. Hipótesis

Podría decirse que la hipótesis que planteamos se encuentra entre las dos posiciones antagónicas analizadas anteriormente, es decir, si la imagen favorece o inhibe el desarrollo de la imaginación. Puede decirse que nuestra hipótesis se encuentra en un pequeño intersticio existente entre ambas, puesto que buscamos esa fórmula intermedia, ese juego que conecte a ambos textos, literario y plástico, como medio de enriquecer la imaginación. Al ofrecer imágenes de algunos instrumentos musicales que componen el dragón, ayudamos al lector, aumentando su posible falta de competencia, para una interpretación adecuada. Por otra parte, al no ofrecer una imagen del dragón, al no darle la solución, lo inducimos a crear. Especialmente porque el lector necesita llenar esos silencios que deja la imagen y quiere ver a ese pequeño dragón, con el que se siente ligado emocionalmente. Pero esto es algo que solo puede conseguir mediante su imaginación. De este modo, eliminamos la influencia de nuestra ilustración en la creación del dragón (algo que ocurriría si damos una imagen acabada) y, al mismo tiempo, ofrecemos imágenes que enriquecen su imaginario y favorecen la creación del dragón por parte del lector.

Con el desarrollo de estrategias didácticas interdisciplinares, que combinen distintos textos (intertextualidad), en una relación entre ambos que respete silencios y tiempos de uno u otro, y contengan además un componente lúdico-formativo, el lector se siente más motivado y consigue enriquecer su imaginario, fomentar la imaginación y la creatividad y, además, minimiza el riesgo de producir estereotipos.

### 3.4. Objetivos

Concretar los aspectos a estudiar va a permitirnos un buen manejo de la situación, haciendo posible la investigación. En nuestro caso, diferenciamos entre un objetivo general, aquel fin último hacia el cual nos dirigimos, de aquellos que nos permiten alcanzar el anterior. Por tanto los hemos definido de la siguiente manera:

Un objetivo general:

1- Obtener y validar conocimientos teórico-prácticos adecuados, que sean de utilidad a la creación de obras ilustradas que favorezcan el desarrollo de la imaginación.

Y otros que se forman alrededor del anterior y que nos permitirán la consecución de aquel:

- 1- Crear un álbum ilustrado (concretamente *Concertina y el dragón*) con una articulación entre texto e imagen adecuada al problema planteado.
- 2- Utilizar en la práctica educativa un álbum ilustrado con una adecuada articulación entre sus textos literarios y plásticos.
- 3- Implicar al lector para que ponga en juego su capacidad de interpretación.
- 4- Obtener, para su posterior análisis, los dibujos que permitan averiguar el grado de efectividad de nuestra hipótesis.

### **3.5. Diseño de la investigación**

La investigación surge de la necesidad de encontrar una fórmula, en la creación de álbumes ilustrados, que estimule la imaginación. De ahí nace la creación del álbum ilustrado *Concertina y el dragón* y la necesidad de saber si es válida la idea de su creación: generar un dragón en la mente del lector que favorezca el desarrollo de la imaginación a partir de la creación de imágenes en su mente. La creación del álbum planteó dificultades, por no encontrar en un principio una fórmula que se considerase adecuada para alcanzar nuestros objetivos. El hecho de introducir la obra de Velázquez en el diseño de las ilustraciones, radica en que generalmente el trabajo de la autora de *Concertina* se relaciona con la interdisciplinariedad (arte, literatura y matemáticas, principalmente).

Una vez creada la obra, se diseñó un plan de actuación que permitió, a través de un cuentacuentos con soporte visual, obtener datos relevantes sobre los resultados. Debido al gran formato de las ilustraciones, aunque en ocasiones se ensañaban los originales en el aula, se diseñó una presentación en PowerPoint para facilitar su implementación. Debido a que nuestro interés radicaba en recabar datos sobre la figura del dragón, realizada por una determinada población, concretamente alumnado perteneciente a cursos de primaria, podríamos decir que se trataba de una investigación exploratoria, que a su vez será

descriptiva, en tanto en cuanto analiza las variaciones encontradas en las respuestas del alumnado.

En cuanto a la metodología, se había de tener en cuenta, en especial por tratarse de requerir datos relacionados con la creatividad, que los participantes dispusiesen de plena libertad a la hora de elaborar su trabajo e, incluso, de no llevarlo a cabo, y ningún tipo de influencia del adulto. Sería válido su deseo de colorear o no hacerlo, y se respetarían los tiempos de ejecución. Más tarde, el análisis de los dibujos obtenidos daría información sobre las características de estos y mostrarían la capacidad de dicho álbum para generar imágenes nuevas, creativas y producto de una experiencia motivadora. Por tanto, nos encontramos ante una investigación cuantitativa, relacionada con la estadística de casos. En cuanto al tipo de estudio a que da lugar la investigación, podría enmarcarse en estudios didáctico literarios.

### **3.6. Contexto y participantes**

La participación ha sido variada y de contextos muy diferentes y, aunque disponemos de una muestra mayor de trabajos, solamente incluiremos una muestra de ciento catorce participantes, representativos de:

1. *Diferentes países y culturas.* Existe una intervención elevada de alumnado del Colegio Español de Rabat, perteneciente a la red de centros que España posee en el extranjero y, por otra parte, también ha participado alumnado de colegios españoles en Murcia.
2. *Diferentes grupos socioeconómicos.* El alumnado marroquí en Rabat pertenece a estratos altos, tanto de la sociedad marroquí como de hijos de padres españoles residentes en esta ciudad, y otros provenientes de padres extranjeros de otros países, pero siempre con un nivel económico elevado. A su vez, los alumnos de los colegios participantes de Murcia pertenecen a barrios distintos que marcan diferencias en cuanto a nivel socioeconómico (Barrio del Carmen y La Flota).
3. *Diferentes capacidades.* Se han incluido dibujos de niños diagnosticados como de altas capacidades y que participaron a través del programa que la Consejería de Educación, Cultura y Universidades tiene para este perfil de alumnado. En cuanto al



grado de participación, todos los niños/as estuvieron de acuerdo en realizar la figura del dragón. Recordemos que era una participación voluntaria.

### 3.7. Técnicas e instrumentos

Ha sido necesario recurrir a diversas técnicas e instrumentos que nos facilitasen la recogida y posterior análisis de datos. En cuanto a las técnicas, nos han resultado de gran utilidad las técnicas basadas en la observación, como refiere Latorre (2004) que diferencia entre observación externa directa e interna, siendo la primera no participante, frente a la segunda en la cual se participa en el proceso. En nuestro caso se ha amoldado cada una de ellas a las circunstancias de cada caso. Luego tenemos:

- Observación externa directa
- Observación interna o participante.
- Análisis de documentos recogidos en la investigación, es decir los dibujos de los dragones creados por los participantes.

Los instrumentos utilizados para la realización de la prueba fueron:

- Instrumentos de visualización: presentación en PowerPoint, para los dos primeros grupos.
- Utilización del álbum ilustrado *Concertina y el dragón* para los niños y niñas que participaron en el segundo grupo.

Para valorar los resultados hemos generado una serie de ítems que entendemos ponen de manifiesto la capacidad del lector para imaginar, así como distintos grados de imaginación. Para la creación de estos ítems hemos dispuesto de la obra de Lowenfeld y Lambert (1980), *Desarrollo de la capacidad creadora*, y la obra de Read, (1986), *Educación por el arte*.

### 3.8. Fases de la investigación

El origen de esta investigación hay que situarlo en el año 2006, en que surge la idea de creación del álbum ilustrado *Concertina y el dragón*. Es en ese momento cuando se plantean dudas sobre la influencia de la imagen; primero sobre la capacidad de imaginación del lector, y más tarde como consecuencia de este primer paso, la influencia sobre su creatividad. Estas dudas tienen su origen en diferentes lecturas, entre otras, los estudios de Bachelard (2002). Por tanto, existe un tiempo de reflexión, dos años concretamente, en que las ilustraciones del álbum quedan paralizadas por no encontrar solución alguna a estos problemas.

Tras estos dos años, surge la idea de la construcción del dragón desde la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, y es entonces, en 2008, cuando se crea la obra *Concertina y el dragón*. En 2009 se diseña el plan de actuación para la recogida de datos. Se crea una presentación de PowerPoint para la visualización de las imágenes (ya que todavía no estaba el libro publicado) y se implementa el proyecto a través de un cuentacuentos en diversos cursos de Educación Primaria. Es en este mismo año cuando se recaban los primeros datos, observándose resultados satisfactorios.

En 1012 sale publicado el álbum *Concertina y el dragón*, lo que permite introducir un cambio en la forma de hacer el cuentacuentos. La diferencia con la primera experiencia, en que no se disponía del libro en formato papel, es que, en esta ocasión, nos permite contar mientras enseñamos la obra. Además, se deja a los participantes que miren la publicación a placer, puesto que aunque en la visualización del PowerPoint se habían repetido las imágenes de los instrumentos que componen el dragón, resultaba más complejo adaptarlo a los tiempos de cada participante, algo que la manipulación del álbum solucionaba. No obstante, supusimos que el hecho de dejar manipular el libro durante más o menos tiempo no generaría perjuicio alguno para la investigación, puesto que la creación de imágenes en la mente no se altera, ni se influye en su construcción, ya que la figura del dragón no aparece en el libro. Durante el curso 2014/15 se ha vuelto a implementar, ya disponiendo del álbum, y se han recogido nuevas muestras. Finalmente, se ha llevado a cabo el estudio y análisis de las muestra recogidas (se han escaneado los 114 dibujos de dragón utilizados para este trabajo de investigación y se han reproducido en el anexo 9.1).

### 3.8.1. Creación del álbum *Concertina y el dragón*, un modelo interdisciplinar e intertextual.

**Antecedentes.** Como se he manifestado con anterioridad, la obra *Concertina* es, en parte, fruto de la experiencia de muchos años en la enseñanza y de la metodología aplicada en nuestras aulas durante este tiempo, donde los proyectos aunaban diversas materias (matemáticas, arte, literatura, ciencias naturales, etc.). Se aprendía y se aplicaba lo aprendido (competencias), se utilizaba el juego como estrategia metodológica y se promovía avanzar en el conocimiento según el ritmo de cada alumno.

**Nacimiento.** El germen de esta obra hay que buscarlo en el concierto de una orquesta sinfónica, en ese momento en que los músicos afinan sus instrumentos. Justo en el punto de unión entre el *desconcierto* y el *concierto* propiamente dicho. Es precisamente en ese instante en que aparece el concertino, o la concertina, y da la nota a la orquesta para que todos los instrumentos suenen armónicamente. De ahí el nombre de nuestra princesa Concertina. Ese fue el momento mágico del nacimiento, al asociar el comportamiento de los instrumentos musicales con el comportamiento de las personas, a través del siguiente pensamiento: si nos tocan bien, sonamos bien; si nos tocan mal, rugimos. Ahí precisamente reside el alma de esta historia de dragones y princesas, que nos trasmite una serie de valores, entre los que encontramos la tolerancia, la aceptación de las diferencias o la educación para la paz, entre otros.

*Concertina y el dragón* es una obra intertextual e interdisciplinar, donde materias y textos se entrelazan: literatura, música, arte, matemáticas y mitología se entremezclan en un juego continuo, que va de la palabra a la imagen o de composiciones musicales a conceptos matemáticos. La obra ofrece la posibilidad de elaborar a partir de ella aprendizajes significativos, en donde cada lector establece sus aproximaciones al hecho literario, artístico, musical, matemático, mitológico, etc., siendo una vía sugestiva de fijar conocimientos y para la formación integral del lector, puesto que pone en juego un proceso cognitivo de relacionar, deducir y juzgar a partir de lo ya conocido, a la vez que motiva a investigar sobre las diferentes disciplinas que integran la obra.

Y el juego no termina ahí, *Concertina* dispone de una portada a modo de escenario, más los personajes de la obra para construir pequeñas marionetas, que invitan a verbalizar o

representar aquello que se va interiorizando, de modo que potencia el desarrollo del lenguaje y el juego simbólico. A su vez, la contraportada representa una adaptación del juego de la oca, ahora transformado en *Laberinto de Creta* (que a su vez forma parte del álbum), en el que las reglas del juego están basadas en conceptos matemáticos (sucesión de Fibonacci) y ejercicios de motricidad y ritmo, principalmente. Estos dos juegos, además de la finalidad descrita, tienen la intención de vincular al lector con la obra y estimular el desarrollo de la figura del dragón en la mente, induciendo a la imaginación. De hecho, el objetivo del juego de la contraportada es llegar al centro, donde se esconde el dragón, lo cual refuerza la creación mental de este.

En cuanto al texto de la obra se inicia con la queja de falta de imaginación por parte del autor, junto a la presentación de Velázquez como pintor y, finalmente, se pide la complicidad del lector para atrapar con su imaginación a un dragón que el autor no puede imaginar:

¡Que difícil! ¡Cuánto nos cuesta a los mayores imaginar! Está claro, este músculo apenas lo trabajamos y se nos vuelve perezoso.

Me han contado mil cosas de cómo es, he mirado cientos de ilustraciones, leí relatos que lo describen..., pero nada, a este dragón trato de pintarlo y me resulta imposible.

Con el resto de personajes me ha ayudado mucho Velázquez. ¡Ese sí que es un gran pintor! y además conoció a reyes, reinas y princesas desde muy cerquita.

¡Uf! Me lío tanto que he olvidado lo que pretendo: contar un cuento. Bueno, contarle y preguntarte si quieres ayudarme a atrapar a ese dichoso dragón en tu cabeza.

¡Ea, pues vamos!

Acompañamos a este trabajo de investigación, como anexo 9.2 un guión didáctico del álbum ilustrado *Concertina y el dragón* que permite investigar y profundizar sobre algunos de los conceptos desarrollados.

**Intertextualidad de la obra.** En *Concertina y el dragón* podemos distinguir claramente la relación entre diversos textos: literarios, plásticos, musicales o matemáticos que buscan una complementariedad que ayude a los procesos lectores, potencie la incidencia en las emociones y genere situaciones placenteras, en parte planteadas desde lo lúdico, como medio de enriquecer más la experiencia. En la obra observamos distintas transtextualidades: intertextualidad, paratextualidad e hipertextualidad juegan un papel importante, debido al juego constante entre: imagen-texto, imagen-imagen o hipotextos dentro del propio texto como:

1. «Sus reyes solo dan ordenes razonables» (p. 8), hace referencia al capítulo 10 de la obra *El principito*, y su encuentro con el rey. De hecho, las páginas 8 y 9 de *Concertina y el dragón* están dedicadas a formas de mandato, como también podemos observar a través de la siguiente mención.
2. «— ¡Viva la Pepa» (p. 9), en alusión a la Constitución de 1812.
3. «—Porque llega el momento en que habrá que cantar nuevos himnos» (p. 20), adaptación de unos versos del famoso poema *Salutación del optimista*, de Rubén Darío, escrito en 1905.

Todo ello discurre en la obra a modo de juego, de acertijo, en un intento de estimular el proceso creativo. Proceso que se inicia, generalmente, con una duda, un problema, una dificultad o por la necesidad de resolver algo que nos resulta incómodo. Entonces se pone en marcha ese mecanismo en el que buscamos, exploramos, revisamos y reconocemos, hasta encontrar un resultado apetecible. Y es que, ante un vacío o una falta de información, tendemos a inquietarnos, y la forma de relajarnos pasa por encontrar la respuesta que llene ese hueco. Es por ello que la obra siembra dudas, genera vacíos y crea silencios que el lector debe resolver.

Este proceso se ha tenido en cuenta, especialmente, para la creación del dragón. Se trata de llenar ese silencio, ese hueco, esa *ausencia* del personaje que, posiblemente toma mayor fuerza por este motivo. Fernando Zaparaín (2010), plantea en «La elipsis y el fuera de campo en los álbumes ilustrados» que la elipsis se crea cuando algo no se afirma en el texto o no se

muestra en las ilustraciones, así como cuando omitimos cosas al contar la historia, reclamando de este modo la colaboración del lector.

En las páginas 16 a 19 de *Concertina*, entre dos cuadros de Velázquez (*La fragua de Vulcano* y *Mujer cosiendo*) encontramos camuflados una serie de instrumentos musicales que son los elementos que irán formando el cuerpo del dragón. Instrumentos que, según manifiestan Apolo, Vulcano y los otros herreros, en el primer caso, y la costurera y su vecina, en el segundo cuadro, se integran en el dragón (piano, arpa, contrabajo y bombo, clarinetes, maracas, tímboles, etc.). El texto introduce los elementos que lo conforman, así como su disposición, mientras la imagen de los instrumentos, camuflados en las ilustraciones, sirve de ayuda para ese lector carente de los conocimientos previos necesarios.

En parte, se han tenido en cuenta las leyes céfalocaudal y próximodistal, que regulan el desarrollo motor, para la redacción del texto que construye el dragón, introduciendo un orden en cuanto al orden de control de los elementos de nuestro cuerpo, aun a sabiendas que, como afirma Vigotsky (2006):

Mientras el niño dibuja, piensa en el objeto de su imaginación como si estuviera hablando del mismo. En su exposición oral él no se encuentra atado por la continuidad de su objeto en el tiempo y en el espacio y, por ello, puede, dentro de un marco determinado, tomar cualquier parte aislada o saltar a través de ella: por ejemplo un enanito tiene un cabezón muy grande y dos piernas muy chicas, dedos blancos como la nieve y nariz roja. (p. 96)

Todo este proceso de creación del dragón no es más que un intento de hacer de la lectura una actividad interactiva que conlleve un proceso de construcción de significados e interpretaciones que sobrepasen la comprensión, pues sabemos que es de suma importancia convertir al lector en colaborador, vinculándolo a la obra y estableciendo un lazo emocional entre el lector y el libro que lee.

**Las matemáticas.** Son una de las materias que gozan de mayor respeto en la enseñanza, pero podría ser de otro modo, puesto que generalmente las materias se aman o se odian dependiendo del modo de transmitir las. Caudi Alsina lo tiene claro, puesto que una de las

claves para hacerlas atractivas está en el entusiasmo con que las transmitamos y lo manifiesta así en una entrevista concedida al diario *El País* (2000): en su sección de Andalucía, del domingo 2 de enero de 2000. El motivo de dicha entrevista fue la presentación del cuento, del que es autor, *Para Elisa, tres lobos y un cerdito feroz*, que forma parte de la colección de literatura infantil del Parque de las Ciencias de Granada. Dicho cuento en el que la protagonista, Elisa, adora jugar con los números y las matemáticas en general, podemos leerlo sin un fin de aprendizaje matemático, pero de querer aprender tenemos la oportunidad a través de él.

Esta característica es común a la obra que nos ocupa, *Concertina y el dragón*, a la que podemos acceder desde el simple deseo de leer un cuento o podemos introducirnos en toda la serie de dudas y acertijos que se nos plantean en un intento de ir más allá, de relacionar secuencias de números con sus autores o descubrir nombres camuflados y su relación con las matemáticas, como pudimos apreciar en la figura 51 de esta investigación, en donde el nombre de Pitágoras se esconde entre los martillos de los trabajadores de la *Fragua de Vulcano*, y donde cada sílaba se acompaña de un número que se ha relacionado con el peso del martillo, el cual influirá en el sonido del mismo. (4 PI, 6 TA, 8GO, 12 RAS). O la figura 45 que muestra la contraportada del álbum, transformación del juego de la oca en el juego del dragón, basado en la sucesión de Fibonacci, la música y la motricidad, entre otros. *Concertina* es una obra llena de acertijos, de mensajes ocultos y el guión didáctico del que dispone puede ayudar a desentrañarlos. (Véase el anexo 9.2).

**Las emociones.** *Concertina* ofrece todo un caleidoscopio de emociones, desprendidas de la misma complejidad de situaciones y personajes. De ellas, nos gustaría destacar el tema del abandono, la empatía que muestra Vulcano hacia el dragón, el miedo del dragón a los ciudadanos y viceversa, las emociones estéticas relacionadas con la misma obra y la obra de Velásquez y las emociones estéticas relacionadas tanto con la música como con las matemáticas.

### **3.8.2. Diseño del cuentacuentos (PowerPoint, tiempos, edades).**

Al pensar en la forma de realizar el acercamiento de la obra a los participantes, se pensó en una presentación de PowerPoint, debido a que el álbum no estaba aún publicado. Esta es

una manera sencilla y adecuada para contar la historia, a la vez que se disfrutaba de las imágenes, algo totalmente necesario en esta investigación. El cuentacuentos se ha realizado contando, y no leyendo. Una historia, especialmente si se escucha por primera vez, llega mejor si se cuenta, es decir *de corazón a corazón*. De esta forma la conexión con el interlocutor es mayor. Además, esto permitió adaptar el relato a muy distintas edades. Hemos de advertir que *Concertina y el dragón* es una obra con mucho contenido, pero que a su vez funciona como el más sencillo cuento de hadas. Una reproducción de las diapositivas en PowerPoint que se utilizaron para el cuentacuentos se acompaña como anexo 9.3 a este trabajo de investigación.

### **3.8.3. Realización de los ítems.**

Para el niño, el arte es su forma de expresar lo que siente, es el lenguaje de su pensamiento. Y son los sentidos los encargados de generar aprendizaje. De ahí el error de no confiar en ellos y convertirnos en observadores pasivos de la realidad. Y es precisamente la educación artística la que puede desarrollar esas sensibilidades creadoras que hacen que la vida adquiera sentido. Para Vigotsky (2006), los niños: «Dibujan lo que ya saben acerca las cosas, lo que les parece más importante de ellas y, no en modo alguno lo que están viendo o lo que, en consecuencia, se imaginan de las cosas» (p. 95).

Nos gustaría hacer una reflexión sobre parte de esta afirmación, en relación a nuestro trabajo puesto que, lo que nosotros buscamos no es lo que se imagina de la cosa, sino la imaginación de la cosa misma o como afirman Lownfield y Lambert (1980):

El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y retomar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve. (p. 15)

Nuestro estudio requiere de una visión que valore la individualidad de cada obra, aprecie el significado del acto creativo y refleje, en la medida de lo posible, si la experiencia vivida



ha resultado emotiva. No se busca el grado de madurez ni el momento psicológico, ni sus destrezas técnicas. Se busca si esa experiencia artística del encuentro con el dragón en su mente tiene significado para él, y como consecuencia de ello se genera un acto creativo: «Los trabajos creativos de los niños no solo difieren de un individuo a otro, sino que pueden verse grandes diferencias de una etapa a otra» (Lownfield y Lambert, 1980, p. 37).

Reflexionando sobre estas cuestiones, llegamos a la conclusión de que un hecho revelador de si la experiencia ha sido significativa para él, generando un acto creativo que le induzca a actuar como un constructor activo, será el hecho de apreciar instrumentos musicales de los que forman el dragón en sus producciones. Puesto que, de lo contrario, esta experiencia no habrá despertado sus emociones ni sus intereses. Además, nuestra investigación trata de averiguar si determinados participantes han logrado imaginarlo y, por tanto, son capaces de dibujarlo. No importa la destreza en su dibujo, ni el grado de madurez del participante, cada uno llega a la experiencia desde su propio estadio, pero el hecho mismo de intentar plasmar determinados rasgos resulta en sí significativo. Por tanto, nuestra tabla de baremación está planteada valorando los instrumentos que incluye, en caso de haberlos, en la creación de su dragón.

Tabla 1

*Modelo de tabla de recogida de datos*

Nº	Bombo	Contrabajo	Piano	Arpa	Trompa	Corneta	Clarinete	Maraca	Timbal	Otros	A	B	C

En la tabla se recoge el número de alumnos, los diferentes instrumentos y tres variables: *A*: Construye el dragón superponiendo instrumentos a un cuerpo. *B*: Construye el dragón con los mismos instrumentos. *C*: Número de instrumentos que utiliza para crear el dragón.

### 3.8.4. Cuentacuentos.

Para el cuentacuentos hemos procurado que nunca hubiese más de dos clases, unos 50 alumnos, algo que ya es más que suficiente, puesto que lo ideal hubiese sido clase a clase, es decir, unos 25 alumnos. Pero el hecho de que generalmente existen dos líneas por nivel,

unido a que al pedir los permisos se generó un gran interés entre el profesorado, resultaba difícil pasarlo solamente en algunos cursos.

Como se planteó con anterioridad, se cuenta mientras se visualizan las imágenes, dando un repaso a los instrumentos que forman el dragón, de forma que interioricen al máximo su construcción. A continuación, vino un turno de preguntas para aclarar dudas. Y se pasa a la siguiente fase. Con respecto al tiempo, el cuentacuentos propiamente dicho suele tardar unos quince minutos.

### **3.8.5. Realización del dragón (dibujo libre).**

Al terminar el cuento, se preguntó a los participantes si lo habían atrapado en su cabeza y si deseaban dibujarlo, puesto que se trataba de una actividad libre y voluntaria. Se les explicó de nuevo que se trataba de realizar el dibujo del dragón intentando plasmar los instrumentos que forman su cuerpo y que se describen en el cuento. Además, no hubo ninguna directriz para la realización de este trabajo. Se disponía generalmente de folios, y no se limitaba el tiempo de realización del dragón. En cuanto a los materiales vemos trabajos realizados con grafito negro, lápices de colores u otros materiales, pero esto dependía de la decisión de cada uno. El tiempo de creación también era libre y cada uno decidió en que momento su obra estaba concluida.

En total se han analizado 114 dibujos de los aproximadamente 365 recogidos, y la elección de estos grupos ha respondido al interés de la investigación. Los primeros resultados datan del 29 de mayo de 2009 y pertenecen al *CEIP Los Álamos* de Murcia, Barrio del Carmen. Se trata de 27 dibujos de alumnado de sexto curso de Primaria. Los segundos se recogieron en junio de 2009 y provienen del *Colegio Español de Rabat*. Son 53 dibujos de alumnado de cuarto curso de Primaria, correspondientes a los grupos A y B de dicho curso.

A ambos grupos se les pasó la prueba mediante una presentación en PowerPoint con las ilustraciones a la vez que se les contaba el cuento. Una vez terminado el cuentacuentos, y tras un turno de preguntas para consultar alguna duda sobre la historia, se les planteó la pregunta del inicio del cuento («¿Quieres ayudarme a atrapar a ese dichoso dragón en tu cabeza?»), para volver a preguntar si realmente lo habían atrapado, y deseaban y eran capaces de

plasmarlo. No hubo ningún participante que no deseara hacerlo y, por tanto, disponemos de tantos dibujos como participantes, es decir, de 80 dibujos. A continuación, cada uno recibía una hoja de papel donde plasmaron su trabajo.

Las muestras del tercer grupo se recogieron en febrero de 2015, y pertenecen al *CEIP La Arboleda*, de Murcia, Barrio de La Flota. En concreto, participaron 24 niñas y niños de sexto curso de Primaria que incluyeron esta actividad dentro del proyecto llevado a cabo durante todo el curso sobre la misma obra *Concertina y el dragón*. En este caso los participantes eligieron más diversidad de materiales, y no se les puso restricción alguna, procediéndose de la misma forma que en cuanto al tiempo. Una diferencia con respecto a los anteriores grupos es que en esta fecha se disponía del libro publicado y, por tanto, podían manipularlo y observar a placer.

El cuarto grupo está formado por 10 participantes de sexto curso de Primaria, provenientes de diferentes lugares (Alcantarilla, Abarán, Murcia, etc.) y diagnosticados de altas capacidades. Participan del programa que dispone la Consejería de Educación, Cultura y Universidades para este perfil, y durante el curso 2014/15 han llevado a cabo el proyecto *Del barroco al arte contemporáneo*, basado en el libro *Concertina y el dragón*, y que incluía la realización del dragón, entre otras actividades. Los alumnos participantes en el programa de la Consejería eran 11, pero solo 10 pudieron participar en esta actividad, debido a la falta de asistencia de uno de ellos el día que se realizó la experiencia. Este grupo, igual que el anterior, disponía del libro editado para observar libremente. Al igual que en los dos primeros grupos, en estos tercer y cuarto grupo participaron todos los niños, por lo que disponemos también de tantos dibujos como participantes, es decir, 24 dibujos, que hacen el total de 114 muestras recogidas.

#### **4. Análisis e interpretación de los resultados**

Para hacer una primera valoración de los resultados, se han dividido los datos del estudio por colegios. A continuación, hemos agrupado los resultados de todos los centros. El siguiente paso ha consistido en estudiar el número de instrumentos que incluían cada uno de los alumnos en sus composiciones. Y, más adelante, hemos realizados un estudio comparativo entre los grupos que trabajaron con las ilustraciones en una presentación de PowerPoint y los que dispusieron del álbum ilustrado en formato papel.

En la tabla 2 que aparece a continuación se recogen los datos del alumnado del Colegio Español de Rabat, concretamente cincuenta y tres participantes de cuarto curso.

Tabla 2

*Colegio Español de Rabat*

N	Bombo	Contrabajo	Piano	Arpa	Trompa	Corneta	Clarinete	Maraca	Timbal	Otros	A	B	C
1		X		X	X			X					4
2			X	X	X			X		X		X	5
3		X		X			X					X	3
4		X						X			X		1
5		X		X	X		X	X				X	5
6				X	X		X	X	X			X	6
7				X	X		X					X	4
8			X	X	X				X			X	4
9			X	X	X				X			X	4
10				X							X		2
11		X	X	X		X						X	4
12		X	X	X						X		X	3
13													0
14		X		X	X					X		X	3
15		X		X			X	X		X		X	5
16			X	X	X		X	X	X			X	6
17			X	X					X			X	3
18			X	X	X		X	X			X		5
19		X		X				X				X	3
20													0
21		X		X			X					X	4
22		X	X	X	X		X					X	5
23		X		X	X			X				X	4
24		X		X			X					X	3
25				X	X		X	X			X		4
26									X				0
27		X		X						X		X	4
28			X	X	X		X	X				X	5
29		X		X								X	2
30													0
31			X				X	X					3
32		X		X	X		X	X				X	5
33				X			X	X					3
34		X		X		X	X	X					6
35		X		X	X		X	X				X	5
36				X	X		X	X				X	5
37								X					1

38			X	X	X		X	X	X			X	6
39		X	X	X			X	X				X	5
40			X	X			X					X	3
41			X	X	X		X		X			X	5
42				X	X		X	X	X				5
43													0
44					X		X	X					3
45				X			X	X					3
46				X	X		X	X					4
47				X			X	X					3
48		X		X	X		X	X					5
49		X		X	X		X	X				X	5
50				X	X		X	X	X				5
51				X			X						2
52					X								0
53				X			X	X		X	X		4
<b>T.</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>43</b>	<b>26</b>	<b>2</b>	<b>34</b>	<b>31</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	
<b>%</b>	<b>0</b>	<b>41,50</b>	<b>30</b>	<b>81,13</b>	<b>49,05</b>	<b>3,77</b>	<b>34,15</b>	<b>48,59</b>	<b>18,86</b>	<b>11,32</b>	<b>30,18</b>	<b>56,60</b>	

*A*: Construye el dragón superponiendo instrumentos a un cuerpo. *B*: Construye el dragón con los mismos instrumentos. *C*: Número de instrumentos que utiliza para crear el dragón.

Vistos los resultados del Colegio Español de Rabat, pasamos a la tabla 3, que recoge los participantes del CEIP Los Álamos de Murcia, concretamente veintisiete participantes de 6º curso de Educación Primaria.

Tabla 3

*CEIP Los Álamos*

N	Bombo	Contrabajo	Piano	Arpa	Trompa	Corneta	Clarinete	Maraca	Timbal	Otros	A	B	C
1		X		X			X	X		X		X	5
2													0
3	X	X		X			X	X	X	X		X	8
4		X				X					X		2
5		X		X		X		X			X	X	4
6						X	X						1
7													0
8		X		X				X	X			X	4
9		X		X				X				X	3
10		X		X						X		X	3
11		X		X				X				X	3
12		X		X				X			X	X	3
13		X		X	X	X	X	X	X			X	7
14		X		X					X			X	3
15				X								X	1
16		X		X	X		X	X	X			X	6
17		X			X		X	X	X	X		X	6
18		X		X			X	X	X			X	5
19		X		X				X				X	3
20		X		X	X		X	X				X	5
21		X	X	X	X	X	X	X	X			X	8
22		X	X		X		X					X	4
23		X		X	X	X		X	X			X	6
24		X		X			X	X				X	4
25		X		X			X	X	X			X	5
26													0
27		X		X				X				X	4
<b>T.</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	
<b>%</b>	<b>3,7</b>	<b>81,48</b>	<b>7,4</b>	<b>74</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>44,4</b>	<b>66,6</b>	<b>37</b>	<b>14,8</b>	<b>11,1</b>	<b>77,7</b>	

A: Construye el dragón superponiendo instrumentos a un cuerpo. B: Construye el dragón con los mismos instrumentos. C: Número de instrumentos que utiliza para crear el dragón.

Continuamos con el CEIP La Arboleda (tabla 4) que, como se comentó con anterioridad, también pertenece a Murcia capital, concretamente al barrio de La Flota. Comprende veinticuatro participantes de 6º curso de Educación Primaria.

Tabla 4

*CEIP La Arboleda*

N	Bombo	Contrabajo	Piano	Arpa	Trompa	Corneta	Clarinete	Maraca	Timbal	Otros	A	B	C
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		8
2	X	X	X	X	X			X	X			X	7
3	X	X	X	X			X		X			X	6
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	9
5		X		X		X			X			X	4
6		X		X			X		X			X	4
7		X		X		X			X			X	3
8	X	X			X	X	X	X	X		X		7
9		X	X	X		X	X	X				X	6
10		X		X	X		X	X	X			X	7
11	X	X		X		X	X	X	X			X	7
12	X		X					X				X	3
13		X	X	X			X	X	X			X	6
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	9
15	X	X		X				X	X			X	5
16	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	9
17	X			X	X	X	X	X		X		X	7
18	X	X		X		X	X	X				X	6
19	X	X		X		X	X		X			X	6
20	X	X	X	X	X	X	X		X			X	8
21	X	X	X	X	X	X	X		X			X	8
22	X												1
23	X	X	X	X					X			X	6
24	X	X		X				X	X			X	5
<b>T.</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	
<b>%</b>	<b>79,16</b>	<b>67,5</b>	<b>50</b>	<b>87,50</b>	<b>41,66</b>	<b>54</b>	<b>66,6</b>	<b>62</b>	<b>79</b>	<b>4,1</b>	<b>12,5</b>	<b>87,5</b>	

A: Construye el dragón superponiendo instrumentos a un cuerpo. B: Construye el dragón con los mismos instrumentos. C: Número de instrumentos que utiliza para crear el dragón.



Terminamos con los participantes del grupo de Altas Capacidades. Se trata de un grupo mucho más reducido, concretamente diez participantes de 6º curso de Educación Primaria. El grupo en origen estaba compuesto por once niños y niñas, pero la ausencia de uno el día de la actividad impidió su participación. Datos que se recogen en esta tabla 5.

Tabla 5

*Alumnado altas capacidades de talleres de enriquecimiento curricular*

N	Bombo	Contrabajo	Piano	Arpa	Trompa	Corneta	Clarinete	Maraca	Timbal	Otros	A	B	C
1			X	X	X	X	X	X	X	X		X	8
2	X	X		X	X	X		X			X		5
3				X	X	X	X	X	X	X		X	8
4	X	X				X	X	X	X			X	5
5	X	X		X			X	X	X			X	5
6	X	X		X	X	X	X	X	X			X	8
7		X	X	X				X		X		X	6
8		X	X	X	X	X	X	X	X			X	8
9		X	X	X	X		X	X	X	X		X	8
10	X	X	X	X		X	X		X			X	7
<b>T.</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	
<b>%</b>	<b>50</b>	<b>80</b>	<b>50</b>	<b>90</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>80</b>	<b>90</b>	<b>80</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>90</b>	

A: Construye el dragón superponiendo instrumentos a un cuerpo. B: Construye el dragón con los mismos instrumentos. C: Número de instrumentos que utiliza para crear el dragón.

La tabla 6 nos da una visión general del número de instrumentos que incluyen los participantes en sus composiciones, tanto por grupos, como los totales y porcentajes de los mismos. En ella podemos comprobar que arpas y maracas son las más representadas, con un total de setenta y tres veces cada una, lo que significa que están representadas el 64 % de las veces, seguidas por el clarinete con un 61,4 % y el contrabajo con un 55,2 %. Se lleva el peor resultado en cuanto a número de representaciones el bombo con un 21'92 %; eso si no tenemos en cuenta la variable «otros», que se refiere a instrumentos no nombrados, es decir los correspondientes a la frase de *Concertina y el dragón*: «...más un tropel de instrumentos, tan raros, que ni siquiera conocemos en este reino» (pp.18-19), los cuales solo representan un 13,15 %.

Tabla 6

*Totales de instrumentos por colegios*

	Bombo	Contrabajo	Piano	Arpa	Trompa	Corneta	Clarinete	Maraca	Timbal	Otros	A	B
C.E. Rabat	0	22	16	43	26	2	34	31	10	6	16	30
CEIP Los Álamos	1	22	2	20	7	7	12	18	10	4	3	21
CEIP La Arboleda	19	21	12	21	10	13	16	15	19	1	3	21
Altas capacidades	5	8	5	9	7	7	8	9	8	4	1	9
<b>T.</b>	<b>25</b>	<b>63</b>	<b>35</b>	<b>73</b>	<b>50</b>	<b>29</b>	<b>70</b>	<b>73</b>	<b>47</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>81</b>
<b>%</b>	<b>21,92</b>	<b>55,2</b>	<b>30,7</b>	<b>64</b>	<b>43,85</b>	<b>25,4</b>	<b>61,4</b>	<b>64</b>	<b>41,2</b>	<b>13,15</b>	<b>20,17</b>	<b>71,05</b>

Muestra los totales por instrumentos sin contar el número de instrumentos que se incluyen en cada composición. A: Construye el dragón superponiendo instrumentos a un cuerpo. B: Construye el dragón con los mismos instrumentos.

La tabla 7 nos ofrece una visión de la totalidad de los grupos en lo referente al número de instrumentos que utiliza cada participante en su creación, sin tener en cuenta a cuál de ellos se refiere.

Tabla 7

*Número de instrumentos con que se construye el dragón*

Nº de instrumentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
C.E. Rabat	6	2	3	12	10	15	5	0	0	0
CEIP Los Álamos	3	2	1	6	5	4	3	1	2	0
CEIP La Arboleda	0	1	0	2	2	2	6	5	3	3
Altas capacidades	0	0	0	0	0	3	1	1	5	0
<b>T.</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>3</b>
<b>%</b>	<b>7,89</b>	<b>4,38</b>	<b>3,50</b>	<b>17,54</b>	<b>14,91</b>	<b>21,05</b>	<b>13,15</b>	<b>6,14</b>	<b>8,77</b>	<b>2,63</b>

Muestra el número de instrumentos musicales con que se construye el dragón por colegios y el porcentaje de cada uno.

En la figura 55 podemos observar los datos reflejados en la tabla 7, pero mediante un gráfico de barras, en la que vemos los totales del número de instrumentos musicales con que se construye el dragón, donde el porcentaje mayor se refleja en los niños que han utilizado cinco instrumentos para construir su dragón.

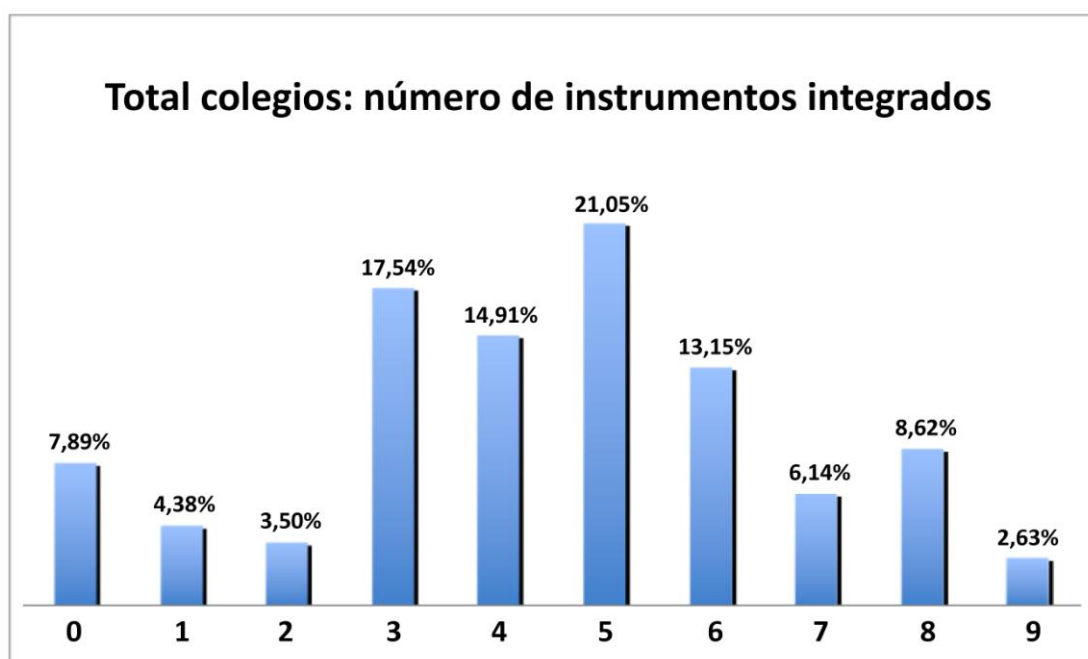
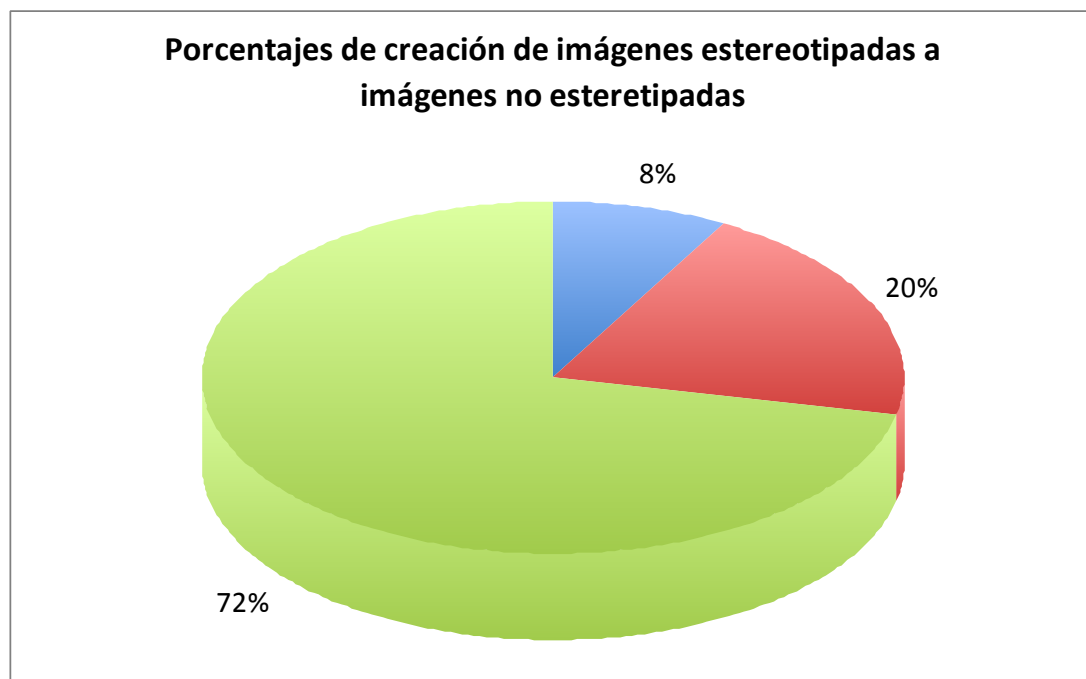


Figura 55. Ilustración de la tabla 7 mediante un gráfico de barras.

La figura 56 muestra la proporción de imágenes estereotipadas, es decir que no contienen ningún instrumento musical (8% verde), imágenes que incluyen los instrumentos superpuestos a la imagen de un dragón (20% rojo), e imágenes en que el dragón se construye con los mismos instrumentos musicales (72% azul).



*Figura 56.* Gráfico de sectores, donde se muestra el porcentaje de creación de imágenes estereotipadas a imágenes no estereotipadas.

A continuación se utilizan los datos obtenidos para hacer un estudio comparativo entre los dibujos creados con disponibilidad del álbum ilustrado editado y los creados mediante la presentación de diapositivas de PowerPoint. En la tabla 8 se recogen y comparan los datos de los dos primeros colegios, Colegio Español de Rabat y CEIP Los Álamos, donde no se disponía de la edición del libro impresa, por lo que se realizó el experimento con ayuda de una presentación en PowerPoint.

Tabla 8

*Instrumentos con que se construye el dragón sin álbum ilustrado*

Nº de instrumentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
C.E. Rabat	6	2	3	12	10	15	5	0	0	0
CEIP Los Álamos	3	2	1	6	5	4	3	1	2	0
<b>T.</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>%</b>	<b>11,25</b>	<b>5,00</b>	<b>5,00</b>	<b>22,50</b>	<b>18,75</b>	<b>23,75</b>	<b>10,00</b>	<b>1,25</b>	<b>2,50</b>	<b>0,00</b>

Muestra el número de instrumentos musicales con que se construye el dragón, por colegios que hicieron el trabajo con el apoyo de una presentación en PowerPoint, y el porcentaje de cada uno.

La figura 57 muestra un gráfico con los porcentajes relativos al número de instrumentos musicales incluidos en las creaciones de las niñas y niños participantes de los colegios que utilizaron el PowerPoint.

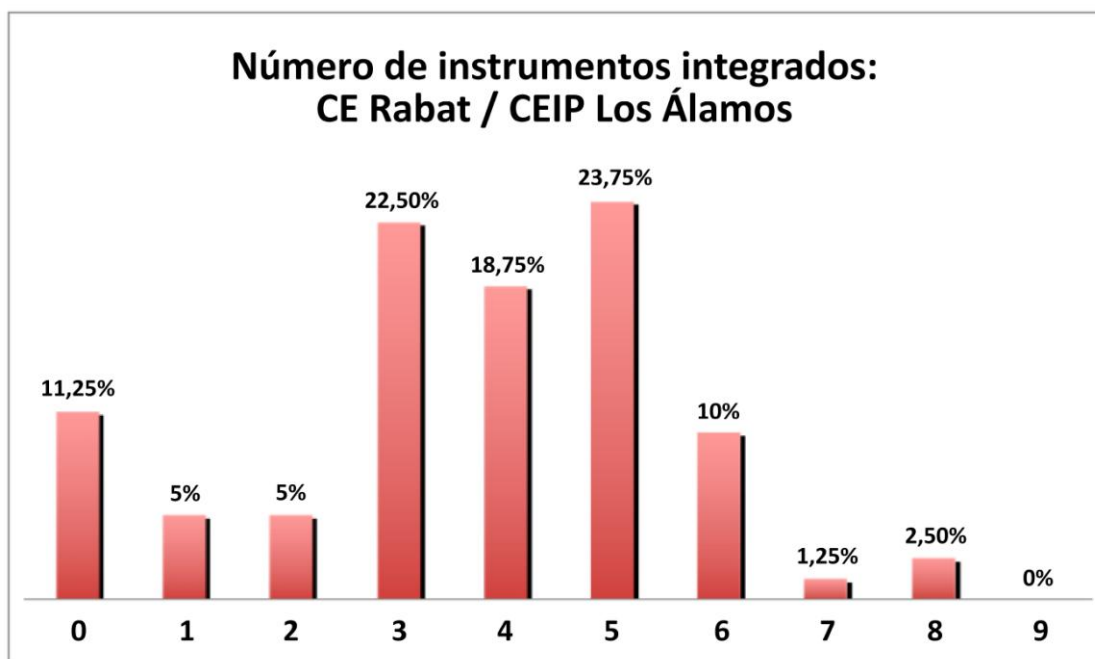


Figura 57. Gráfico de barras, donde se muestra el porcentaje de uso de instrumentos musicales de participantes en colegios donde se utilizó la presentación de PowerPoint.

La tabla 9 recoge los datos relacionados con el número de instrumentos incluidos en los dibujos, en que los participantes disponían del álbum ilustrado en soporte papel. Se trata de los colegios *CEIP La Arboleda* y el alumnado de altas capacidades (AACC).

Tabla 9

*Instrumentos con que se construye el dragón con álbum ilustrado*

Nº de instrumentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
C.E. La Arboleda	0	1	0	2	2	2	6	5	3	3
Alumnado de altas capacidades	0	0	0	0	0	3	1	1	5	0
<b>T.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>
<b>%</b>	<b>0,00</b>	<b>2,94</b>	<b>0,00</b>	<b>5,88</b>	<b>5,88</b>	<b>14,70</b>	<b>20,58</b>	<b>17,64</b>	<b>23,52</b>	<b>8,82</b>

Muestra el número de instrumentos musicales con que se construye el dragón, por colegios que hicieron el trabajo con el apoyo del álbum ilustrado en formato papel, y el porcentaje de cada uno.

La figura 58 muestra el gráfico con los porcentajes recogidos en la tabla 9.

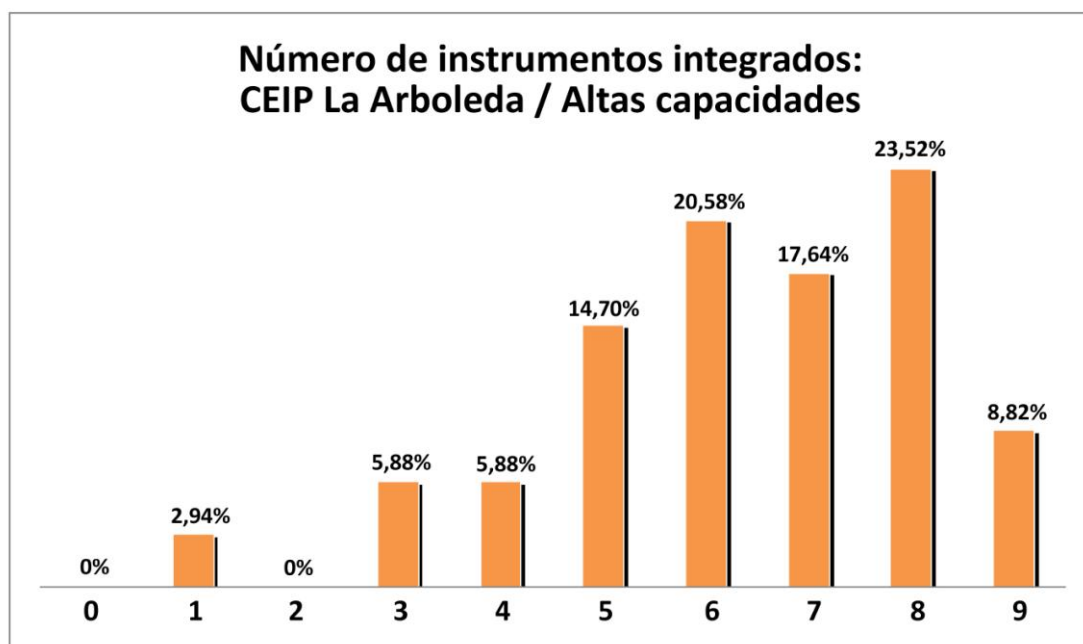


Figura 58. Gráfico de barras, donde se muestra el porcentaje de uso de instrumentos musicales de participantes en colegios donde se utilizó el álbum ilustrado en formato papel.

Esta comparativa por colegios nos arroja una diferencia significativa entre los resultados de los dos colegios primeros y los dos segundos. Es decir, aquellos que visualizaron el álbum mediante PowerPoint y los que disponían de ejemplares publicados de *Concertina y el dragón*. Como vemos, existe una diferencia de valores: en la figura 57 (gráfico de barras que recoge los datos de la tabla 8) se observa que toman sus cotas máximas en el centro, es decir, cuando los niños y niñas construyen con 3, 4 y 5 instrumentos, mientras que en la figura 57 (gráfico de barras que recoge los datos de la tabla 9) los valores máximos se recogen a partir de la introducción de 5 instrumentos, y la cota máxima se corresponde con la introducción de 8 instrumentos.

La diferencia puede estar ocasionada por diferentes variables:

1. El cuento se narró con soporte visual de PowerPoint en las dos primeras experiencias, mientras que en las dos segundas se hizo con el álbum ilustrado ya publicado, y, por tanto, podían manejar, mirar, etc.

2. El alumnado de Rabat era de cuarto curso y supone un 46'49 % de la muestra, mientras que el resto eran alumnos de sexto curso.
3. El segundo grupo incluye alumnado de altas capacidades, aunque sea un porcentaje menor.
4. El alumnado del *CEIP La Arboleda* es de un entorno socioeconómico medio alto, pero los de altas capacidades provienen de diferentes entornos socioeconómicos, y los del *Colegio Español de Rabat* son de un entorno socioeconómico muy alto.

Todo ello abre las puertas a posibles nuevas investigaciones, junto a otras que no se han valorado en la muestra, como sería el resultado ofreciendo la obra a lectores, sin contar con la presencia del adulto, así como la utilización del álbum en familia (algo que hemos trabajado con niños desde cinco años de edad, con resultados muy buenos, pero no es una muestra significativa para incluir en este estudio.

El hecho de disponer de dibujos de alumnado de cuarto y sexto curso (edades en que existe un retroceso en cuanto a la práctica del dibujo) con tan buenos resultados puede abrir nuevas vías de investigación.

Según estudios basados en la sociedad de EEUU, entre otras, en estas edades existe un retroceso en cuanto a la práctica del dibujo, especialmente en niños y niñas sobre los nueve años, aunque Lowenfeld y Lambert Brittain (1980) se preguntan si en realidad es la falta de motivación la que genera grandes diferencias en cuanto a creatividad entre niños de estas edades, puesto que para poder expresarse emocionalmente y favorecer su desarrollo emocional, necesitan identificarse con sus experiencias artísticas.

Por tanto, cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿Puede ser que el hecho de representar imágenes de su mente, no tratándose de copias de la realidad que le generan un cierto miedo por su incapacidad de representación mimética, ayude a desarrollar el gusto por la expresión plástica en estas edades? Y, ¿acaso la experiencia ha resultado tan motivadora que ha generado una identificación con la experiencia artística?

Aunque este hecho ya se comprobó con un proyecto llevado a cabo en Lorca con el libro *La rebelión de las formas* (Navarro, T., 2010), el proyecto si tituló *Las formas toman forma* (Navarro, V. y Pérez, R., 2013), y se realizó en el colegio Virgen de las Huertas de Lorca, durante el curso escolar 2011/2012, dirigido por Verónica Navarro y Rosa Pérez Serraina, trabajo que despertó un interés enorme por la plástica en alumnado de quinto y sexto curso. Hemos de tener en cuenta que en aquel caso la motivación podría partir del tema de dicho libro, dedicado al arte abstracto, por lo que al alumnado se le abría una puerta a la abstracción, y así se suprimía el miedo a lo figurativo. Pero en nuestro caso es distinto, pues al representar al dragón se trata de una representación más o menos figurativa, aunque sea fruto de su imaginación. De uno u otro modo, lo cierto es que quedan preguntas en el aire sin respuesta. Hacemos algunas observaciones sobre los dibujos de dragón (véase anexo 9.1):

1. En los trabajos del Colegio Español de Rabat se han detectado entre los pares de dibujos 8 y 9; 17 y 16; y 29 y 14, que los primeros ( 8, 17 y 29), parecen tomar como modelo a los segundos (9, 16 y 14), debido a que se intuye una estructura similar. El hecho de pensar que los primeros (8,17 y 29) toman como modelo a los segundos (9,16 y 14) es debido a que aquellos presentan menor número de detalles, lo que indica que el de mayor número de detalles no necesita de su compañero y tiene suficientes datos en su imaginación para crear. A pesar de todo no se han sacado de la muestra por no resultar un número significativo.
2. En el CEIP Los Álamos, los dibujo 2 y 2 bis, pertenecientes a una misma alumna, presentan diferencias muy significativas y merecen mención aparte, puesto que mientras el dibujo más completo es abandonado, opta por colorear uno estereotipado. Podemos pensar que el primero le resulta complejo y no responde a sus exigencias, puesto que incluso comienza el dibujo de dos cabezas distintas. El que finalmente colorea es un trabajo mucho más simple y carente de instrumentos musicales.

El dibujo 12, en su parte posterior, su autora incluye en la autoría a David, el profesor de Educación Física, pues, como aclara: «Me ha ayudado el profe por estar con una escayola en la mano derecha que es con la que escribo». A pesar de todo, en el dibujo podemos observar, especialmente en las líneas verdes del cuerpo del dragón, la dificultad del trazo, pues se construye a tramos, lo que indica la autoría de la niña.



3. Los trabajos del CEIP La Arboleda muestran formatos A 4, y A3, así como una mayor elaboración y la introducción de materiales diversos. Hemos de aclarar que esta clase dispuso de más de una sesión y como se expresó con anterioridad se les dejó libertad para sus creaciones.

No consideramos que este hecho varíe el resultado de la investigación, pues de considerarlo así habríamos recurrido a un grupo diferente, ya que se dispone de un enorme número de dibujos sin analizar y con resultados también muy buenos. El hecho de tomar como referencia tanto estos como los de alumnado de altas capacidades fue debido a las diferencias de formato a la hora de pasar el cuento, es decir, disponer del álbum ilustrado editado y la influencia que, a nuestro criterio, parece existir con esta nueva forma.

## 5. Conclusiones

En la justificación de esta tesis, cuando hablábamos del origen y definición del problema (apartado 1.2.), nos planteábamos los siguientes interrogante, relacionados con nuestra investigación y las limitaciones o facilidades que ofrece el álbum ilustrado, a través del tratamiento de la relación texto-imagen y sus silencios, para el desarrollo de la imaginación y la creatividad: ¿Es posible crear álbumes ilustrados que faciliten llevar a cabo propuestas didácticas intertextuales e interdisciplinares? ¿Se podría incidir en el desarrollo de la imaginación a través de técnicas relacionadas con la creación de imágenes en la mente? ¿Podría beneficiar al desarrollo del intertexto lector la actuación sobre la zona de desarrollo próximo, mediante la adecuada interrelación texto-imagen? ¿Puede favorecer la consecución del objetivo que nos planteamos, abordarlo desde materias distintas (música, matemáticas, arte, mitología, etc.)? ¿Plantear las actividades de forma lúdica, favorece la imaginación y la creatividad? Todas estas preguntas las podíamos concretar en una más amplia: ¿Sería posible diseñar álbumes ilustrados en donde texto e imagen interactúen de forma adecuada, respetando uno el espacio del otro mediante los silencios adecuados, en base a favorecer la formación de imágenes en la mente del lector?

Dudas a través de las cuales se ha articulado este estudio y a las que trataremos de dar respuesta a la luz de los resultados encontrados:

1. ¿Es posible crear álbumes ilustrados que faciliten llevar a cabo propuestas didácticas intertextuales e interdisciplinares?

En el apartado dedicado a la literatura infantil de esta investigación podíamos leer las reflexiones de Bruno Bettelheim sobre la importancia de los cuentos infantiles y especialmente los álbumes ilustrados, puesto que son el primer paso hacia la literatura y representan las primeras experiencias lectoras. Además, son un material de incalculable valor para la formación en valores o para ayudar a encontrar sentido a nuestras vidas.

Todo ello unido a su carácter terapéutico y motivador por su incidencia en las emociones lo hace un medio idóneo para propuestas didácticas. Pero a su vez, Guerrero nos planteaba:

Abogamos, por tanto, por innovaciones curriculares que promuevan modelos de pedagogía heurística y significativa coincidentes en activar en el alumnado mecanismos de búsqueda de recursos, de habilidades y de investigaciones que potencien su intertexto lector, en una escuela activa que experimente estrategias comparativas como estudios reflexivos que enseñen a apreciar la literatura.

Reflexión que nos hace entender que, al menos, son deseables y aunque podemos traer ejemplos de obras ya vistos con anterioridad, como pueden ser *Alicia en el país de las maravillas* o el reciente título publicado por Claudi Alsina *Para Elisa, tres lobos y un cerdito feroz* por citar algunos, muestran la posibilidad, puesto que estos títulos son obras desde las cuales se podrían crear, y posiblemente ya se han creado, propuestas didácticas intertextuales e interdisciplinares.

Cabe recordar *La rebelión de las formas*, de las mismas características y que ha sido base de diferentes proyectos interdisciplinares con resultados magníficos: *Las formas toman forma*, *De las matemáticas a la abstracción*, etc.

Por tanto, surge la duda respecto a si la pregunta, sobre si es posible crear álbumes ilustrados que faciliten llevar a cabo propuestas didácticas intertextuales e interdisciplinares, esté lo suficientemente bien planteada. O en realidad se trataría de encauzarla sobre el hecho de sí a través de *Concertina y el dragón* sería posible crear y llevar a cabo propuestas didácticas intertextuales e interdisciplinares, y es en este sentido en el que orientaremos nuestra respuesta.

Recordemos de nuevo a Guerrero cuando decía que la comparación de la literatura con otras ramas de la expresión humana es valiosa en la práctica docente desde una concepción globalizadora de la educación que viene recogida en los diseños curriculares, y que a todas luces es necesaria por razones no solo estéticas, porque de manera conscientemente simbólica lleva al alumno hacia conceptos de apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad.

A lo que sumaremos algunas de las características de *Concertina y el dragón*, donde presenciamos una obra interdisciplinar en la que textos y conceptos lingüísticos, artísticos, matemáticos y musicales en un juego constante. Y todo ese abanico de materias permite un deambular por estas en busca de nuevos conceptos, nuevos aprendizajes, algo en lo que nos puede ayudar el guión didáctico que la acompaña (véase anexo 9.2).

Quizá por ello ha resultado atractiva para generar proyectos interdisciplinares e intertextuales, ya llevados a cabo y referidos a lo largo de esta investigación. Dichos proyectos han resultado muy eficaces para la práctica docente y especialmente atractivos para el alumnado, lo cual avala su viabilidad. Complementa nuestra certeza el hecho de que han sido llevados a cabo por personas de diferentes disciplinas (educación y arte), con destinatarios de distintos entornos geográficos (entorno rural, ciudad), diferentes contextos socioeconómicos (medio alto, medio y medio bajo), incluso, distinto nivel de cociente intelectual (clase estándar con cociente intelectual variado y otra con alumnado diagnosticado de altas capacidades). Por otra parte, aunque todas las propuestas han trabajado en torno al Barroco y Velázquez, también han participado de otras disciplinas, como en el caso del proyecto *Del Barroco al arte Contemporáneo*, de alumnado de altas capacidades; y el proyecto realizado en el *CEIP La Arboleda*, en los cuales se trabajaron diversos conceptos matemáticos relacionados con la obra y se consiguieron objetivos y competencias artísticas. Dichos proyectos pueden consultarse en la página web de *puntodepapel*.

2. ¿Se podría incidir en el desarrollo de la imaginación a través de técnicas relacionadas con la creación de imágenes en la mente?

Recordemos a Read cuando ante las objeciones de P. B. Ballard sobre si la imaginación en relación a la creación de imágenes en la mente pudiera entrenarse, Read, aun disponiendo del testimonio del pintor Hogarth, reconoce la dificultad, pero cree en su posibilidad, especialmente en la infancia, debido a que, en este caso, no se trata de una facultad atrofiada, sino de una facultad natural (recordar imágenes eidéticas). Y difiere de las actitudes tendentes a promover exclusivamente el

pensamiento lógico, los cuales generan individuos incapaces de actividad imaginativa. También vimos en este trabajo de investigación que Read citaba a Spearman:

En cuanto algún elemento de contenido mental ha llegado a ser suficientemente claro y distinguible, solo entonces admite ser abstraído, es decir, puede “ser tomado como objeto” separado de su contexto. Y cuando esto sucede, puede pensarse en él separadamente y puede dársele un nombre. Este esclarecimiento puede compararse a la maduración de una fruta; la abstracción, a su consiguiente y eventual caída de la rama.

Asocia este proceso al que se produce en el desarrollo mental que parte de la percepción hasta el pensamiento abstracto, y parafrasea a Spearman para retomar la función de las imágenes eidéticas de concretar objetos, aislarlos y nombrarlos para poder abstraerlos, puesto que el pensamiento abstracto depende precisamente de esa construcción gradual. Creemos que esa construcción gradual es la que genera este dragón en la imaginación, puesto que para crearlo debe ir tomando imágenes concretas y aisladas para formar un todo nuevo.

Recordemos también la obra de dos artistas mencionadas con anterioridad: *Rueda de bicicleta*, de Marcel Duchamp y *Cabeza de toro*, de Pablo Picasso, curiosamente ambas creadas a partir de elementos de una bicicleta. Duchamp descontextualizando la rueda y cambiando su función al trasladarla al museo como obra de arte; Picasso va más allá, ya que descontextualiza dos elementos (sillín y manillar) para contextualizar en un nuevo objeto, cabeza de toro.

Algo similar es el proceso de construcción del dragón: tomamos una serie de elementos, concretamente instrumentos musicales, los cuales *descontextualizamos relativamente* puesto que no les privamos de su función (emitir sonidos), para contextualizar de nuevo al reconvertirlos en un dragón.

Pero queremos retomar y traer aquí la descripción de Picasso sobre la forma en que llega a crear su obra:

Un día encontré en un montón de objetos revueltos un sillín viejo de bicicleta justo al lado de un manillar oxidado... como un rayo asocié los dos... La idea de esa *Cabeza de toro* me vino sola... no he hecho más que soldarlos... (pp. 72-73)

De cómo esas dos partes se asocian en su imaginación rápidamente, sin reflexión. La frase no admite dudas y describe el proceso que se produce en la mente, no solamente de Picasso, sino de la mayor parte de nuestros lectores: «Como un rayo asocié los dos». Lo cual muestra la rapidez de pensamiento del artista, su gran imaginación, algo que no tiene por qué extrañar, ya que se trata de una mente muy entrenada en cuanto a imaginación y creación se refiere Y, aunque puede diferir en cuanto a los tiempos que cada persona necesita para crear su obra, no creemos que difiera mucho en el modo de proceder de los participantes en nuestra investigación, puesto que se trata precisamente de eso, de unir partes utilizando para ello nuestra imaginación, aunque en nuestro caso sea un proceso estructurado y dirigido con el objetivo de desarrollarla. Lo más probable es que dicho proceso, derivase también como refería Picasso:

No sé nada... Las ideas son simples puntos de partida... Es raro que las pueda expresar tal y como me vienen a la mente. En cuanto me pongo a trabajar me surgen otras en la punta de la pluma... Para saber lo que se quiere dibujar, hay que empezar a hacerlo... (...) Cuando estoy delante de una hoja en blanco me ronda la cabeza todo el tiempo... Lo que surge me interesa, en contra de mi voluntad, más que mis ideas... (p. 76)

Porque en realidad lo que pretendemos es preservar esa frescura, esa genialidad de la infancia a la que también vimos a este artista hacer referencia al hablar de su trayectoria: «A la edad de este chiquillo, hacía dibujos académicos (...). Su minucia, su exactitud, me horrorizan (...). Mi padre era profesor de dibujo y fue él probablemente quien me empujó desde muy pronto en aquella dirección» (p. 113).

En cuanto a nuestros resultados es destacable el hecho de que encontramos dibujos contruidos sin referente alguno al dragón descrito: 7'87%. Dibujos con instrumentos musicales superpuestos a un cuerpo de dragón: 20'05%. Dibujos que representan dragones creados con diversos instrumentos musicales: 71'05%. Luego puede afirmarse que un elevado número de participantes, concretamente un 91,10%, han conseguido la imagen de ese determinado dragón a partir de un aprendizaje organizado, un desarrollo mental consistente en abstraer y crear a partir de la observación de determinadas imágenes combinadas adecuadamente con determinados textos, la imagen de ese dragón y no otro; de ese dragón atrapado en su mente.

O como diríamos parafraseando a Picasso: Inmediatamente las partes se asociaron en mi imaginación. La idea de dragón me vino a la mente sin reflexionar sobre ella.

3. ¿Podría beneficiar al desarrollo del intertexto lector la actuación sobre la zona de desarrollo próximo, mediante la adecuada interrelación texto-imagen?

Recordemos como, al tratar la ZDP, veíamos como Vigotsky al hablar del nivel real de desarrollo hacía referencia a funciones maduras, mientras que en la ZDP encontrábamos funciones en proceso de maduración, en estado embrionario, y cómo esta zona despierta los procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en relación con otras personas que disponen de mayor información.

Ya insistimos en que no se trata de trabajar simples repeticiones que no aportarían nada sobre su desarrollo evolutivo, algo muy común en el caos de imágenes que nos ofrece nuestra sociedad de consumo y que no ayudan para nada a conseguir una visión estructurada del mundo, pues contrariamente impiden conectar con nuestro mundo interior y estructurarlo como un todo.

Por todo ello se ha intentado ofrecer al lector un material con un orden inherente, capaz de permitir que el niño/a, o el lector/a adquirieran un buen nivel de comprensión. A su vez se ha intentado que fuese motivador y funcionase gradualmente, para impedir que le abrumase por sobrepasarle, pero que tampoco le generase falta de interés por su sencillez. Por este motivo hemos intentado operar desde la ZDP, haciendo puente entre los dos niveles de desarrollo, en un intento de generar una

corriente de aprendizaje que pusiese en marcha procesos evolutivos que no se darían fuera del aprendizaje.

Como vimos en Guerrero, «la literatura nunca se nos entrega entera y siempre hay algo que no se pliega a nuestra comprensión», y para lograr esa comprensión:

El lector pone en juego toda su capacidad de interpretación y sus saberes, no solo literarios, sino de otros códigos artísticos como pueden ser la pintura, la música, la escultura etc., para comprender de esa manera más amplia posible un texto. Esa comprensión dependerá de sus conocimientos previos que ha de actualizar en el momento de la lectura, como una compleja red de asociaciones paradigmáticas que se entrecruzan y confluyen en un texto.

Vemos el papel tan importante que juegan los conocimientos previos, capaces de descifrar los significados escritos o artísticos que alberga la obra y que actúan y se actualizan en el momento de la interpretación. Por tanto, era importante incidir precisamente en ese espacio de la ZDP, ayudando a paliar los posibles efectos negativos que se desprenderían de la falta de dichos conocimientos para la correcta interpretación de la obra. Ya que el lector una vez advertidas sus primeras impresiones descodifica, recoge detalles, se detiene en unos elementos u otros y finalmente formula sus primeras expectativas; más tarde revisa detalles a la vez que va descubriendo nuevos elementos y pautas de referencia para la comprensión.

Es necesario aquí hacer referencia a las investigaciones de Laurene Meringoff y Martha Vibbert, dentro del Proyecto Zero de Universidad de Harvard (ya citadas en este trabajo de investigación) y su tesis sobre la importancia de la imagen para enriquecer la mente y, por consiguiente, los dibujos de los niños, que en nuestro caso aportan una serie de conceptos posiblemente inexistentes que ayudan a configurar la imagen del dragón, en suma a la correcta interpretación de la obra. Así como a las manifestaciones de Bachelard al afirmar que: «Una imagen estable y acabada corta las alas de la imaginación».

Y esta es nuestra aportación, situada en ese intersticio entre las diversas posturas, pues se trata de aportar esos posibles elementos que pudieron dificultar la interpretación;



crear ese pequeño escalón que, como describimos anteriormente, permitiera subir y alcanzar esa mermelada que nos quedaba un poco lejos. En suma, crear ese dragón, particular de cada lector, fruto de una experiencia motivadora y significativa, y no otro. Y, aunque, ciertamente, no todos los participantes han alcanzado el mismo nivel, sí debemos recordar que solamente el 7'87 % no llegó a incluir un solo instrumento musical en sus composiciones.

Debemos pensar que la mermelada, en un porcentaje elevadísimo, ha llegado a alcanzarse, puesto que sería incoherente pensar que se puede representar esta imagen sin haberse formado antes en la mente. Y, además, la variedad de imágenes encontradas, junto a la riqueza de instrumentos encontrados y número, en la construcción de los dragones en dichas producciones, corrobora la viabilidad de este trabajo desde la zona de desarrollo próximo.

Pero, además, hemos de destacar, según nuestra opinión, lo importante de este hecho, puesto que mientras para incidir en la ZDP, según planteaba Vigostky, se requería de la presencia de una persona con más información, que guíe el aprendizaje del niño, en este caso se supone que este proceso puede darse sin esa figura, lo cual amplía el radio de incidencia al número de lectores de dicha obra.

4. ¿Puede favorecer la consecución del objetivo que nos planteamos el abordarlo desde materias distintas (música, matemáticas, arte, mitología, etc.)?

Recordemos como el apartado 2.6 de este trabajo, dedicado a la interdisciplinariedad, hacíamos referencia a las teorías de Gardner, en su entrevista concedida a Sarah Weiss, sobre las inteligencias múltiples y su importancia, según este autor, para el aprendizaje de las diversas materias, puesto que se pueden enseñar de formas diferentes activando diversas inteligencias.

Gardner plantea que un primer paso es decidir lo que debemos aprender, para más tarde presentarlas de múltiples formas, puesto que es posible que algunos alumnos aprendan mejor con la lectura mientras a otros les resulte más efectivos otros métodos.

Recordemos también la entrada de blog «Cambiar el modo de pensar en Educación: cada alumno es único», publicada en el *The Huffington Post*, sección de Educación, donde las columnistas Arina Bokas y Rod Roca se basan en la investigación de Carol Dweck para escribir este artículo cuyo origen está en las investigaciones en neurociencia y plantear que el aprendizaje no se limita a un área o lado del cerebro, sino que más bien se trata de una conexión de redes neuronales que conectan muchas áreas del cerebro, algo que conecta con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la cual se asocia a la idea de las diferentes clases de mentes, y, por tanto, aprender, recordar, ejecutar y entender se gestionen de diferentes maneras.

El mundo puede ser entendido lingüísticamente, matemáticamente, mediante representaciones espaciales, o a través del cuerpo. Ello supone que es importante ofrecer materiales que permitan lograr el aprendizaje desde cualquier inteligencia y de una forma motivadora.

Al crear la obra *Concertina y el dragón* se intentó abordar los conocimientos de forma interdisciplinar, de modo que cada cual llegase desde aquella disciplina que le es más favorable, pero a su vez está planteado de forma intertextual. Por tanto, es de suponer que cada lector ha tenido la oportunidad de llegar al dragón desde sus inteligencias o sobre aquellas que le son más favorables dentro de las posibilidades ofrecidas, como pueden ser las ilustraciones donde se concreta la estructura del dragón, donde la intertextualidad e interdisciplinariedad están presentes a través del lenguaje escrito y el lenguaje plástico. Además, pueden abordarse los conocimientos desde la misma portada a modo de teatro que permite la posibilidad del aprendizaje desde el lenguaje verbal.

En cuanto a la música, ha sido incluida a través del vocabulario relacionado con la materia o las imágenes de los instrumentos, pero no desde la audición o la creación en sí, algo que sería sumamente interesante. Luego queda un vasto terreno por explorar.

5. ¿El plantear las actividades de forma lúdica favorece la imaginación y la creatividad?

Retomemos los dos siguientes pensamientos, el primero de Huizinga y el segundo de Vigostky, de nuestro proyecto de investigación, concretamente en el apartado 2.7 dedicado al juego:

El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de esta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego. Todos los rasgos fundamentales del juego se hallan presentes en los animales. (...) Y, lo más importante, parecen gozar muchísimo con ello.

Según Vigotsky, la capacidad simbólica desarrollada en el juego promueve la imaginación creativa, es más, sin juego, nos dice Vigotsky, no es posible la imaginación. Este autor plantea que el origen de los procesos creativos hemos de encontrarlo en la infancia y en sus juegos, puesto que estos, especialmente simbólicos, favorecen la creatividad. Es precisamente en ese *como sí*. Desde los primeros años es común observar esa creatividad en sus juegos, los cuales no se limitan a recordar, sino que se construyen a partir de experiencias vividas, las cuales combina, mezcla o reelabora para crear otras realidades nuevas.

Este pensamiento de Vigotsky ofrece ya una respuesta lo suficientemente contundente al respecto pero queremos añadir nuestra experiencia durante el proceso de investigación. Se observó una gran curiosidad en torno al dragón, precisamente debido a su ausencia. El mismo deseo de verlo y que resultara imposible, hace elevar la motivación y que actúe la imaginación. Esta expectativa se genera de forma similar a la creada en el juego del escondite o la generada al abrir un regalo después de la noche de Reyes.

Recordemos las afirmaciones de Huizinga en el apartado 2.7 de esta investigación, dedicado al juego: «La posición de excepción que corresponde al juego se pone bien

de manifiesto en la facilidad con que se rodea de misterio. Ya para los niños aumenta el encanto de su juego si hacen de él un secreto». Y continúa este autor definiendo como juego una representación o una lucha por algo en el que se produce una pugna por copiar o representar algo de la mejor manera posible.

Recordemos como en el caso de *Concertina y el dragón* la imagen del dragón que describimos no se encuentra en la escena, lo cual, según Fernando Zaparaín (que vimos con anterioridad en el punto 2.1.2 dedicado al álbum ilustrado), al hablarnos de «la elipsis y el fuera de campo en los álbumes», reflexiona sobre cómo se le confiere al personaje ausente un mayor peso y fuerza en la escena través de este juego, esta ocultación. Y no solo este autor, también Cecilia Barjou en su ponencia «La artesanía del silencio», citada en ese mismo capítulo de nuestra investigación, hace referencia a ese juego sutil entre el silencio, lo no dicho o lo dicho a medias, como veremos de nuevo más adelante.

Y es que la intertextualidad es muy conveniente, pues permite generar metodologías activas y generar un juego entre los distintos textos que alimentan la curiosidad, invitándonos a investigar, enlazar, buscar, etc., que genera estrategias y actividades de observación, sistematización, comparación... En suma, una actividad creativa.

Cabe recordar algunos análisis de la obra *Concertina y el dragón*, en donde se describía cómo el mismo relato comienza a modo de juego y pide la participación del lector para *cazar* al dragón; el como tanto portada como contraportada están diseñadas con un fin lúdico, cuyo fin último es la *caza* del dragón.

Es posible que de este cúmulo de ideas se pueda deducir que, precisamente, todas estas características que confluyen en el juego han tenido una influencia positiva en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, la cual se ha materializado en los magníficos resultados de la creación de los dibujos de los dragones.

Todas estas cuestiones las pudimos concretar en una más amplia:

6. ¿Sería posible diseñar álbumes ilustrados en donde texto e imagen interactúen de forma adecuada, respetando uno el espacio del otro mediante los silencios adecuados, en base a favorecer la formación de imágenes en la mente del lector?

Es necesario referirnos de nuevo a diversas opiniones del Marco Teórico, en su punto 2.1.2, dedicado al Álbum ilustrado:

- a) La primera de ellas, referida también en la pregunta anterior, es la ponencia de Cecilia Barjou *La artesanía del silencio*:

No decirlo todo. Insinuar. Sugerir. Callar. Mostrar a medias. Todo arte se vale de este delicado equilibrio entre lo que dice y lo que calla. Entre lo que muestra y lo que oculta. En los libros que celebran esa tensión entre lo dicho y el silencio se vislumbra una trama de decisiones artísticas que tienen que ver con la escritura, con la ilustración, con la edición. En todas esas decisiones hay una representación sobre el lector. ¿Cuánto se le dice y cómo? ¿Qué riesgos depara la medida del decir y del mostrar para la historia, el poema, la imagen? ¿Qué consecuencias tiene para el que lee y qué se espera de él? ¿Cómo se hace para que lo sugerido no signifique un abismo insalvable en el diálogo entablado con el lector y sí un horizonte hacia donde se puede caminar construyendo sentidos? ¿Dónde está el borde que marca el exceso en el decir y el mostrar?

Esta técnica definida por Barjou ha sido empleada en la creación de *Concertina* y *el dragón*, donde hemos medido cada palabra, cada frase, cada imagen y cada composición en un intento de sugerir y mostrar solo lo necesario y que esto no resulte un obstáculo insalvable para la correcta interpretación de la obra.

- b) La segunda se corresponde con la opinión de Zaparaín sobre la elipsis y el fuera de campo en los álbumes, es decir, cuando no se dice algo en el texto o no se afirma en las ilustraciones; se trata de dejar fuera de escena algo muy significativo del relato, reclamando la colaboración del lector y creando por omisión lo que él define como un *menos es más*, algo que identifica un buen álbum ilustrado, según este autor.

Y este es el caso de *Concertina y el dragón*, donde su gran protagonista, el dragón, no se encuentra en la escena aun siendo el personaje de más peso, entre otras cosas, debido al abanico de emociones que despierta: miedo, ternura, aprecio, orgullo, etc.

En el cuadro de *Las Meninas*, Velázquez emplea una técnica similar al representar a los reyes, aparecen a través de un pequeño espejo del fondo de la sala, que muestra unas imágenes mucho más imprecisas que las del resto de personajes, pero en cambio toda la escena gira alrededor de ellos.

- c) Tanto los silencios de Barjou como la técnica de Velázquez evocan *El elogio de la sombra* de Tanizaki, donde hace referencia a los santuarios de Kioto o de Nora, y sus tesoros, esos cuadros suspendidos en el *toko no ma* de un gran salón, de los cuales es imposible distinguir su dibujo debido a lo sombrío de ese espacio. Y es precisamente esa oscuridad, esas sombras, las verdaderas artífices de su importancia. Ante lo que Tanizaki manifiesta:

Entonces, ¿dónde reside la clave del misterio? Pues bien, voy a traicionar el secreto: mirándolo bien no es sino la magia de la sombra; expulsad esa sombra producida por todos esos recovecos y el *toko no ma* enseguida recuperaría su realidad trivial de espacio vacío y desnudo.

Y es este misterio el que rodea a nuestro dragón dotándolo de mayor fuerza y presencia.

Algo parecido a lo sugerido por Cecilia Barjou (2007) en su ponencia «La artesanía del silencio», donde plantea que entre los álbumes ilustrados encontramos textos que construyen precisamente eso, el silencio, lo no dicho o lo dicho a medias, a través de un juego sutil entre texto e imagen:

- d) Y por último, volvemos a traer aquí lo sugerido por Barjou en su *Artesanía del silencio*, en cuanto a la construcción del silencio, porque aunque:

suenan extraño hablar de silencio cuando la palabra, la imagen o la materialidad del libro parecen estar hablando, sin embargo, explorando cómo las cosas que se ven señalan a las que no se ven. Como dice el especialista Douglas Thorpe, es posible advertir la textura de lo que se sugiere o esconde.

Por todo ello, nuestra respuesta es positiva y, sí, efectivamente pueden crearse álbumes ilustrados en que el texto y la imagen basculen adecuadamente entre mensajes y silencios, que reclamen la colaboración del lector para descifrar su secreto. Y es en esa colaboración donde se le da la oportunidad al lector de desarrollar su imaginación, a través de la creación de imágenes en su mente.

Y una vez analizados los resultados, puede afirmarse que *Concertina y el dragón* participa de estas características, pues está tejida de misterios, de sugerencias, de silencios que invitan al lector a participar, a jugar, a intuir, en definitiva, a imaginar.

Lo cual enlaza con nuestras dudas iniciales, generadas a partir del pensamiento de Bachelard, cuando se refería a la imagen y al cómo una imagen estable corta las alas de la imaginación, puesto que esas imágenes a las que se refiere el párrafo anterior nunca serán estables, sino que cambiarán en cada acto imaginativo. Este hecho nos remite de nuevo a Bachelard, al valorar precisamente esa movilidad de las imágenes, mucho más importante para él,

que la constitución de imágenes en reposo, las cuales han perdido su poder imaginario.

Pero debemos hacer referencia a las imágenes de dragones creadas para esta investigación, las cuales efectivamente, una vez creadas, son imágenes estables y, por tanto, según Bachelard, han perdido su poder. Pero esta imagen, que se corresponde con un determinado estadio de la vida de esa persona, cambiará a cada nueva lectura, del mismo modo en que un poema nos evoca nuevas imágenes y emociones ante un nuevo encuentro.

Por tanto apreciamos la posibilidad de una nueva vía de investigación relacionada con el cambio en las imágenes de los dragones para un mismo lector, transcurrido un tiempo. Sería interesante hacer nuevas investigaciones pasado un determinado tiempo para comprobar si estos mismos lectores ofrecen imágenes distintas y el modo en que dichas imágenes han cambiado.

Con respecto a los objetivos planteados en este proyecto podemos decir que se han cumplido sobradamente pero hagamos un breve repaso:

Nuestro objetivo general:

Obtener y validar conocimientos teórico-prácticos adecuados, que sean de utilidad a la creación de obras ilustradas que favorezcan el desarrollo de la imaginación. Puede decirse que se ha conseguido, ya que los resultados obtenidos los avalan y sería deseable que dichos conocimientos sirviesen para aplicar en la creación de otras obras.

En cuanto al resto de objetivos:

- Crear un álbum ilustrado (concretamente *Concertina y el dragón*) con una articulación entre texto e imagen adecuada al problema planteado. No solo se ha conseguido sino que el álbum ilustrado ha sido publicado y ha servido como base de proyectos interdisciplinares e intertextuales con resultados magníficos.



- Utilizar en la práctica educativa un álbum ilustrado con una adecuada articulación entre sus textos literarios y plásticos. Como se desprende del anterior el álbum ha sido utilizado en la práctica educativa, no solo para este proyecto de investigación, sino también en otros proyectos.
- Implicar al lector para que ponga en juego su capacidad de interpretación. Hemos podido comprobar a través de los resultados obtenidos que los lectores han sido capaces de interpretar la obra en general y el dragón en particular.
- Obtener, para su posterior análisis, los dibujos que permitan averiguar el grado de efectividad de nuestra hipótesis. Parte de los dibujos obtenidos han sido utilizados para el estudio, mostrando la efectividad de la hipótesis.

Tras la investigación, confirmamos el cumplimiento de nuestro propósito inicial, que con el desarrollo de estrategias didácticas interdisciplinares, que combinen distintos textos (intertextualidad), en una relación entre ambos que respete silencios y tiempos de uno u otro, y contengan además un componente lúdico-formativo, el lector se siente más motivado y consigue enriquecer su imaginario, fomentar la imaginación y la creatividad y, además, minimiza el riesgo de producir estereotipos.

Por tanto, creemos que hemos logrado hacer crecer un pequeño brote en ese intersticio del que hablábamos en esta investigación, en esa pequeña grieta situada entre pensamientos contundentes y contradictorios. Cabe recordar a Bachelard, Meringoff y Martha Vibbert, Gombrich, Csikszentmihalyi, etc., todo ello respetando la evolución y maduración de cada individuo, como advertía Arnheim, haciendo referencia a Cocteau. «El artista no salta peldaños».

**Breve prospectiva investigadora.** Sería conveniente seguir investigando con la creación de nuevas obras que introduzcan en su creación los conocimientos adquiridos en esta investigación, para comprobar si vuelven a reflejar resultados efectivos. De hecho, es uno de nuestros objetivos y un nuevo álbum ilustrado está en proceso.

Otra nueva vía de posibles investigaciones sería la resultante de ofrecer la obra a lectores, sin realizar cuentacuentos, así como la utilización del álbum en familia (algo que hemos trabajado con niños desde cinco años de edad, con resultados buenos, pero no es una muestra significativa para incluir en este estudio).

Y aun consideramos una posibilidad diferente y muy interesante, mencionada con anterioridad. Es la referida a hacer un seguimiento de las imágenes creadas por una misma persona pasado un determinado tiempo, e incluso un seguimiento intermitente, que nos mostraría los cambios acaecidos, lo cual validaría todavía más esta investigación, en caso de resultar positivos, algo que nos parece casi seguro.

Y recordar que, aunque esta obra ha sido fruto de proyectos interdisciplinarios, ninguno de ellos ha abordado el tema de la música en profundidad, puesto que no se ha pasado de audiciones relacionadas con autores del Barroco, por lo que nuevas investigaciones en este sentido arrojarían luz sobre nuevas posibilidades de este álbum ilustrado.

## 6. Lista de referencias

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Alsina, C. (2 de enero de 2000). *Entrevista de Alejandro V. García*. [El País]. Recuperado de: [ht http://elpais.com/diario/2000/01/02/andalucia/946768937\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2000/01/02/andalucia/946768937_850215.html)
- Alsina, C. (2006). «La matemática hermosa enseña con el corazón». *Sigma: revista de matemáticas*, 29, pp. 143-150. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6\\_sigma/es\\_sigma/adjuntos/sigma\\_29/13\\_matem\\_hermosa.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6_sigma/es_sigma/adjuntos/sigma_29/13_matem_hermosa.pdf)
- Alsina, C. (2007). «Las musas matemáticas: hacia una enseñanza creativa». *Sigma: revista de matemáticas*, 30, pp. 131-135. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6\\_sigma/es\\_sigma/adjuntos/sigma\\_30/12\\_musas.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6_sigma/es_sigma/adjuntos/sigma_30/12_musas.pdf)
- Antúñez, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid, España: Ediciones Nancea.
- Arnheim, R. (1986). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Arnheim, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre la psicología del arte*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bachelard, G. (2002). *El agua y los sueños*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bachelard, G. (2012). *El aire y los sueños*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros*. Sevilla, España: Editorial MAD.
- Barjour, C. (20 de febrero de 2008). La artesanía del silencio [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>
- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Bettelheim, B. (1989). *No hay padres perfectos. El arte de reeducar a los hijos sin angustias ni complejos*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Bokas, A. y Roca, R. (26 de mayo de 2015). *Cambiar el modo de pensar de educación: cada alumno es único*. [The Huffington Post]. Recuperado de: [http://translate.google.com/translate?depth=1&hl=es&prev=search&rurl=translate.google.es&sl=en&u=http://www.huffingtonpost.com/smart-parents/changing-the-mindset-of-e\\_b\\_7445856.html](http://translate.google.com/translate?depth=1&hl=es&prev=search&rurl=translate.google.es&sl=en&u=http://www.huffingtonpost.com/smart-parents/changing-the-mindset-of-e_b_7445856.html)
- Borges, J.L. (1975). «La biblioteca de babel». *Ficciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Borges, J.L. (1998). «El libro de arena». *El libro de arena*. Barcelona, España: Alianza Editorial.
- Brassaï (1966). *Conversaciones con Picasso*. Madrid, España: Aguilar S.L. de Ediciones.
- Brossa, J. (1989). «Rellogtge del vent». *Catàleg de l'exposició 109 amb Joan Miró*. Barcelona, España: Fundació Joan Miró.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, P. (2009). *Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Carrol, L. (2004). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid, España: Editorial Siruela.
- Carrol, L. (2005). *A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*. Madrid, España: Editorial Gaviota.

- Colomer, T. y Durán, T. (2001). La literatura en la etapa de educación infantil. En Bigas, M. y Correig, M. (ed). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Danto, A.C. (2013). *Qué es el arte*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Durand, G. (1971). *Exploración de lo imaginario*. [El blog de Alberto S. Arenales]. Recuperado de: <http://www.albertoarenales.net/2011/10/exploracion-de-lo-imaginario.html>
- Eisner, W.E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Erlbruch, W. (2005) *La gran pregunta*. Madrid, España: Editorial Kókinos.
- Escobar, M.D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Esquivias, S.M.T. (31 de enero de 2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. Recuperado el 30 de julio de 2015 de la Revista Digital Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Fernández, A. (2010, enero). Aproximación a Winckelmann. *Frónesis, revista de les lletres, les arts i les ciènces*. Recuperado de <http://www.joanmaragall.com/fronesis/17/eb/winckel.htm>
- Fernández-Carrión, M. (5 de enero de 2011). *Educación artística y musical: breve recorrido histórico hasta Bolonia*. Recuperado el 30 de julio de 2015 del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de formación del profesorado: <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/ca/musica-educacion-y-tic/item/308-educacion-artistica-y-musical-breve-recorrido-historico-hasta-bolonia?tmpl=component&print=1>
- Figel', J. (5 de diciembre de 2008). *Año Europeo de la creatividad y la innovación 2009*. Recuperado el 30 de julio de 2015 de la Unión Europea: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-08-1893\\_es.htm?locale=fr](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-1893_es.htm?locale=fr)

- Figel', J. (2009). *Año Europeo de la creatividad y la innovación 2009*. Recuperado el 30 de julio de 2015 de la Unión Europea: [http://www.create2009.europa.eu/sobre\\_el\\_ano.html](http://www.create2009.europa.eu/sobre_el_ano.html)
- Fischer, E. (2001). *La necesidad del arte*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Freire, E. (15 de abril de 2009). Cuentos contados [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.losandamios.net/foro/viewtopic.php?f=4&t=1511&start=0>
- Freud, S. (1984). *Psicoanálisis aplicado y técnicas psicoanalíticas*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Furió, V. (1991). *Ideas y formas en la representación pictórica*. Barcelona, España: Ediciones Universitat de Barcelona.
- Garaigordobil, M. (2007). La creatividad, el juego y la cooperación en educación infantil. En M.H. Belver y A.M. Ullán. (coord.), *La creatividad a través del juego: propuestas del museo pedagógico de arte infantil para niños y adolescentes* (pp. 27-76). Salamanca, España: Editorial Amarú.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (22 de octubre de 2011). *The Theory of Multiple Intelligences: As Psychology, As Education, As Social Science*. [Blog Howard Gardner]. Recuperado de: <http://howardgardner.com/multiple-intelligences/>
- Gardner, H. (primavera de 2015). *Entrevista de Sarah Weiss*. [Brain World magazine]. Recuperado de: <http://howardgardner.com/2015/04/14/intelligences-and-their-good-use/>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Gombrich, E.H. (1993). *La imagen y el ojo: nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Gombrich, E.H. (1998). *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*. Madrid, España: Editorial Debate.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología en investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*. Murcia, España: Diego Marín Editor.
- Huizinga, J. (2010) *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ibáñez, R. (2011). *La cuarta dimensión*. Barcelona, España: Editorial RBA Libros.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group Ltd.
- Landa, M. (2001). *La bruja y el maestro*. Madrid, España: Grupo Editorial Anaya.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Ediciones Graó.
- Lluíp, J. (2011). «Matemáticas *alla romantica*». *Matematicalia*, 7 (1). Recuperado de <http://www.matematicalia.net/articulos/v7n1mar2011/jlpol.pdf>
- Lowenfeld, V. y Lambert, B.W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Marantz, K. (1999). *Con estas luces. El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Marina, J.A. y Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona, España: Editorial Plaza y Janés.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura: (Educación Secundaria) (Aula Abierta)*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Mendoza, A. (Coord.). (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona, España: Editorial Universidad de Barcelona.

- Meringoff, L. y Vibbert, M. (1981). *Media Effects*. Carmbridge: Proyecto Zero. Universidad de Harvard. Recuperado el 30 de julio de 2015 de:  
<http://translate.google.es/translate?hl=es&sl=en&u=http://eric.ed.gov/%3Fid%3DED210682&prev=search>
- Mirandés, J. (20 de mayo de 2014). *La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner*. [Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades]. Recuperado de:  
[http://altascapacidadescse.org/La\\_teoria\\_de\\_Gardner.pdf](http://altascapacidadescse.org/La_teoria_de_Gardner.pdf)
- Moebius, W. (1999). Introducción a los códigos del libro álbum. *El libro álbum y evolución de un género para niños*. Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Navarro, M.T. (2014). *A infinito*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, T. (2010). *La rebelión de las formas*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, T. (2012). *Concertina y el dragón*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, T. (2014a). *Paulhexaedro*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, T. (2014b). *Fantasmilla*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, T. (2014c). *Buscando a Lo*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, T. (2014d). *Caperucita*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, T. y Navarro, M.T. (2014). *Theresio*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, V. (2012). *Menudo punto*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Navarro, V. (27 de noviembre de 2013). *Exposición Menudo punto*. Recuperado el 30 de julio de 2015 de Puntodepapel: <http://www.puntodepapel.es/editorial/portfolio/menudo-punto-2/>
- Navarro, V. y Pérez, R. (27 de noviembre de 2013). *Las formas toman forma*. Recuperado el 30 de julio de 2015 de Puntodepapel: <http://www.puntodepapel.es/editorial/portfolio/las-formas-toman-forma/>
- Navarro, V. (2014a). *X; Y; Z*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.



- Navarro, V. (2014b). *El muy punto*. Murcia, España: Editorial Puntodepapel.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (1996). *Literatura comes of age*. Nueva York: Garland Publishing.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Publishing.
- Núñez, R. (Coord.). (2005). *Unidad didáctica la huella de Einstein. Semana de la Ciencia 2005*. Madrid, España: Edita Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).
- Paconska, K. (2005). *Hasta el infinito*. Pontevedra, España: Editorial Kalandraka.
- Pinkola, C. (2005). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ricart, M. (2007). Avances en la investigación sobre el álbum. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (210), pp. 58-59.
- Rodríguez, C. (2005). «La música y la divina proporción». *Aula Abierta*, pp. 85-92.  
Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/andorra/dms/consejerias-exteriores/andorra/Publicaciones/Aula\\_abierta/Aula\\_Abierta2.pdf](http://www.mecd.gob.es/andorra/dms/consejerias-exteriores/andorra/Publicaciones/Aula_abierta/Aula_Abierta2.pdf)
- Romo, M. (2007). «Juego y creatividad en el niño». En M.H. Belver y A.M. Ullán. (coord.), *La creatividad a través del juego: propuestas del museo pedagógico de arte infantil para niños y adolescentes* (pp. 13-26). Salamanca, España: Editorial Amarú.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *El principito*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sendak, M. (1986). *Donde viven los monstruos*. Madrid, España: Editorial Alfaguara.
- Silva-Díaz, M.C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Tanizaki, J. (2008). *El elogio de la sombra*. Madrid, España: Editorial Siruela.

- Tonucci, F. (2 de agosto de 2009). *Entrevista de Can-Men*. Parte 1/2 [El blog alternativo]. Recuperado de: <http://www.elblogalternativo.com/2009/08/02/se-aprende-mas-jugando-que-estudiando-entrevista-a-francesco-tonucci-ninologo/>
- Torrance, E.P. y Myers, R.E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Torrance, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid, España: Ediciones Marova.
- Turín, A. (1976). *Arturo y Clementina*. Barcelona, España: Grupo Editorial LUMEN.
- Valenzuela, M. (2012). *Cuentos para aprender los números*. Castelló, España: Ediciones Dylar.
- Vicent, G. (2004). *Un día un perro*. Barcelona, España: Editorial Zendrera Zariquiey.
- Vicente-Yagüe, M.I. de (2012). *La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, D.F.: Editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L.S. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Zaparaín, F. (2010). «La elipsis y el fuera de campo en los álbumes ilustrados». En T. Colomer, (Ed.), *New directions in picturebook research* (pp. 165-176). Nueva York: Editorial Routledge. Recuperado de <https://sites.google.com/site/fernandozaparin/ilustracion-grafica/fuera-de-campo-1>

## 7. Lista de figuras

*Figura 1.* Portada de uno de los cuentos de María Valenzuela, Cuentos para aprender los números.

*Figura 2.* Ilustración de Gustave Doré, para el cuento de Caperucita Roja.

*Figura 3.* Imagen del cuento Caperucita, versión adaptada de T. Navarro, 2014. Fotografía de Francisco Cuellar Santiago para ilustrar la página puntodepapel.es (Murcia, 2014).

*Figura 4.* Portada del cuento Concertina y el dragón. Fotografía de T. Navarro, 2015.

*Figura 5.* Portada del cuento La gran pregunta, de Wolf Erlbruch (2005).

*Figura 6.* Ilustración interior del cuento Concertina y el dragón (2014, pp. 14-15). Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 7.* Portada del cuento Donde viven los monstruos, de Maurice Sendak.

*Figura 8.* Ilustración interior del cuento Concertina y el dragón (2014, pp. 16-17). Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 9.* Portada del cuento de Arturo y Clementina (1976), ilustrada por Nella Bosnia.

*Figura 10.* Estuche de presentación de los cuento Paulhexaedro, Fantasmilla y Theresio, publicado en el año 2014. Fotografía de Francisco Cuellar Santiago para ilustrar la página puntodepapel.es (Murcia, 2014).

*Figura 11.* Imagen de la promoción Compre e ganhe de la marca de perfumes AZ.

*Figura 12.* Ilustración número 25 de John Tenniel para la edición de 1865 de Alicia en el país de las maravillas.

*Figura 13.* Imágenes del libro Hasta el infinito, editado en España por Factoría K de libros, de la editorial Kalandraka, en 2008. Imagen recuperada del blog Anatarambana literatura infantil.

*Figura 14.* Imagen de los Prelibris, ideados y realizados por Munari en 1979 y editados por primera vez en 1980 por Danese.

*Figura 15.* Ilustración del interior de la obra de Vicent, Un jour, un chien.

*Figura 16.* Dibujo del dragón, realizado dentro del proyecto Del barroco al arte contemporáneo, con alumnos de altas capacidades.

*Figura 17.* Canon de Policleto (copia del Museo Arqueológico de Atenas). Imagen de magvil con licencia cc vía flickr.

*Figura 18.* Marco de fotos inspirado en diferentes obras de Antoni Gaudí, en este caso en la Casa Batlló, que se vende por Internet.

*Figura 19.* Dibujo del dragón realizado dentro del proyecto Del barroco al arte contemporáneo, con alumnado de altas capacidades.

*Figura 20.* Ilustración extraída del libro 40 años con ojos de niño, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci, editado por Grao, 2015.

*Figura 21.* Ilustraciones extraídas del libro 40 años con ojos de niño, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

*Figura 22.* Ilustraciones extraídas del libro 40 años con ojos de niño, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

*Figura 23.* Ilustraciones extraídas del libro 40 años con ojos de niño, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

*Figura 24.* Ilustraciones extraídas del libro 40 años con ojos de niño, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

*Figura 25.* Imagen tomada del taller Crear pensando a través de Paulhexaedro. Fotografía de Francisco Cuellar Santiago para ilustrar la página web de Puntodepapel.

*Figura 26.* Imagen tomada del taller Crear pensando a través de Fantasmilla. Fotografía de Francisco Cuellar Santiago para ilustrar la página web de Puntodepapel.

*Figura 27.* Ilustración interior de Concertina y el dragón (2014, pp. 24-25). Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 28.* Imagen tomada en la Expo Menudo Punto de Verónica Navarro, realizada en el Centro Párraga de Murcia en 2013. Fotografía de Francisco Cuéllar Santiago.

*Figura 29.* Escultura Aguja, hilo y nudo, creada por Claes Oldenburg y Van Bruggen Coosje e inaugurada en 2000, en la piazzale Cadorna de Milán. Imagen recuperada del blog Descubriendo mundo y vida.

*Figura 30.* Fotografía titulada «De nuevo, L'Aubade, de Picasso», de Arturo Guillaumin. La imagen fue realizada en el Centro Pompidou (2013), y se ha recuperado de la entrada del blog del autor, titulada: Impresiones de París: el Centro Pompidou, Parte II.

*Figura 31.* Ilustraciones extraídas del libro 40 años con ojos de niño, de Frato, pseudónimo de Francesco Tonucci.

*Figura 32.* Imagen tomada en el taller Del barroco al arte contemporáneo, impartido por Verónica Navarro en el Centro Párraga de Murcia en 2013. Fotografía de Francisco Cuéllar Santiago para ilustrar la página web Puntodepapel.

*Figura 33.* Viñeta aparecida en el The New Yorker, 1961. Imagen recuperada de Vicenc Furió (1991, pp. 114).

*Figura 34.* Imagen del cuadro de Salvador Dalí, Corpus hypercubus, pintado en 1954 y expuesto en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York. Imagen propiedad del Museo Metropolitano de Arte de Nueva York.

*Figura 35.* «Abc Poema» de Juan Brossa, incluido en su obra Poemes visuals, de 1975.

*Figura 36.* Reproducción del cuadro Elohim creando a Adán, obra de William Blake (circa 1795).

*Figura 37.* Reproducción del cuadro La muchacha del camarón, obra de William Hogarth (circa 1740-1745).

*Figura 38.* Fotografía tomada en la cafetería de la Universidad de Sao Paulo con un grupo de investigadores. De izquierda a derecha: Ángel Cara Maldonado (matemático), Nilson José Machado, Teresa Navarro Romera (autora de esta tesis doctoral),

Francisco Cuéllar Santiago (director de proyectos y realizador audiovisual de Puntodepapel) y Verónica Navarro Navarro (directora de Puntodepapel). Imagen propiedad de ©Teresa Navarro, realizada el año 2015.

*Figura 39.* Libro de artista Guardo, de Yani Pecanins, México, 2007. Imagen disponible en la web de Yani Pecanins.

*Figura 40.* Libro de artista titulado Pandora, de la artista visual Silvia Brewda. Imagen disponible en la web de Silvia Brewda.

*Figura 41.* Portada de la obra Oda a Joan Miró, de Joan Brossa, 1973.

*Figura 42.* Ilustración de Rafael Alberti para la cubierta del segundo volumen del libro Veinte años de canción en España (1963-1983), de Fernando G. Lucini, publicado en 1984.

*Figura 43.* Ilustración interior de Concertina y el dragón. Páginas 8 y 9. Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 44.* Reproducción de Las hilanderas, o la fábula de Aracne, de Diego Velázquez (1655-1660). Museo del Prado. Madrid.

*Figura 45.* Ilustración que muestra la contraportada de la obra Concertina y el dragón. Fotografía tomada por Francisco Cuéllar Santiago, para la página web de Puntodepapel.

*Figura 46.* Ilustración interior de Concertina y el dragón (2014, pp. 10-11). Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 47.* Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 20-21). Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 48.* Imagen recogida del blog de Arina Bokas y Rod Roca, Los padres inteligentes, publicado en 2015.

*Figura 49.* Ilustración interior de Concertina y el dragón (2014, pp. 18-19). Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 50.* Composición musical incluida en *Concertina y el dragón* (2014, pp. 10-11).

Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 51.* Detalle de la ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 16-17).

Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 52.* Imagen del pabellón de la Exposición Universal de Bruselas de 1958. Fotografía de Wouter Hagens, 1958, licencia de Creative Commons.

*Figura 53.* Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 28-29). Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 54.* Ilustración interior de *Concertina y el dragón* (2014, pp. 30-31). Imagen de ©T. Navarro.

*Figura 55.* Ilustración de la tabla 7 mediante un gráfico de barras.

*Figura 56.* Gráfico de sectores donde se muestra el porcentaje de creación de imágenes estereotipadas a imágenes no estereotipadas.

*Figura 57.* Gráfico de barras, donde se muestra el porcentaje de uso de instrumentos musicales de participantes en colegios donde se utilizó la presentación de PowerPoint.

*Figura 58.* Gráfico de barras, donde se muestra el porcentaje de uso de instrumentos musicales de participantes en colegios donde se utilizó el álbum ilustrado en formato papel.

## 8. Lista de tablas

*Tabla 1.* Modelo de tabla de recogida de datos.

*Tabla 3.* CEIP Los Álamos.

*Tabla 4.* CEIP La Arboleda.

*Tabla 5.* Alumnos de altas capacidades en talleres de enriquecimiento curricular.

*Tabla 6.* Totales de instrumentos por colegios.

*Tabla 7.* Número de instrumentos con que se construye el dragón.

*Tabla 8.* Instrumentos con que se construye el dragón sin álbum ilustrado.

*Tabla 9.* Instrumentos con que se construye el dragón con álbum ilustrado.



## 9. Anexos

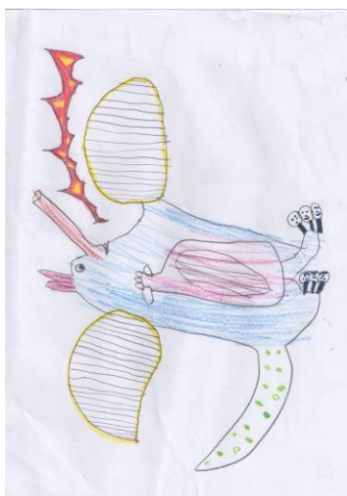
### 9.1. Dibujos de dragón realizados por el alumnado y analizados en este trabajo

Las imágenes que se muestran a continuación son reproducciones de los 114 dibujos de dragón realizados por alumnado de diferentes colegios y talleres, que han sido seleccionados para este trabajo de investigación (27 dibujos del CEIP Los Álamos, 10 dibujos de los niños de altas capacidades, 24 dibujos del CEIP La Arboleda y 53 dibujos del Colegio Español de Rabat). En los dibujos seleccionados del CEIP Los Álamos, se han incluido también los dragones numerados como 2bis y 12bis, ya que se hizo referencia a ellos en el punto 4 (análisis e interpretación de los resultados) de este trabajo, por lo que disponemos en este anexo de un total de 114+2 imágenes.

Los dibujos aparecen clasificados y numerados de acuerdo a los datos ofrecidos en este trabajo, para facilitar su comprobación por parte del lector. Todos los dibujos aquí reproducidos son propiedad de ©Teresa Navarro y son reproducciones fieles del original, aunque se les ha borrado el nombre de los niños y niñas participantes, para preservar su derecho a la intimidad.

#### COLEGIO ESPAÑOL DE RABAT

Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



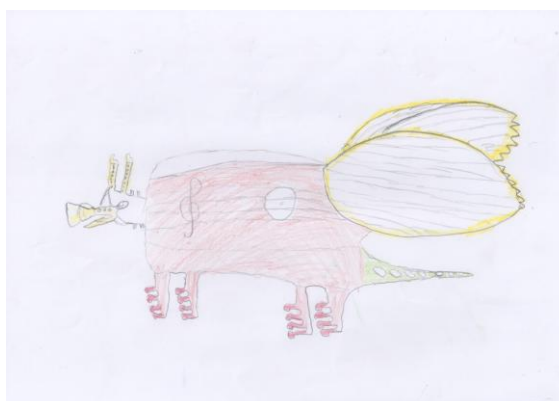
Dibujo 4



Dibujo 5



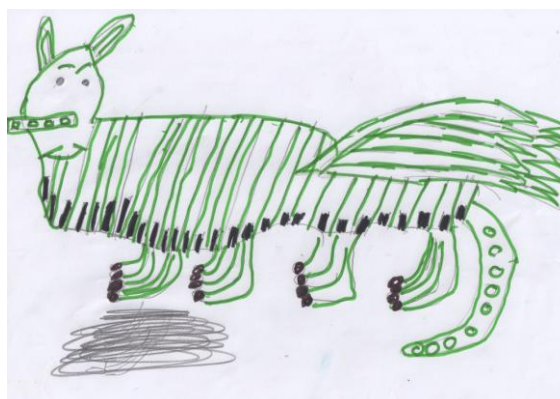
Dibujo 6



Dibujo 7



Dibujo 8



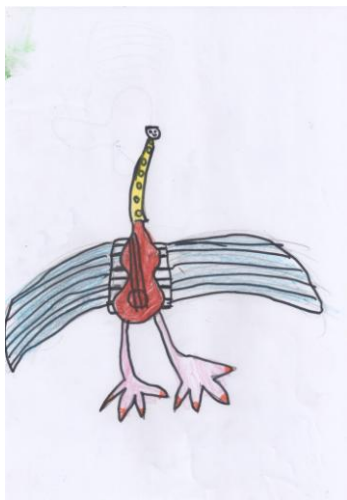
Dibujo 9



Dibujo 10



Dibujo 11



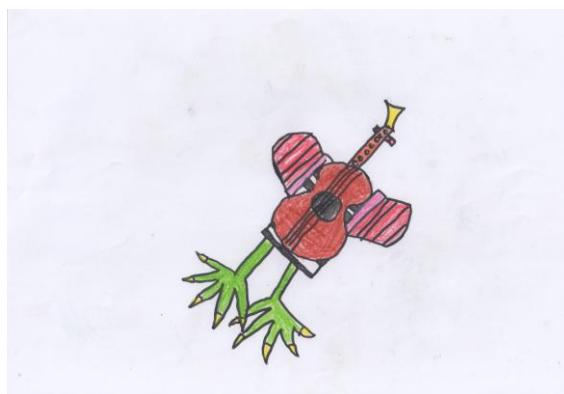
Dibujo 12



Dibujo 13



Dibujo 14



Dibujo 15



Dibujo 16



Dibujo 17



Dibujo 18



Dibujo 19



Dibujo 20



Dibujo 21



Dibujo 22



Dibujo 23



Dibujo 24



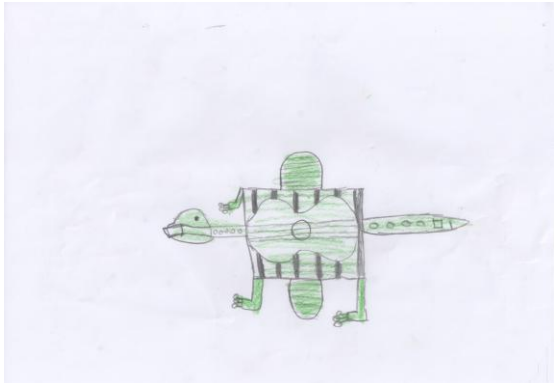
Dibujo 25



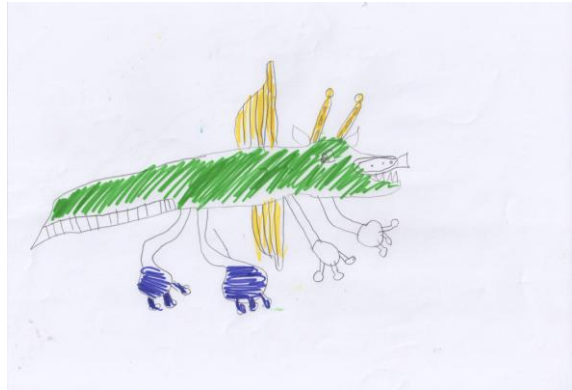
Dibujo 26



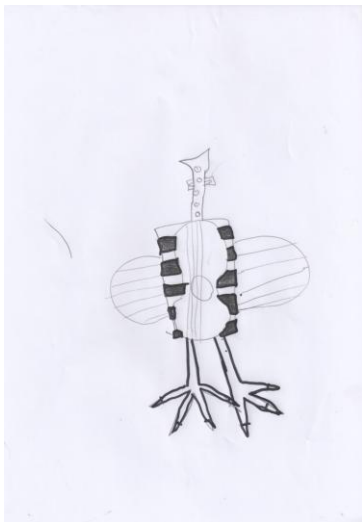
Dibujo 27



Dibujo 28



Dibujo 29



Dibujo 30





Dibujo 31



Dibujo 32



Dibujo 33



Dibujo 34



Dibujo 35



Dibujo 36



Dibujo 37



Dibujo 38



Dibujo 39



Dibujo 40



Dibujo 41



Dibujo 42



Dibujo 43



Dibujo 44



Dibujo 45



Dibujo 46



Dibujo 47



Dibujo 48



Dibujo 49



Dibujo 50



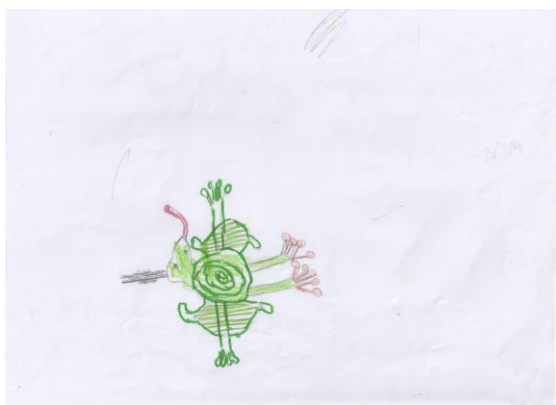
Dibujo 51



Dibujo 52



Dibujo 53



## CEIP LOS ÁLAMOS

Dibujo 1



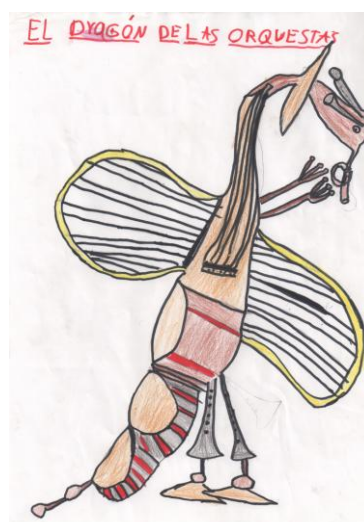
Dibujo 2



Dibujo 2 bis



Dibujo 3



Dibujo 4



Dibujo 5



Dibujo 6



Dibujo 7





Dibujo 8



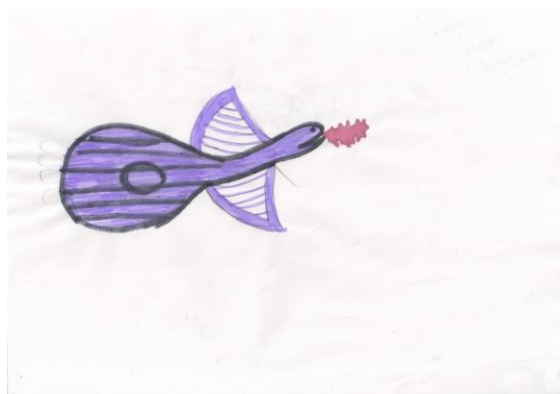
Dibujo 9



Dibujo 10



Dibujo 11



Dibujo 12



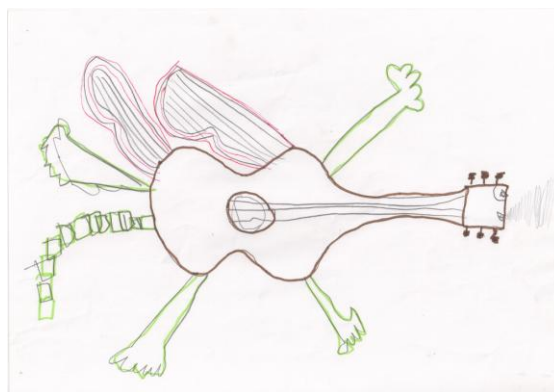
Dibujo 12 bis



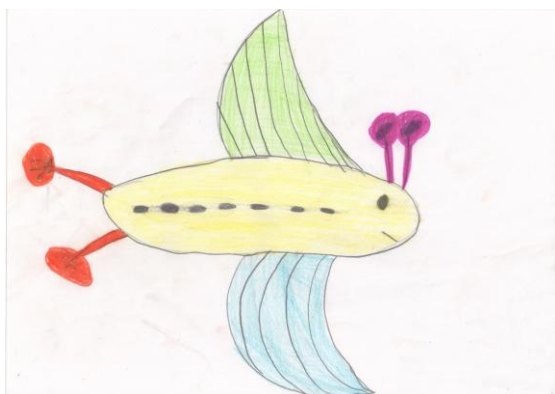
Dibujo 13



Dibujo 14



Dibujo 15



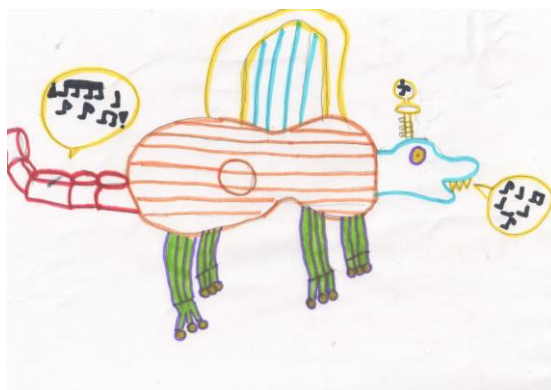
Dibujo 16



Dibujo 17



Dibujo 18



Dibujo 19



Dibujo 20



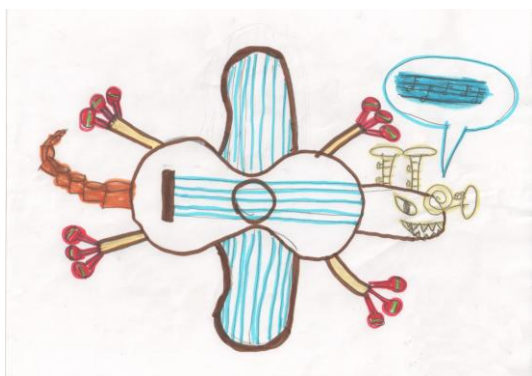
Dibujo 21



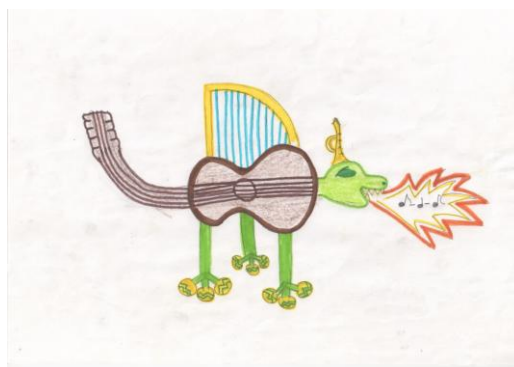
Dibujo 22



Dibujo 23



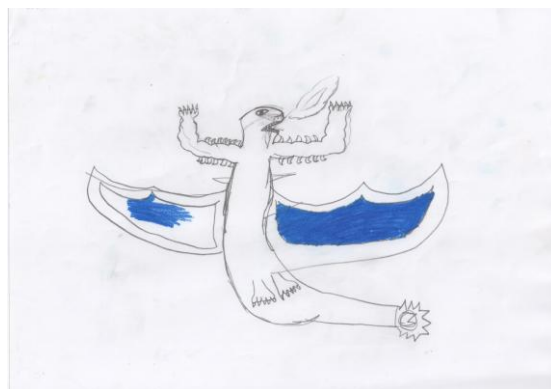
Dibujo 24



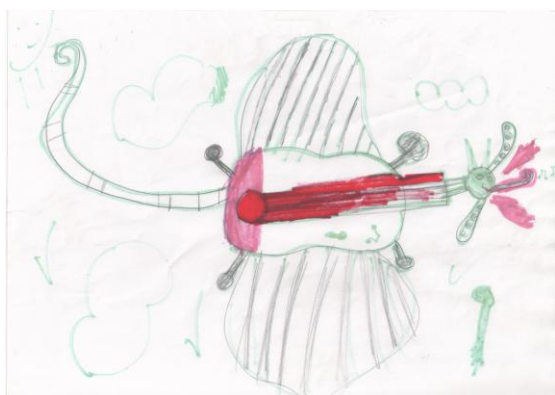
Dibujo 25



Dibujo 26

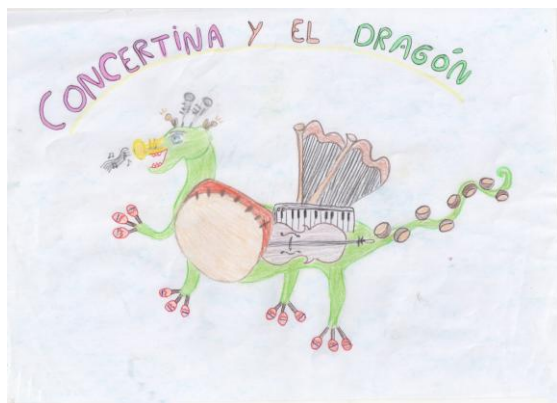


Dibujo 27

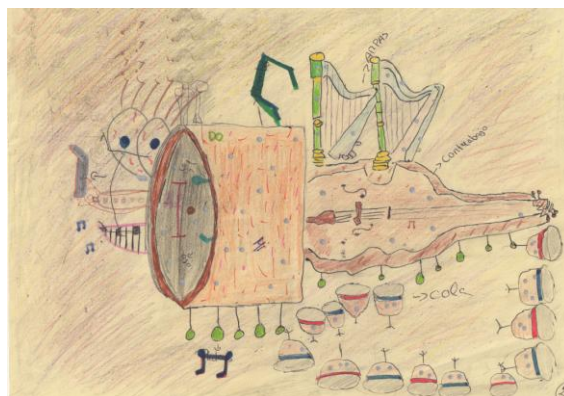


## CEIP LA ARBOLEDA

Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4



Dibujo 5



Dibujo 6



Dibujo 7



Dibujo 8



Dibujo 9



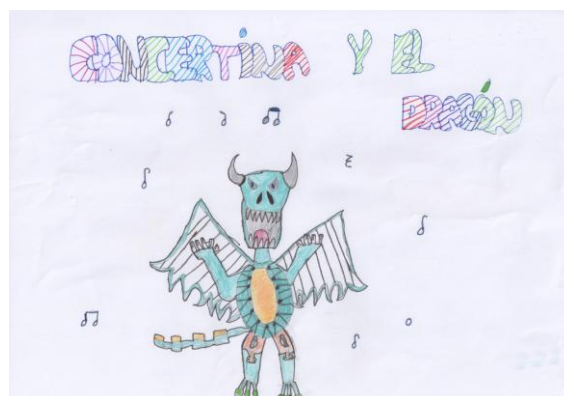
Dibujo 10



Dibujo 11



Dibujo 12





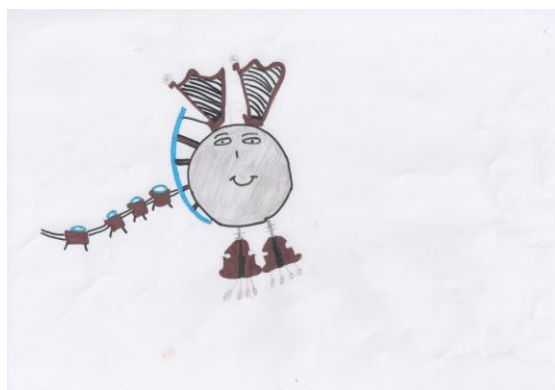
Dibujo 13



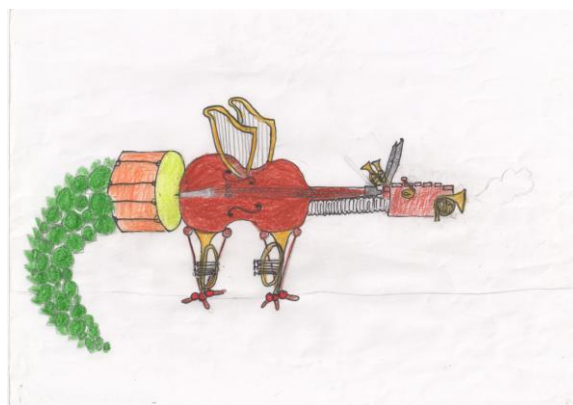
Dibujo 14



Dibujo 15



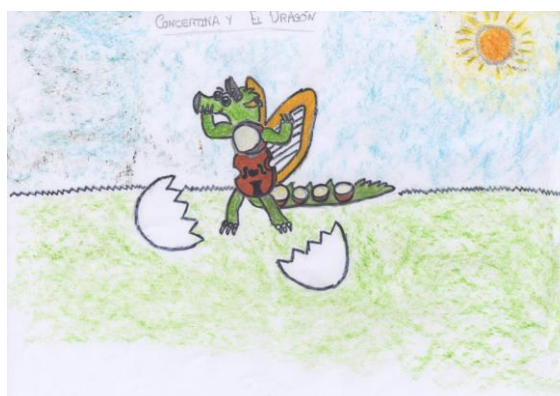
Dibujo 16



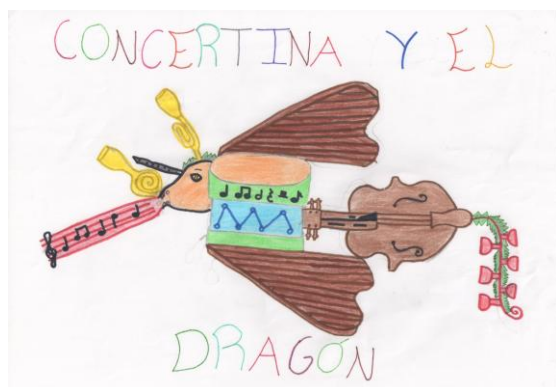
Dibujo 17



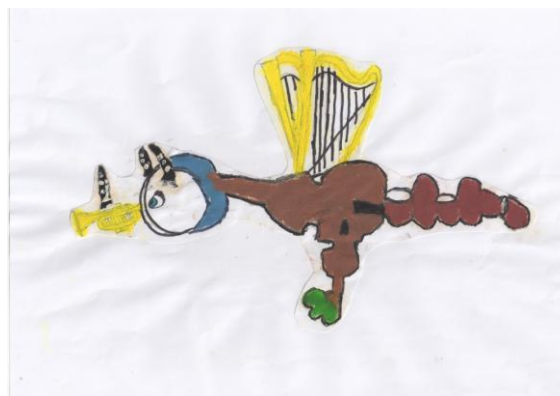
Dibujo 18



Dibujo 19



Dibujo 20



Dibujo 21



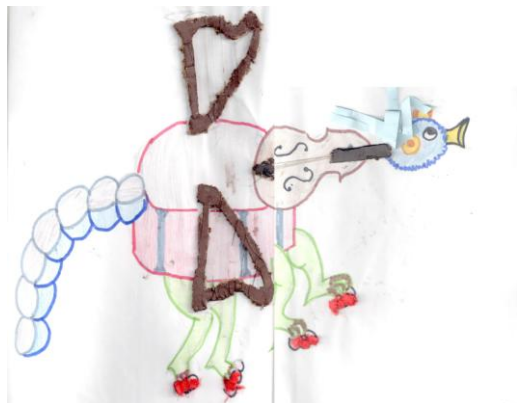
Dibujo 22



Dibujo 23



Dibujo 24



## NIÑOS DE ALTAS CAPACIDADES

Dibujo 1



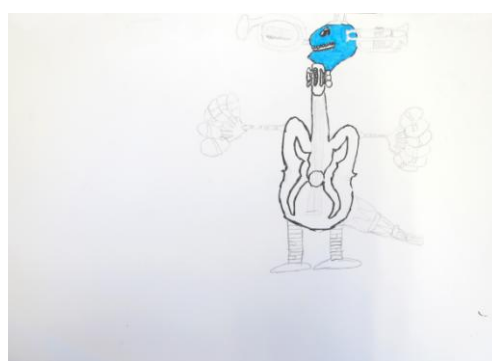
Dibujo 2



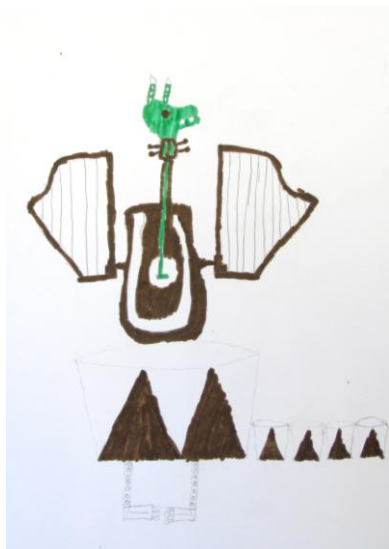
Dibujo 3



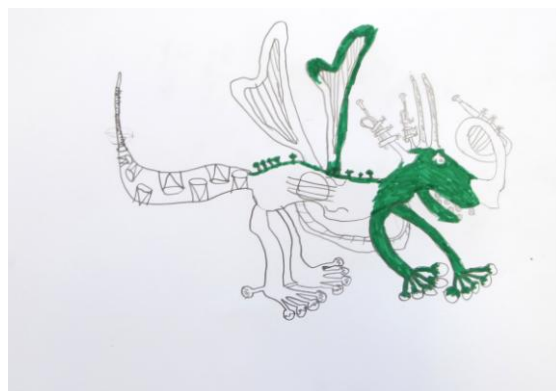
Dibujo 4



Dibujo 5



Dibujo 6



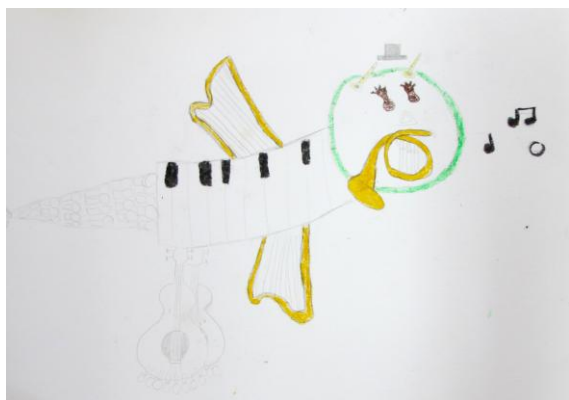
Dibujo 7



Dibujo 8



Dibujo 9



Dibujo 10



## 9.2. Guía didáctica del álbum ilustrado *Concertina y el dragón*

# CONCERTINA Y EL DRAGÓN

## / guión didáctico /

**Enhorabuena, eres una persona curiosa y dispuesta a investigar, esperamos que esta pequeña guía te sea de ayuda.**

**Como sabes, en esta obra la literatura, el arte, las matemáticas, la música y la mitología aparecen aquí y allá esperando que te decidas a buscar más información.**

**Hemos dispuesto una guía separando materias, de modo que te resulte más sencillo su uso.**

## 1. ARTE

**Diego Rodríguez de Silva y Velázquez**, (Sevilla 1599 - Madrid 1660) está considerado maestro de la pintura universal y uno de los máximos exponentes de la pintura española. Su estilo es el barroco.

Fue pintor de cámara del rey Felipe IV, por lo que vivió en la corte casi toda su vida y las ilustraciones de este libro están en su mayoría basadas en obras de este gran pintor.

### **Pág.10 y 11, Ilustración nº 3 basada en dos obras de Velázquez:**

1-*Retrato de Felipe IV* ( 1628 aprox)

Óleo sobre tela, 207X121cm.

The John and Mable Ringling Museum of Art, Sarasota, Florida.

2- *Retrato de la Infanta María Teresa*. (1652)

Óleo sobre tela, 127X99cm

Kunsthistorisches Museum, Viena.

### **Pág.14, ilustración nº 5 basada en:**

1-*Las Meninas* (1656)

Óleo sobre tela, 318X276cm.

Museo del Prado, Madrid.

### **Pág. 16-17, ilustración nº 6 basada en:**

1-*La fragua de Vulcano* (1630)

Óleo sobre tela, 223X290cm.

Museo del Prado, Madrid.

### **Pág. 18-19, ilustración nº 7 basada en:**

1-*Mujer cosiendo* (1650 aproximadamente)

Óleo sobre tela, 74X60 cm.

National Gallery of Art, Washington, D.C.

### **Pág. 20, Ilustración nº 8 basada en:**

1-La Sibila (1644-1648)

Óleo sobre tela, 64X58cm.

Colección particular, Nueva York.



**Pág. 24 -25, ilustración nº 9 basada en:**

1-La rendición de Breda (Cuadro de las lanzas) (1634-1635)  
Óleo sobre tela, 307X367cm.  
Museo del Prado, Madrid.

**Pág. 26-27, ilustración nº10, en ésta se funden dos obras de Velázquez:**

1-Marte (1637-1640)  
Óleo sobre tela, 179X95cm.  
Museo del Prado, Madrid.

2-Mercurio y Argos (1659)  
Óleo sobre tela, 212X147cm.  
Museo del Prado, Madrid.

**Pág. 30-31, ilustración nº 12 basada en:**

Fábula de Aracne (Las hilanderas) (1645-1648)  
Óleo sobre tela, 169X250cm.  
Museo del Prado, Madrid.

<http://www.museodelprado.es/>

<http://www.artehistoria.jcyl.es/genios/>

## 2. MÚSICA

### 2.1. Orquesta sinfónica



Ilustración nº 2, composición basada en *Retrato de Felipe IV* y *Retrato de la Infanta María Teresa*, donde se puede observar la distribución de los instrumentos musicales en una orquesta sinfónica.



Ilustración nº 6, *Fragua de Vulcano*: aparecen camuflados por las ilustraciones los instrumentos que manifiesta Apolo, se integran en el dragón (piano, arpa, contrabajo, y bombo).



Ilustración nº 7: *Mujer cosiendo una tela en la que podemos distinguir maracas, trompa, corneta, clarinete y timbales.*

## 2.2. Vocabulario

**Acelerando:** Término italiano, cuando aumenta gradualmente la velocidad.

**Alegro:** Término italiano. Indica el tiempo de ejecución de una obra. Animado y rápido.

**Andante:** Término italiano. Indica el tiempo de ejecución de una obra. Tranquilo un poco vivaz.

**Batuta:** Bastón corto con que el director de una orquesta, banda, coro, etc. Marca el compás en la ejecución de una pieza de música.

**Blanca:** En música es la figura que tiene la mitad de duración que la redonda.

**Celesta:** Instrumento de teclado, similar al piano, en que los macillos producen el sonido golpeando láminas de acero y produciendo un sonido celestial, del cual viene su nombre.

**Clave:** Signo que se coloca al principio del pentagrama y permite saber el nombre de las notas. Instrumento de cuerda percutida, parecido al piano.

**Clave de sol:** Signo que se coloca en la segunda línea del pentagrama empezando a contar por la de abajo, y es en esa línea donde se inicia la espiral que la forma.

**Compás:** Es la división del tiempo en partes iguales. Modelo por el que se organiza una sucesión regular de pulsos; espacio del pentagrama en que se escriben todas las notas correspondientes a un compás y se limita por cada lado con una raya vertical; el de un número par de tiempos, especialmente el de dos por dos.

**Desafinar:** Dicho de la voz o de un instrumento; Desviarse algo del punto de la perfecta entonación, desacordándose y causando desagrado al oído.

**Dulzaina:** Instrumento musical de viento, parecido a la chirimía y al oboe.

**Forte:** Nombre y símbolo musical que indica una intensidad sonora fuerte.

**Fuga:** Forma musical de un solo movimiento. Su textura es predominantemente polifónica, siendo la imitación la técnica de composición. Las distintas voces van entrando escalonadamente con el mismo tema, es decir con la misma melodía.

**Largo:** Término italiano para indicar el tempo de ejecución de una obra. Muy lento.

**Lento:** Término para indicar el tempo de ejecución de una obra.

**Moderato:** Término italiano, moderado.

**Morendo:** Término italiano. Ir apagando el sonido y disminuyendo la velocidad.

**Negra:** Nota cuya duración es la mitad de una blanca y el doble que una corchea.

**Partitura:** Texto de una composición musical correspondiente a cada uno de los instrumentos que la ejecutan.

**Pentagrama:** Conjunto de cinco líneas paralelas y equidistantes empleado para la escritura musical.

**Redonda:** Nota cuya duración corresponde a dos blancas, cuatro negras u ocho corcheas. Su duración es igual a un compás de cuatro tiempos.

**Prestísimo:** Término italiano que significa muy rápido.

**Ritmo:** Ordenación del movimiento musical. Impulso que da sentimiento a la música.

**Sordina:** Pieza pequeña que se ajusta a los instrumentos musicales para disminuir la intensidad y variar el timbre del sonido.

**Sostenuto:** Sosteniendo y descuidando un poco el tiempo.

**Tranquillo:** Término musical que indica la velocidad del tempo en un movimiento musical. Se encuentra entre el Adagio y el Andante.

Pág. 20-21 y 22-23

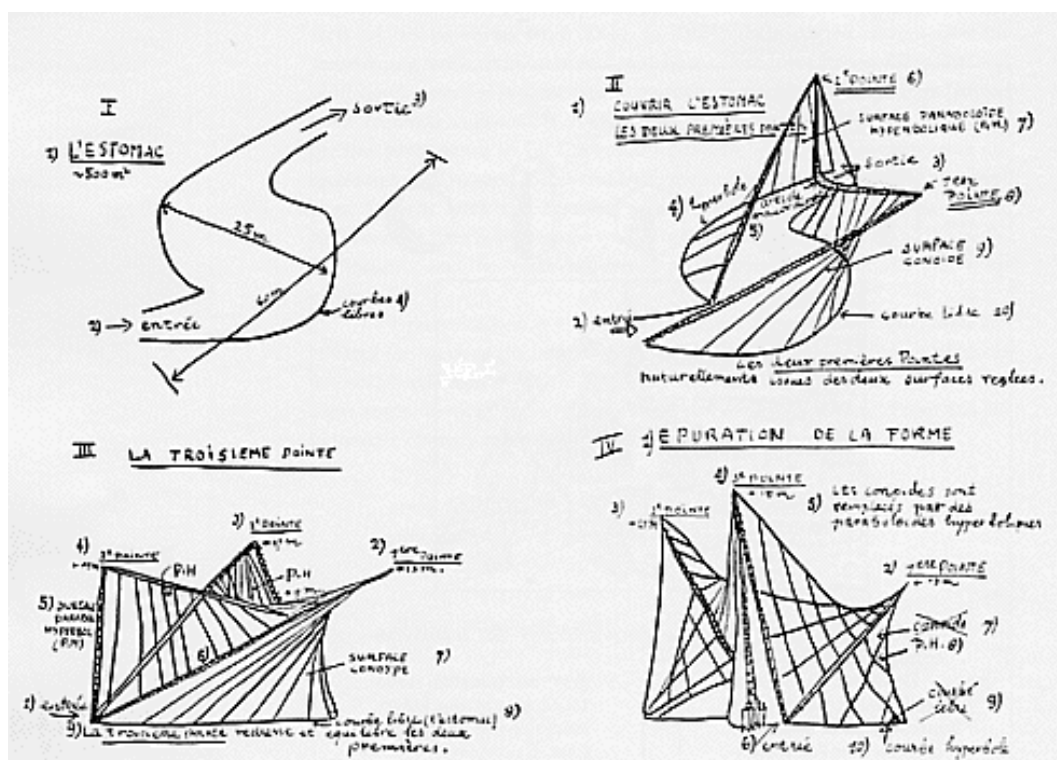
**Béla Bartók** (1881-1945) músico húngaro e importante compositor, pianista e investigador.

Su nombre aparece camuflado en las palabras de *La Sibila, Mus-Bartók*. Pero, a su vez, *La Sibila* describe el camino a recorrer para atrapar al dragón, mediante los compases de una partitura, una fuga. Este es el primer movimiento de la pieza de Bartók: “*Música para cuerda, percusión y celesta*”. Para esta fuga el autor se basó la serie de Fibonacci: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89,...

<http://www.youtube.com/watch?v=EGOW5gRI31E>

Pág. 28-29

**Iannis Xenakis** (1922-2001) compositor y arquitecto contemporáneo. Trabajó con el arquitecto Le Corbusier y aplicó conceptos musicales a la arquitectura. Para Xenakis, hacer música o arquitectura es crear ambientes que envuelven sonoramente. Su obra *Metástasis* fue la que le inspiró para la construcción del *Pabellón Philips* de Bruselas y esta ilustración nos lo recuerda.



<http://www.youtube.com/watch?v=SZazYFchLRI>

<http://www.youtube.com/watch?v=n2O8bMIEijg>

**Cyrill Kistler** (1848- 1907), músico alemán compositor, profesor de música y teórico musical.

**Pág. 28-29 y 30-31**

**Ludwig van Beethoven:** (1770-1829) director de orquesta, pianista alemán y uno de los compositores más importantes de la historia.

En su famosa *Novena sinfonía*, el autor incluye una novedad, la de introducir la voz en una sinfonía. Lo hace con los versos de la *Oda a la alegría*, de Friedrich von Schiller: (*Alegría, hermosa chispa divina, /...*). Esta obra fue declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Y el último movimiento de esta sinfonía fue elegido por el Consejo de Europa como himno oficial de la Unión Europea.

<http://www.youtube.com/watch?v=8R3Ki6aqlv4>

### 3. MITOLOGÍA

La mitología es un conjunto de mitos y leyendas. Nuestra cultura tiene como base la mitología de los antiguos griegos, de la cual se nutrió la mitología romana, tomando algunos de sus dioses, aunque cambiando los nombres de casi todos ellos. Algunos ejemplos son:

Mitología romana	M. griega
Marte.....	Ares.....Dios de la guerra
Venus.....	Afrodita.....Diosa del amor
Vulcano.....	Hefesto.....Dios del fuego y los metales

Velázquez se basó en la mitología para muchas de sus obras y por tanto en este álbum está muy presente.

Me he permitido cambiar y entrelazar leyendas, digamos que por necesidades del guión, aunque siempre intentando que guarde una estrecha relación con las historias que ya conocemos.

#### **Pág.16-17:**

**Vulcano:** Dios del fuego, de la forja y encargado de fabricar muchos de los accesorios con poderes que lucían los dioses. Ejemplos de ello son las sandalias aladas de Hermes o el famoso cinturón de Venus. Esta diosa era la diosa del amor y esposa de Vulcano con la que logró casarse a pesar de su cojera y su desagradable aspecto. Pero Venus le fue infiel con Marte, dios de la guerra, y es Apolo el que informa al herrero (la obra de Velázquez, *La fragua del Vulcano*, representa este momento). Vulcano, deshonrado, teje una red invisible con la que atrapa a los amantes, para que puedan verlos todos los dioses.

**Apolo:** Dios de la luz y del sol, de la verdad y la profecía, el que todo lo ve. También se le asocia con la música, la curación, la poesía y las artes.

#### **Pág. 20-21:**

**La Sibila:** No está claro su origen y algunos creen que es hija de Zeus, pero lo cierto es que, este personaje común a diversas mitologías, goza del don de la profecía. Sus adivinaciones las expresa en estado de trance y en hexámetros griegos (versos de seis pies).

En la Capilla Sextina, obra de Miguel Ángel, los profetas comparten espacio con cinco famosas sibilas: Sibila Délfica, Sibila de Eritrea, Sibila Pérsica, Sibila Cumana y Sibila Líbica.

**Páginas 22-23:**

**Laberinto de Creta:** Dédalo lo construye por encargo de Minos, rey de Creta, hijo de Zeus y Europa y padre de Ariadna. Minos pretendía encerrar en él a un temido Minotauro al que periódicamente había que aplacar con sacrificios humanos. Pero enfadado Minos con Dédalo, le encierra en él, junto a su hijo Ícaro. Dédalo construye unas alas de cera con las que consiguen salir, pero Ícaro vuela hasta cerca del sol, que las derrite haciéndole precipitarse al mar.

También relacionada con este laberinto encontramos la leyenda de Teseo sobre la matanza del Minotauro. Para salir del laberinto pone en práctica una idea de Ariadna que consiste en ir desenrollando un hilo al entrar que le permite, más tarde, encontrar la salida.

**Páginas 26-27:**

**Marte:** Dios de la guerra, representación de la violencia, de la fuerza bruta, del tumulto, confusión y horrores de la batalla. Es destructor y sanguinario, por lo que es odiado por otros dioses, incluidos sus propios padres.

**Mercurio y Argos:** La fábula relatada en *Las metamorfosis* de Ovidio cuenta el engaño de Júpiter a su esposa Juno con la ninfa Ío. Para evitar ser descubiertos, Júpiter extiende una espesa niebla. Juno celosa envía de vigilante a su guardián Argos, gigante de cien ojos que nunca duerme. Júpiter convierte a Ío en una ternera para que no la descubra, a la vez que encarga a Mercurio que haga dormir a Argos con la música de su flauta, para poder matarlo y rescatar a la ternera.

**Páginas 30-31:**

**Fábula de Aracne:** En el cuadro de *Las hilanderas*, aparece un taller de hilanderas. En primer plano vemos a tres personajes: Cloto, Laquesis y Atropos, las Moiras, diosas del destino. Ellas sostienen la rueca, controlan la longitud del hilo de la vida y lo cortan cuando la existencia de un ser humano termina. Al fondo del cuadro observamos a la diosa Atenea (Minerva) y Aracne, la muchacha que fue castigada por la diosa al jactarse de ser la mejor tejedora de la tierra. Atenea, irritada, condenó a Aracne a tejer eternamente convirtiéndola en una araña.

<http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2000/mitologia/Mitologia/>

<http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/cclasica/esc325ca1.php?PHPSESSID=7918afe7e591b17e62013175e4cdbc1f#dt04>



#### 4. MATEMÁTICAS

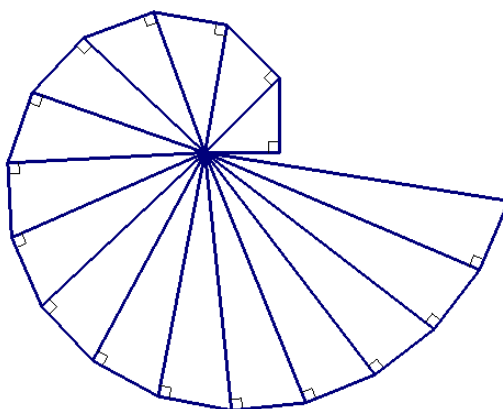
Las matemáticas están estrechamente unidas a la música, al arte o a la lengua. Artistas plásticos y músicos las han utilizado habitualmente para sus composiciones y necesitan del lenguaje para su comprensión, a la vez que el lenguaje utiliza elementos que son propios de aquellas.

<http://www.divulgamat.net/> es una herramienta magnífica para encontrar información sobre matemáticas y su relación con el arte y la música, entre otras cosas.

**Páginas 6-7:** El ritmo del texto 2, 3, 5, 8; 2, 3, 5, 8, 13; 13, 21... basado en la **sucesión de Fibonacci** (cerraduras chirrían<sup>2</sup>; puertas que abren<sup>3</sup>; lavanderas cuchicheando con el agua<sup>5</sup>; chocar de palmas y cajones con ritmos flamencos<sup>8</sup>; habitaciones resuenan<sup>2</sup>; las campanas tañen<sup>3</sup>; algunos habitantes silban y entonan<sup>5</sup>; coros que tararean, canturrean, vociferan, ríen o roncan<sup>8</sup>; tintineo de sonajeros pidiendo alimento, mientras cucharas y vasos requete-chocan en las cocinas<sup>13</sup>. Pájaros trinan, grillos cantando y un perro que ladra al gato que maulla<sup>13</sup>. A veces, repiquetea la lluvia, susurra el viento, el trueno retumba y el eco redobla, mientras el sol da la clave<sup>21</sup>.

[http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/matematicas/mas\\_menos/6\\_m\\_m/actividades\\_parte\\_2.html](http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/matematicas/mas_menos/6_m_m/actividades_parte_2.html)

**Pág. 10-11:** Dedicadas la **espiral de Teodoro de Cirene** y a diferentes tipos de medidas e instrumentos de medida (medidas de masa, longitud, tiempo, sucesión del día y la noche, metrónomo...).



Espiral de Teodoro de Cirene que ha servido de base para la construcción de una de las partes de la cuna (texto bajo la reina)

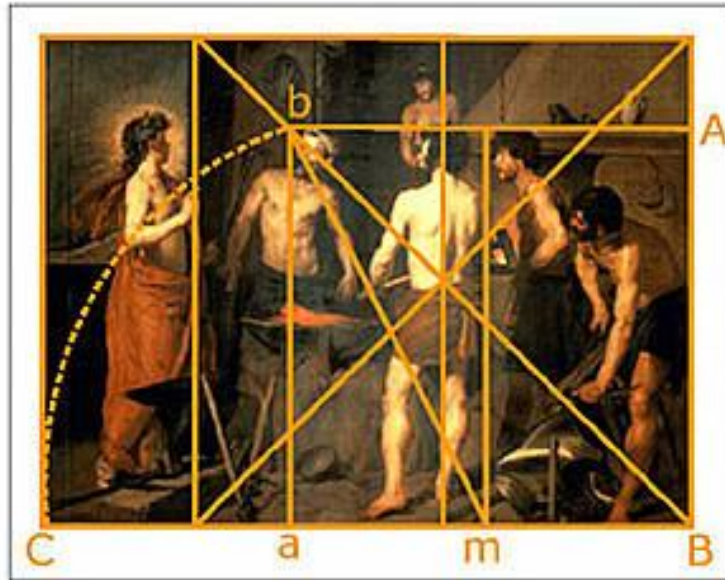
<http://centros5.pntic.mec.es/~marque12/matem/teodoro.html>

**Pág. 16-17:** Se cuenta que el gran matemático **Pitágoras** descubrió al escuchar el sonido de los yunques de una fragua que el sonido de cada yunque dependía del tamaño de aquel y las notas musicales tenían una relación numérica. También que al dividir una cuerda con las razones 1:2 y 2:3 producía unas combinaciones de sonidos agradables. Construyó una escala a partir de estas proporciones.

<http://www.iesezequielgonzalez.com/maticas/espinal%20de%20Teodoro.htm>



Velázquez, como casi todos los artistas, usa esta sección habitualmente en sus composiciones.  
Sección áurea en *La fragua de Vulcano*.

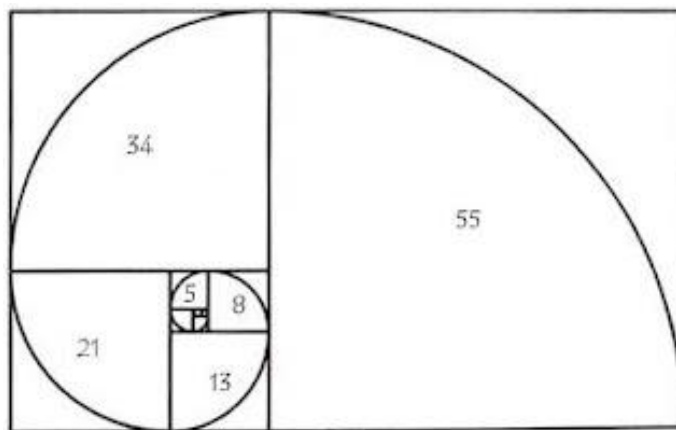


<http://recursostic.educacion.es/artes/plastic/web/cms/index.php?id=1997>

**Pág. 18-19** *La costurera*.

Podemos encontrar unidades de medida (metros) o números naturales, decena, centena, o manifestaciones de cantidad ambiguas como tropel o infinito, así como el hecho de intentar mostrar mediante los brazos extendidos el tamaño de un objeto.

**Pág. 20-21 y 23-24:** La Sibila al mostrar donde se esconde el dragón, dibuja con su dedo la espiral de Fibonacci (también denominada Espiral de Durero, Espiral Áurea)



Espiral de Durero o Fibonacci.

Dicha espiral está basada en la sucesión del mismo autor ( 1,1,2,3,5,8,13,21,34,55,89,... ). Y Bartok creó la fuga que describe *La Sibila*, basándose en dicha serie:

[http://divulgamat2.ehu.es/divulgamat15/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=520&Itemid=75](http://divulgamat2.ehu.es/divulgamat15/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=520&Itemid=75)

El **número áureo** o de oro recibe diferentes nombres y entre ellos están los de proporción áurea y divina proporción. Se representa por la letra griega  $\Phi$  (**fi**) y su valor es: 1,61803398874...

Guarda una estrecha relación con la serie de Fibonacci puesto que esta tiene la propiedad de que, el resultado de dividir dos de sus números consecutivos tiende al número áureo:  $3/2=1,5$ ;  $8/5=1,6$ ;  $21/13=1,61538461...$  acercándose a dicho número.

El gran matemático Kepler fue el autor de este descubrimiento.

<http://www.ite.educacion.es/es/recursos>

[http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/matematicas/mas\\_menos/1\\_m\\_m/](http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/matematicas/mas_menos/1_m_m/)

**Pág. 28-29:** muestra la obra de Xenakis y su relación entre la música y la arquitectura, a través de la forma de componer de este músico/arquitecto.

Puede que su obra musical más famosa fuese *Metástasis* y sirvió de modelo para la construcción del **Pabellón Philips**, obra conjunta de Xenakis y Le Corbusier, para la exposición internacional de Bruselas (1958). En esta ilustración podemos leer el nombre de XE-NA-KIS entre el texto, pero, además, las alas que parecen crecerle al dragón recuerdan las composiciones de Xenakis y concretamente el pabellón Philips

<http://www.filomusica.com/filo71/xenakis.html>

<http://www.sectormatematica.cl/musica/Musica%20y%20Matematicas%20De%20Schoenberg%20a%20Xenakis.pdf>

### 9.3. Diapositivas en PowerPoint utilizadas con el alumnado para el cuentacuentos

Las veintiuna imágenes que se acompañan en este anexo pertenecen a las diapositivas en PowerPoint presentadas en el cuentacuentos que se realizó para acercar la obra *Concertina y el dragón* a los niños que participaron en el experimento, antes de estar editado el cuento. Todas las imágenes aquí reproducidas están incluidas en álbum *Concertina* y son propiedad de ©Teresa Navarro.

