



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### PSICOLOGÍA Y MÚSICA: *ELABORACIÓN DE PERFILES DE DESARROLLO INTEGRAL EN ALUMNOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

**LUIS DANIEL MIRANDA ASTUDILLO**

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MARÍA CONCEPCIÓN MORÁN  
MARTÍNEZ

REVISORA: DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA

JURADO: MTRO. FERNANDO VÁZQUEZ PINEDA  
DR. JULIO ESPINOSA RODRÍGUEZ  
MTRA. GABRIELA PÉREZ ACOSTA



MÉXICO D.F.

JUNIO 2013



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Con cariño quiero agradecer...**

**A mi familia:**

**Con amor y admiración, a mis padres Pedro y Adela, mis primeros y más grandes maestros, por quererme y educarme, y a mi hermano Héctor Vicente por acompañarme incondicionalmente desde siempre y crecer conmigo: Gracias por todo el amor, la paciencia, el apoyo, el cariño y las alegrías que me brindan día con día.**

**A mis tíos Edilberto, Andrés y Carmen: gracias por su cariño y apoyo siempre.**

**A mi *alma mater*:**

**A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología por haberme brindado la oportunidad de realizar mis estudios profesionales, por permitirme ser orgullosamente universitario, por ser mi casa.**

**Muy especialmente:**

**A la maestra Concepción por todo el apoyo, la confianza, la paciencia, los consejos, la buena vibra, en fin... por eso y más: ¡mil gracias maestra!**

**A la doctora Irene, gracias por su confianza, apoyo y sugerencias durante todo este proyecto.**

**Al maestro Fernando, al doctor Julio y a la maestra Gabriela, gracias por tomarse el tiempo para conocer mi trabajo y por sus valiosos comentarios y sugerencias.**

**A mi otra familia: Diana Isabel, Ana Rosa, Sandra, Berenice, Diana Karina, Javier Alfredo, Jorge e Iván, compañeros de mil andanzas, gracias por tantos y tan bellos momentos compartidos... Nos vemos mañana en la escuela y más adelante en la vida.**

**A mis amigos Andrés, René, Mariella y Amaranta por acompañar con su alegría este último tramo del camino.**

**A mis maestros Brenda, Antonio y Areli por compartir su música conmigo.**

**A los músicos de la Escuela Nacional de Música que amablemente accedieron a participar en este proyecto: mi más sincero agradecimiento pues sin su aportación nada de esto hubiera sido posible.**

**A mis familiares, maestros, amigos, compañeros... todos quienes a lo largo de mi vida me han acompañado, dejando en mí una parte de su ser y que no alcanzo a mencionar por carecer de espacio sólo en estas páginas, más no en mi corazón.**

**GRACIAS A TODOS.**

**Luis Daniel**

**Ciudad Universitaria**

**Junio de 2013**

**Por todo lo que significan en mi vida,  
con todo mi amor dedico este trabajo**

**a mis padres Pedro y Adela**

**y a mi hermano Héctor Vicente**



*La creación de las aves, Remedios Varo, 1957.*

### *El arte y el tiempo*

*¿Quiénes son mis contemporáneos? –se pregunta Juan Gelman.*

*Juan dice que a veces se cruza con hombres que huelen a miedo, en Buenos Aires, París o donde sea, y siente que esos hombres no son sus contemporáneos. Pero hay un chino que hace miles de años escribió un poema, acerca de un pastor de cabras que está lejísimo de la mujer amada y sin embargo puede escuchar, en medio de la noche, en medio de la nieve, el rumor del peine de su pelo; y leyendo ese remoto poema, Juan comprueba que sí, que ellos sí: que ese poeta, ese pastor y esa mujer son sus contemporáneos.*

**Eduardo Galeano**

**El libro de los abrazos**

**...a mis contemporáneos.**

## ÍNDICE

<b>Resumen / Abstract</b>	<b>1</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>1. El desarrollo integral</b>	
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>1.1 ¿Qué es el desarrollo humano?</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Dominios del desarrollo</b>	<b>16</b>
<b>1.3 ¿Cómo se estudia el desarrollo?</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Desarrollo artístico y desarrollo Integral</b>	<b>25</b>
<b>1.5 Recapitulación</b>	<b>31</b>
<b>2. El estudio de la Inteligencia: la Teoría de Inteligencias Múltiples</b>	
<b>Introducción</b>	<b>33</b>
<b>2.1 Evolución del estudio de la inteligencia</b>	<b>35</b>
<b>2.2 La teoría de las inteligencias múltiples</b>	<b>50</b>
<b>2.3 Definición de inteligencia</b>	<b>50</b>
<b>2.4 Criterios de definición</b>	<b>52</b>
<b>2.5 Las inteligencias</b>	<b>55</b>
<b>2.6 Principios de aplicación</b>	<b>58</b>
<b>2.7 Evaluación</b>	<b>59</b>
<b>2.8 Inteligencias múltiples y educación</b>	<b>61</b>
<b>2.9 Recapitulación</b>	<b>63</b>

### **3. El estudio de la Creatividad**

	<b>Introducción</b>	<b>65</b>
<b>3.1</b>	<b>¿Qué es la creatividad?</b>	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b>Dimensiones de la creatividad</b>	<b>73</b>
<b>3.3</b>	<b>Desarrollo y creatividad</b>	<b>88</b>
<b>3.4</b>	<b>Evaluación de la creatividad</b>	<b>90</b>
<b>3.5</b>	<b>Creatividad, arte y educación</b>	<b>91</b>
<b>3.6</b>	<b>Recapitulación</b>	<b>95</b>

### **4. La Experiencia Óptima**

	<b>Introducción</b>	<b>97</b>
<b>4.1</b>	<b>¿Qué es el estado de flujo</b>	<b>99</b>
<b>4.2</b>	<b>Estructura del flujo</b>	<b>111</b>
<b>4.3</b>	<b>El flujo y la vida cotidiana</b>	<b>122</b>
<b>4.4</b>	<b>Evaluación del flujo</b>	<b>129</b>
<b>4.5</b>	<b>Educación para el flujo</b>	<b>133</b>
<b>4.6</b>	<b>Recapitulación</b>	<b>134</b>

### **5. El desarrollo musical y sus beneficios**

	<b>Introducción</b>	<b>137</b>
<b>5.1</b>	<b>El desarrollo musical</b>	<b>139</b>
<b>5.2</b>	<b>Evaluación del desarrollo musical</b>	<b>141</b>
<b>5.2</b>	<b>Beneficios cognitivos de estudiar música</b>	<b>143</b>
<b>5.4</b>	<b>Recapitulación</b>	<b>175</b>

## **6. La formación en la Escuela Nacional de Música**

	<b>Introducción</b>	<b>177</b>
<b>6.1</b>	<b>La educación superior</b>	<b>179</b>
<b>6.2</b>	<b>La Escuela Nacional de Música</b>	<b>187</b>
<b>6.3</b>	<b>La formación integral en la Escuela Nacional de Música</b>	<b>193</b>
<b>6.4</b>	<b>Recapitulación</b>	<b>207</b>
	<b>Planteamiento del problema</b>	<b>217</b>
<b>Método</b>		
	<b>Justificación</b>	<b>221</b>
	<b>Pregunta de investigación</b>	<b>223</b>
	<b>Objetivos</b>	<b>224</b>
	<b>Constructos</b>	<b>224</b>
	<b>Tipo de estudio</b>	<b>226</b>
	<b>Participantes</b>	<b>227</b>
	<b>Instrumentos</b>	<b>228</b>
	<b>Escenario</b>	<b>232</b>
	<b>Procedimiento</b>	<b>232</b>
<b>Resultados y análisis</b>		
<b>I.</b>	<b>Datos de los participantes</b>	<b>239</b>
<b>II.</b>	<b>Análisis global por nivel</b>	<b>244</b>
	<b>Perfil de Inteligencias Múltiples (IIMA)</b>	<b>245</b>
	<b>Perfil de Autopercepción Creativa (IPCKT)</b>	<b>251</b>
	<b>IIMA e IPCKT en función de otras variables</b>	<b>255</b>
	<b>Edad</b>	<b>255</b>
	<b>Avance académico</b>	<b>260</b>

<b>Carrera</b>	<b>264</b>
<b>Balance de Experiencias Óptimas</b>	<b>276</b>
<b>Descripción general complementaria</b>	<b>294</b>
<b>III. Análisis por categorías</b>	<b>303</b>
<b>Comparación categorías A1 U B1 (<i>Equilibrio</i>) vs. A4 U B4     (<i>Baja puntuación</i>)</b>	<b>307</b>
<b>IPCKT</b>	<b>309</b>
<b>Balance de Experiencias Óptimas</b>	<b>311</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>325</b>
<b>Coda</b>	<b>335</b>
<b>Referencias</b>	<b>341</b>
<b>Apéndice</b>	
<b>I. Inteligencias</b>	<b>358</b>
<b>II. Creatividad</b>	<b>372</b>
<b>III. Experiencia óptima</b>	<b>378</b>
<b>IV. Preguntas generales</b>	<b>438</b>
<b>Anexos</b>	
<b>Anexo 1: Instrumentos</b>	<b>463</b>
<b>Anexo 2: Carta informativa</b>	<b>477</b>

## Resumen

En un contexto de autoevaluación como el que vive la Escuela Nacional de Música (ENM) de la UNAM, que incluye aspectos como la revisión de planes de estudio, certificación de carreras, evaluación del posgrado, etc; el objetivo de este trabajo fue plantear, desde un enfoque psicológico, un panorama general sobre el desarrollo integral de los estudiantes de la institución, definido éste como la evaluación multidimensional de inteligencias, creatividad y experiencia óptima. Para esta evaluación se consideraron tres indicadores: perfil de inteligencias, a partir de la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983,1999); perfil de autopercepción creativa, a partir del planteamiento de los rasgos de personalidad creativa de Torrance y Kathena (Kathena, 1970 y Torrance, 1973, en Otero, 2006); y un balance de experiencias óptimas (estado de flujo), a partir de la teoría de flujo de Csikszentmihalyi (1988a). Se trabajó con una muestra de 131 estudiantes de la ENM, 75 del ciclo propedéutico y 56 del nivel licenciatura, lo que representó el 10% de la población de la institución al momento del estudio. Se elaboraron perfiles individuales y se llevaron a cabo dos análisis poblacionales: el primero tomó en cuenta la totalidad de los participantes de acuerdo al nivel en el que estaban inscritos y presenta los resultados en función de la edad, el avance académico y la carrera de los estudiantes; en el segundo análisis se consideraron categorías definidas en función del perfil de inteligencias de los participantes, este segundo análisis aporta datos que sugieren la importancia del desarrollo equilibrado, es decir, similar para las ocho inteligencias.

Palabras clave: Desarrollo Integral, Inteligencias Múltiples, Creatividad, Experiencia Óptima, Música, Escuela Nacional de Música.



## **Abstract**

In a context of self-evaluation as experienced by UNAM's Escuela Nacional de Música (ENM), which includes aspects such as the revision of curricula, careers certification, graduate programs assessment, etc., the aim of this work was to set an overview of the integral development of students of the institution, from a psychological approach. Integral development was here defined as the multidimensional assessment of intelligences, creativity and optimal experience. This assessment considered three indicators: profile of intelligences, based on the theory of Multiple Intelligences Gardner (1983,1999); profile of creative self-perception, including the creative personality traits presented by Kathena and Torrance (Kathena, 1970 and Torrance, 1973 in Otero, 2006); and an evaluation of optimal experience (flow state), based on Csikszentmihalyi's flow theory (1988a). We worked with a sample of 131 students from the ENM, 75 from the preparatory course and 56 undergraduates, representing 10% of the population of the institution at the time of the study. Individual profiles were developed and two population analyses were conducted: the first took into account all of the participants according to the level at which they were enrolled, and presents the results in terms of age, academic progress and undergraduate degree; the second analysis considered defined categories based on the profile of intelligences of participants, this second analysis provides data suggesting the importance of balanced development of the eight intelligences.

**Keywords:** Integral Development, Multiple Intelligences, Creativity, Optimal Experience, Music, Escuela Nacional de Música.



## Introducción

El campo de la psicología de la música es reciente, el texto de Carl Seashore (1938) *Psychology of Music* fue pionero en la integración de la psicología y la música; y de acuerdo con Morán (2009) no fue sino hasta la década de 1980 cuando el campo tuvo una expansión considerable con la aparición de los trabajos de Diana Deutsch (1982) *The Psychology of Music*; David J. Hargreaves (1986) *The Developmental Psychology of Music*; John Sloboda (1985) *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*; y Howard Gardner (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*.

Sin embargo, el campo no ha sido abordado ampliamente en nuestro contexto nacional y consideramos importante que, además de asimilar los conocimientos provenientes de otros contextos culturales, se impulse la generación de investigaciones y conocimientos propios. En esta línea de

pensamiento, nuestro trabajo aporta un vínculo entre la psicología y la educación artística –en particular con la educación musical–, útil para todo aquel que se interese por los constructos y propuestas teóricas que aquí trabajamos y, en especial, por este tipo de enfoques integradores.

Actualmente la Escuela Nacional de Música (ENM) está en proceso de constituirse nuevamente como Facultad dentro de la UNAM<sup>1</sup>, por lo que ha buscado consolidar sus programas de posgrado destacando la importancia de generar investigaciones que integren el arte y la ciencia. En este sentido, nuestro estudio forma parte de una línea de investigación perteneciente al programa *Psicología y arte: el arte como apoyo en el desarrollo integral del ser humano* dentro de la Facultad de Psicología de la UNAM (programa de servicio social con clave 2011 - 12 / 23 – 3671). Este programa conjuga la psicología y la actividad artística y tiene sus orígenes en los trabajos de Raya (2000), Cicero (2004), Padilla (2004) y Ortiz (2012). El nuestro es un trabajo pionero que se relaciona más estrechamente con los trabajos de Otero (2006) y Ocaña (en proceso).

Por otro lado, la Escuela Nacional de Música vive actualmente una etapa de reflexión y autoevaluación, recientemente logró la acreditación de sus 6 Licenciaturas por parte del *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes A.C.* (CAESA), lo que implica una evaluación minuciosa de su organización curricular, infraestructura, claustro de profesores, servicios de apoyo a los estudiantes, etc<sup>2</sup>. En este contexto, nuestro trabajo proporciona datos que

---

<sup>1</sup> Recordemos que la institución ha tenido diversas denominaciones a la largo de su historia: en 1929 nació como Facultad de Música de la UNAM, en 1935 tomaría el nombre de Escuela Superior de Música y en la década siguiente tomaría su nombre actual: Escuela Nacional de Música de la UNAM.

<sup>2</sup> Como se explica en el portal del CAESA: <http://www.caesa-artes.org/index.html>

complementan estas evaluaciones mediante la valoración psicológica de los propios estudiantes, algo que hasta el momento no se había considerado. La importancia de que una institución de educación superior conozca a fondo su población estudiantil –no sólo desde el punto de vista meramente académico, sino también contemplando aspectos cognitivos del desarrollo– radica en que, a partir de este conocimiento, se generan reflexiones y propuestas que redundan en beneficio de la formación y el desarrollo de sus estudiantes; sobre todo considerando que la institución tiene una orientación multidisciplinaria que pone especial cuidado en el desarrollo integral de sus estudiantes.

En la literatura se pueden encontrar diferentes concepciones de lo que es el desarrollo humano integral, sin embargo aquí adoptamos una visión similar a la que sustenta el *Project Zero* de la Harvard Graduate School of Education. Desde su fundación, ese centro de investigación adoptó una visión cognitiva para el estudio de las artes, los investigadores fundadores –Nelson Goodman, Howard Gardner, David Perkins y otros– colocaron la psicología cognitiva en el centro de sus investigaciones sobre desarrollo artístico, inteligencia, creatividad, educación para la comprensión, etc.; siempre desde un enfoque interdisciplinario que integra la ciencia y el arte y cuyos resultados han tenido aplicaciones principalmente en contextos educativos y laborales<sup>3</sup>. La perspectiva cognitiva de este centro sobre desarrollo humano se basa en que el estudio del desarrollo debe considerar el “espectro completo” de las capacidades y talentos de los seres humanos (Gardner, 1990).

---

<sup>3</sup> Para más sobre este centro de investigación: <http://www.pz.harvard.edu/index.php>

Es por esta razón que, a partir de esta perspectiva cognitiva y teniendo en cuenta el contexto de evaluación que vive la Escuela Nacional de Música, el objetivo de este estudio es complementar dicha evaluación mediante la aportación de un panorama general del desarrollo integral de los estudiantes de la institución, definido este último a partir de la evaluación integrada de tres constructos cognitivos: inteligencias, creatividad y estado de flujo; cuyos indicadores fueron respectivamente: perfil de inteligencias, perfil de autopercepción creativa y balance de experiencias óptimas.

Un punto a destacar del presente trabajo es que, desde el mismo momento de participar en esta investigación, se promovió una reflexión personal en los estudiantes para que tomaran conciencia de la importancia de desarrollar equilibradamente sus capacidades.

Por tratarse de un estudio interdisciplinario dirigido a profesionales de la psicología, por supuesto, pero también a músicos, educadores musicales, pedagogos y otros profesionales interesados en los temas aquí tratados, hemos adoptado un modelo complejo de conocimiento para el desarrollo de nuestro trabajo, mismo que conjunta una visión cognitiva del desarrollo con una visión educativa en el campo artístico, es por esta razón que se desarrollaron cada una de las propuestas teóricas que se trabajaron. Así, nuestro marco teórico está conformado por seis capítulos, cada uno con una introducción propia y una recapitulación final.

El primer capítulo se ocupa del desarrollo humano y plantea nuestra visión del desarrollo integral, el enfoque que usamos para su estudio y el importante papel del arte en este proceso.

En el capítulo dos hacemos un recorrido por la evolución del estudio de la inteligencia hasta llegar a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1999), misma que es presentada a detalle.

El tercer capítulo presenta un recorrido similar para el estudio de la creatividad, ponemos énfasis en el Modelo de Actividad Creativa de Huidobro (2002) y más específicamente en la caracterización de la persona creativa hecha por Kathena (1970, en Otero, 2006) y Torrance (1973, en Otero, 2006).

El capítulo cuatro describe a detalle la Teoría de la Experiencia Óptima de Csikszentmihalyi (1988a) y su relación con el desarrollo artístico.

En el capítulo quinto se habla del desarrollo musical, es decir, el proceso de adquisición y dominio del lenguaje musical y las múltiples implicaciones que puede tener en otros campos del desarrollo humano como el lenguaje, las matemáticas, la creatividad y el autoconcepto, por mencionar algunos.

El sexto es el capítulo contextual, en él llevamos todo lo anterior al plano educativo, específicamente atendiendo a la formación que ofrece la Escuela Nacional de Música.

Es importante mencionar que si el lector maneja los contenidos desarrollados en el marco teórico, puede optar por dirigirse directamente a la recapitulación ubicada al final del capítulo seis, donde se retoman muy puntualmente las teorías principales que sustentan el trabajo y se procede a describir la investigación.

Se describe después la metodología utilizada para llevar a cabo nuestra evaluación del desarrollo integral, la muestra de estudiantes que participaron y los instrumentos utilizados para evaluar los indicadores cognitivos: el *Inventario de*

*Inteligencias Múltiples para Adultos de Armstrong*; el *Inventario de Percepción Creativa de Kathena y Torrance*; y un cuestionario basado en el *Método de Muestreo de Experiencias de Csikszentmihalyi*. Los datos obtenidos en estas evaluaciones están incluidos íntegramente en el apéndice, con la finalidad de que puedan quedar disponibles para su trabajo en potenciales investigaciones posteriores.

Con estos datos, se generaron los perfiles de inteligencias y creatividad de manera individual para cada participante y, posteriormente, se realizaron dos análisis poblacionales. En la sección de resultados y análisis, se presentan los resultados de los dos análisis: el primero tomó en cuenta la totalidad de los participantes por nivel en el que estaban inscritos y contrastó los resultados en función de la edad, el avance académico y la carrera de los estudiantes. En el segundo análisis se consideraron las categorías definidas en función del perfil de inteligencias de los participantes; este segundo análisis aporta datos que sugieren la importancia del equilibrio en el desarrollo de las capacidades. Adicionalmente, se presenta una descripción más completa de la muestra de estudiantes y su experiencia en la ENM.

En la sección de conclusiones, éstas se presentan puntualmente en función de los objetivos de la investigación y los resultados obtenidos; se incluyen también las limitaciones del trabajo, así como propuestas y sugerencias para darle continuidad a esta línea de investigación. Para finalizar, en la coda, se presentan una serie de reflexiones generales que cierran este trabajo.

# 1. El desarrollo integral

## Introducción

Si queremos hablar de desarrollo integral, debemos comenzar por revisar lo que se entiende por desarrollo humano, cómo está conformado y también cómo se estudia, para ello describiremos las etapas y los dominios del desarrollo, así como las principales perspectivas teóricas que se han encargado de su estudio. Partiremos del esquema general del capítulo que se muestra en la figura 1.1; en él podemos apreciar todos estos elementos y, destacados en rojo, aquellos que hemos adoptado en nuestro trabajo. Esto es, desde un enfoque cognitivo, revisaremos particularmente las etapas de adolescencia y adulto temprano y definiremos nuestra visión de desarrollo integral a partir de la interacción de los diferentes dominios del desarrollo, finalmente veremos la relevancia que puede tener el desarrollo artístico en este proceso.

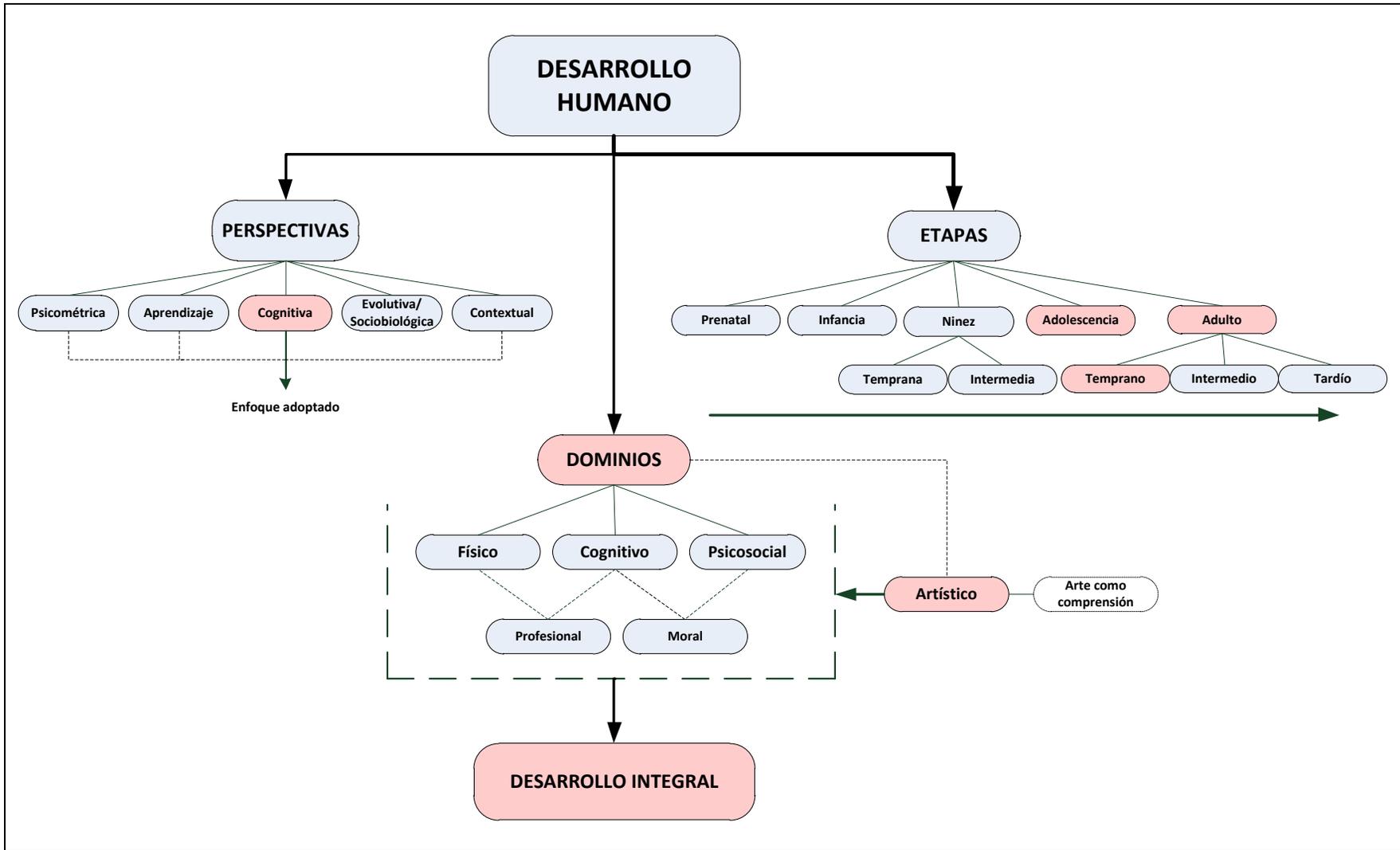


Fig. 1.1 – Esquema de capítulo

## 1.1 ¿Qué es el desarrollo humano?

De acuerdo con Papalia, Olds y Feldman (2005), se denomina desarrollo humano al estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad a lo largo del ciclo vital humano; y dado que los seres humanos son entidades complejas, desde ahora consideraremos que el estudio del desarrollo debe ser interdisciplinario, lo que supone el trabajo conjunto de disciplinas como la psicología, psiquiatría, sociología, antropología, biología, educación, etcétera.

Dichas autoras describen que el estudio científico del desarrollo comenzó con el estudio de los niños, pero gradualmente se ha expandido para incluir todo el ciclo vital, mismo que generalmente se subdivide en 8 periodos (Cuadro 1.1).

Periodo de edad	Desarrollos físicos	Desarrollos cognitivos	Desarrollos psicosociales
<b>Periodo prenatal</b> (de la concepción al nacimiento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se forman las estructuras corporales básicas y los órganos.</li> <li>El crecimiento físico es el más rápido de todo el ciclo vital.</li> <li>Vulnerabilidad ante las influencias ambientales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comienzan a desarrollarse las habilidades para aprender, recordar y para responder a los estímulos sensoriales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El feto responde a la voz de la madre y desarrolla una preferencia por ella.</li> </ul>
<b>Infancia y primeros pasos</b> (del nacimiento a los 3 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos los sentidos y sistemas funcionan al nacimiento.</li> <li>El cerebro aumenta su complejidad.</li> <li>Rápido crecimiento físico y desarrollo de habilidades motoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las habilidades para aprender y recordar están presentes desde las primeras semanas.</li> <li>Se desarrollan el uso de símbolos y la capacidad para resolver problemas.</li> <li>Rápido desarrollo de la comprensión y uso del lenguaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se forman apegos con los padres y con otros.</li> <li>Se desarrolla la conciencia de sí mismo.</li> <li>Ocurre el cambio de la dependencia a la autonomía.</li> <li>Se incrementa el interés por otros niños.</li> </ul>

Cuadro 1.1 – Periodos del ciclo vital y sus principales características.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Adaptado de Papalia et al. (2005).

<b>Periodo de edad</b>	<b>Desarrollos físicos</b>	<b>Desarrollos cognitivos</b>	<b>Desarrollos psicosociales</b>
<b>Niñez temprana</b> (3 a 6 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El crecimiento es continuo; el aspecto se vuelve más delgado y las proporciones más similares a las adultas.</li> <li>• El apetito disminuye y son comunes los problemas de sueño.</li> <li>• Aparece la preferencia manual; mejora la fuerza así como las habilidades motrices finas y gruesas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El pensamiento es egocéntrico pero crece la comprensión de las perspectivas de otras personas.</li> <li>• La inmadurez cognitiva conduce a algunas ideas ilógicas acerca del mundo.</li> <li>• La memoria y el lenguaje mejoran.</li> <li>• La inteligencia se vuelve más predecible.</li> <li>• Es común asistir a preescolar y al jardín de niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crecen el autoconcepto y la comprensión de las emociones.</li> <li>• Se incrementa la independencia y el autocuidado.</li> <li>• Se desarrolla la identidad de género.</li> <li>• Son comunes el altruismo, la agresión y el temor.</li> <li>• La familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven importantes.</li> </ul>
<b>Niñez intermedia</b> (6 a 11 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El crecimiento se hace más lento.</li> <li>• Mejoran la fuerza y las habilidades atléticas.</li> <li>• Las enfermedades respiratorias son comunes, pero la salud por lo general es mejor que en cualquier otro momento del ciclo vital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminuye el egocentrismo, los niños empiezan a pensar de manera lógica pero concreta.</li> <li>• Aumentan la memoria y la habilidad lingüísticas.</li> <li>• Las ganancias cognitivas permiten a los niños beneficiarse de la escolaridad formal.</li> <li>• Algunos niños muestran fortalezas y/o necesidades especiales de educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El autoconcepto se vuelve más complejo, afectando la autoestima.</li> <li>• La correulación refleja el cambio gradual en el control de los padres al niño.</li> <li>• Los compañeros adquieren importancia central.</li> </ul>
<b>Adolescencia</b> (11 a 20 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El crecimiento físico y otros cambios son rápidos y profundos.</li> <li>• Se llega a la madurez reproductiva.</li> <li>• Los principales riesgos para la salud surgen de problemas conductuales, como los trastornos alimentarios y el consumo de drogas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desarrolla la habilidad para pensar de manera abstracta y de usar el pensamiento científico.</li> <li>• El pensamiento inmaduro persiste en algunas actitudes y conductas.</li> <li>• La educación se concentra en la preparación para la universidad o la vocación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se vuelve central la búsqueda de identidad, incluyendo la identidad sexual.</li> <li>• Las relaciones con los padres por lo general son buenas.</li> <li>• El grupo de compañeros ayuda a desarrollar y probar el autoconcepto, pero también puede ejercer una influencia antisocial.</li> </ul>

Cuadro 1.1 (continuación) – Periodos del ciclo vital y sus principales características.

<b>Periodo de edad</b>	<b>Desarrollos físicos</b>	<b>Desarrollos cognitivos</b>	<b>Desarrollos psicosociales</b>
<b>Edad adulta temprana</b> (20 a 40 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La condición física llega a su cima, luego disminuye ligeramente.</li> <li>• Las elecciones del estilo de vida influyen en la salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las habilidades cognitivas y el juicio moral adquieren mayor complejidad.</li> <li>• Se toman decisiones educativas y profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los rasgos de personalidad y los estilos se hacen relativamente estables, pueden ser influidos por las etapas y los acontecimientos de la vida.</li> <li>• Se toman decisiones acerca de las relaciones íntimas y de los estilos de vida personales.</li> <li>• La mayoría de las personas se convierten en padres.</li> </ul>
<b>Edad adulta intermedia</b> (40 a 65 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede tener lugar cierto deterioro de las habilidades sensoriales, la salud, el vigor y la destreza.</li> <li>• Las mujeres experimentan la menopausia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de las habilidades mentales básicas llegan a su cima.</li> <li>• La producción creativa puede declinar, pero mejora su calidad.</li> <li>• Para algunos, el éxito profesional y la capacidad adquisitiva llegan a su máximo; en otros puede ocurrir el agotamiento o el cambio de carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sentido de identidad continúa desarrollándose; puede ocurrir una transición estresante de la madurez.</li> <li>• La doble responsabilidad de cuidar a los hijos y a los padres ancianos puede ocasionar estrés.</li> <li>• La partida de los hijos deja el nido vacío.</li> </ul>
<b>Edad adulta tardía</b> (65 años en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de la gente es saludable y activa, aunque a salud y las habilidades físicas declinan de cierto modo.</li> <li>• La menor velocidad de tiempo de reacción afecta algunos aspectos del funcionamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de la gente se muestra mentalmente alerta.</li> <li>• Aunque la inteligencia y la memoria pueden deteriorarse en algunas áreas, la mayoría de la gente encuentra formas de compensar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El retiro como fuerza de trabajo puede ofrecer nuevas opciones para el uso del tiempo.</li> <li>• La gente necesita afrontar pérdidas personales y la muerte inminente.</li> <li>• Las relaciones con la familia y los amigos cercanos pueden proporcionar apoyo importante.</li> <li>• La búsqueda del significado de la vida adquiere importancia central.</li> </ul>

Cuadro 1.1 (continuación) – Periodos del ciclo vital y sus principales características.

Esta división del desarrollo humano en periodos definidos es una especie de convención, aunque hay que enfatizar que los periodos no son exactos ni el paso de una etapa a otra es totalmente definible en un momento específico; se trata, más bien, de constructos generalmente compartidos. Sin embargo, es importante conocerlos porque esto permitirá comprender mejor la edad en que se encuentran los participantes en nuestro estudio y fundamentar nuestros análisis. Esta franja de edad contempla dos periodos: la etapa de *adolescencia* y la *edad adulta temprana*; en ellos podemos observar, la especial importancia que cobran la educación y la convivencia social, dos aspectos fundamentales en el desarrollo de nuestro trabajo.

## **1.2 Dominios del desarrollo**

En el cuadro anterior, además de los periodos del ciclo vital, se presentan los dominios del desarrollo. Papalia et al. (2005) también proponen que los procesos de cambio y estabilidad ocurren en varios dominios o dimensiones del individuo. Generalmente se estudian por separado el *desarrollo físico*, el *desarrollo cognitivo* y el *desarrollo psicosocial*; sin embargo, estos están entrelazados y cualquier dominio puede influir en los otros.

- El *desarrollo físico* incluye el crecimiento del cuerpo y el cerebro y el cambio o estabilidad en las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud.

- El *desarrollo cognitivo* se refiere al cambio o estabilidad en las habilidades mentales, como el aprendizaje, el pensamiento, el razonamiento y la creatividad.
- Finalmente, dentro del *desarrollo psicosocial* se analizan las emociones, la personalidad y las relaciones sociales.

Por su parte, Martínez (2009) reconoce el desarrollo como un ente multifacético, y agrupa los desarrollos en campos que incluyen el *desarrollo neurofisiológico*; el *desarrollo cognitivo* que involucra la inteligencia y la creatividad; y los *desarrollos psicológico, afectivo y social*. Estos primeros tres campos se encuentran en relación directa con los dominios físico, cognitivo y psicosocial. Pero el autor además separa otras dos áreas: el *desarrollo moral, ético y de valores*, que también estaría comprendido en el dominio psicosocial; y el *desarrollo vocacional y profesional* –de particular interés para este trabajo–, y que tendría relación directa con los tres dominios anteriores.

Así pues, aunque se consideren por separado todas estas dimensiones, entendemos que una persona es mucho más que la suma de sus partes aisladas, por lo que el desarrollo debe entenderse como un proceso integrador. Teniendo esto en cuenta, podemos situar nuestro trabajo esencialmente dentro del dominio del desarrollo cognitivo, dado que los conceptos principales que manejamos son la inteligencia y la creatividad; sin embargo, como se apreciará en los capítulos siguientes, desde la perspectiva que adoptamos se consideran también elementos propios de otros dominios como el desarrollo psicosocial y el desarrollo profesional.

### 1.3 ¿Cómo se estudia el desarrollo?

Siempre hay que tener presentes los factores que influyen en el desarrollo de una persona, en particular la herencia, el ambiente y la experiencia; es decir, contextos como la familia, la escuela y la cultura, pero también se debe considerar la maduración del cuerpo y el cerebro, esto incluye las secuencias naturales de cambios físicos y conductas necesarias para dominar nuevas habilidades.

Quienes estudian el desarrollo se interesan tanto por encontrar los procesos universales como por conocer las diferencias individuales. Existen diferentes metodologías para ello, pero en general se puede observar a las personas para ver cómo cambian a lo largo de un periodo o, como en el caso de nuestro trabajo, puede compararse a personas de edades diferentes para buscar las diferencias.

Las investigaciones generalmente toman en cuenta los seis principios descritos primeramente por Baltes y cols. (1987, 1998 y 2001, en Papalia et al., 2005).

#### **Principios para el estudio del ciclo vital**

- **El desarrollo dura toda la vida.** Es un proceso vitalicio de cambio en la habilidad de adaptarse a las situaciones, cada periodo del ciclo vital es afectado por lo que sucedió antes y afectará lo que venga después. Cada periodo tiene sus características propias y ninguno es más importante que otro.

- **El desarrollo involucra ganancias y pérdidas.** Es multidimensional y multidireccional. Como ya vimos, ocurre dentro de múltiples dimensiones que

interactúan entre ellas, cada una de las cuales puede desarrollarse en diferente grado, y también se puede ganar en un área y perder en otra, por lo que el balance de desarrollo cambia.

- **Las influencias provenientes de la biología y la cultura cambian a lo largo del ciclo de vida.** Ninguna influencia es permanente, cambian tanto en su disposición, como en el grado de influencia que ejercen.

- **El desarrollo involucra una distribución cambiante de recursos.** Cada individuo elige “invertir” sus recursos de tiempo, energía, talento, apoyo social, etc. de maneras diversas. Estos recursos pueden ser usados para el crecimiento, mantenimiento o recuperación y para manejar una pérdida, cuando el mantenimiento y la recuperación no son posibles.

- **El desarrollo es modificable.** A lo largo de la vida el desarrollo muestra plasticidad y muchas habilidades pueden tener una mejoría significativa con el entrenamiento y la práctica, incluso en etapas avanzadas de la vida.

- **El desarrollo es influido por el contexto histórico y cultural.** Cada persona se desarrolla dentro de múltiples contextos; circunstancias o condiciones definidas en parte por la biología y en parte por su tiempo y lugar.

### **Perspectivas teóricas**

Otro aspecto importante a considerar, es la perspectiva teórica desde la que se aborda cualquier estudio del desarrollo porque ésta influirá en las preguntas de investigación, los métodos utilizados y las formas de interpretar los resultados. En

este sentido, consideramos importante definir desde ahora, la perspectiva teórica que acompaña nuestra investigación.

Con respecto a esto, Papalia y cols. (2005) reconocen cinco perspectivas principales desde las que históricamente se ha abordado el estudio del desarrollo:

- *Perspectiva psicoanalítica*: considera que a través de varias etapas el desarrollo es moldeado por fuerzas inconscientes que motivan la conducta humana, dos ejemplos importantes del enfoque psicoanalítico en el estudio del desarrollo son la *Teoría psicosexual* de Freud y la *Teoría psicosocial* de Erikson.

- *Perspectiva del aprendizaje*: sostiene que el desarrollo es resultado del aprendizaje, es decir, un cambio duradero en la conducta basado en la experiencia o adaptación al ambiente. Desde esta perspectiva, se busca encontrar leyes objetivas que rigen los cambios en el comportamiento observable y se aplican por igual a todos los grupos de edad. Además se considera que el desarrollo es continuo (no en etapas) y enfatiza la importancia de los cambios cuantificables. Teorías importantes formuladas desde esta perspectiva son el *conductismo* de Pavlov o Skinner, y la *Teoría del aprendizaje social* de Bandura.

- *Perspectiva cognitiva*: se concentra en procesos del pensamiento como la memoria, atención, la percepción, categorización, conceptualización, etc. y en la conducta que refleja estos procesos. Esta perspectiva incluye teorías de desarrollo cognitivo como la *Teoría de etapas*

*cognitivas* de Piaget, la *Teoría del procesamiento de información* y la *neurociencia cognitiva*.

Recordemos que la psicología es una de las disciplinas que conforman la Ciencia Cognitiva, misma que Gardner (1985) define como “un empeño contemporáneo de base empírica por responder a interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión.”.

Una característica fundamental de la visión cognitiva es que considera de gran utilidad los estudios interdisciplinarios a favor de una ciencia cognitiva unitaria y unificada, por lo que es importante la cooperación entre las seis disciplinas: *filosofía, psicología, inteligencia artificial, lingüística, antropología y neurociencia*, cada una de las cuales mantiene sus planteamientos, métodos y objetivos propios.

En esencia, la perspectiva cognitiva se ocupa del estudio de los procesos cognitivos, desde un enfoque interdisciplinario (Fig. 1.2)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para más sobre la ciencia cognitiva y su estructura se puede consultar Gardner, 1985.

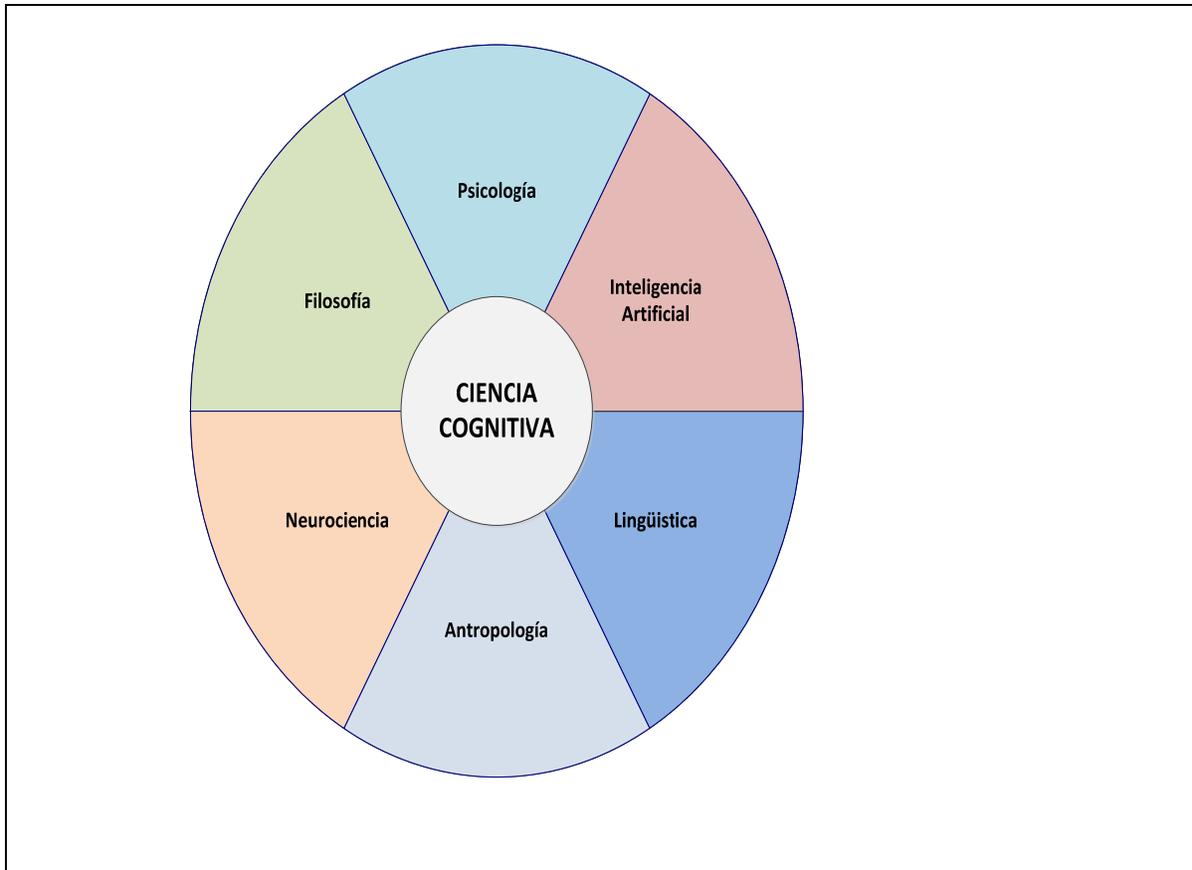


Fig. 1.2 – Disciplinas que conforman la Ciencia Cognitiva.

- *Perspectiva evolutiva/sociobiológica*: tiene una fuerte influencia de la teoría de la evolución de Darwin; la supervivencia del más apto y la selección natural sugieren que el desarrollo se da en función de las conductas que tienen valor adaptativo o de supervivencia. La *Teoría del apego* de Bowlby es un ejemplo de esto.
- *Perspectiva contextual*: el desarrollo sólo puede ser entendido en su contexto social, se considera al individuo no como una entidad independiente que interactúa con el ambiente, sino como una parte inseparable del mismo.

Desde esta perspectiva, la teoría Bioecológica de Bronfenbrenner – según la cual cada organismo se desarrolla dentro del contexto de sistemas ecológicos que determinan su crecimiento– es una propuesta de cómo un individuo se relaciona no con uno, sino con todos sus contextos ambientales, puede sernos útil para entender más adelante las complejas interacciones entre conceptos. Bronfenbrenner identifica cinco sistemas contextuales interrelacionados, el microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema; y aunque se muestran separados, los diversos niveles de influencia en realidad interactúan de manera continua (figura 1.3).

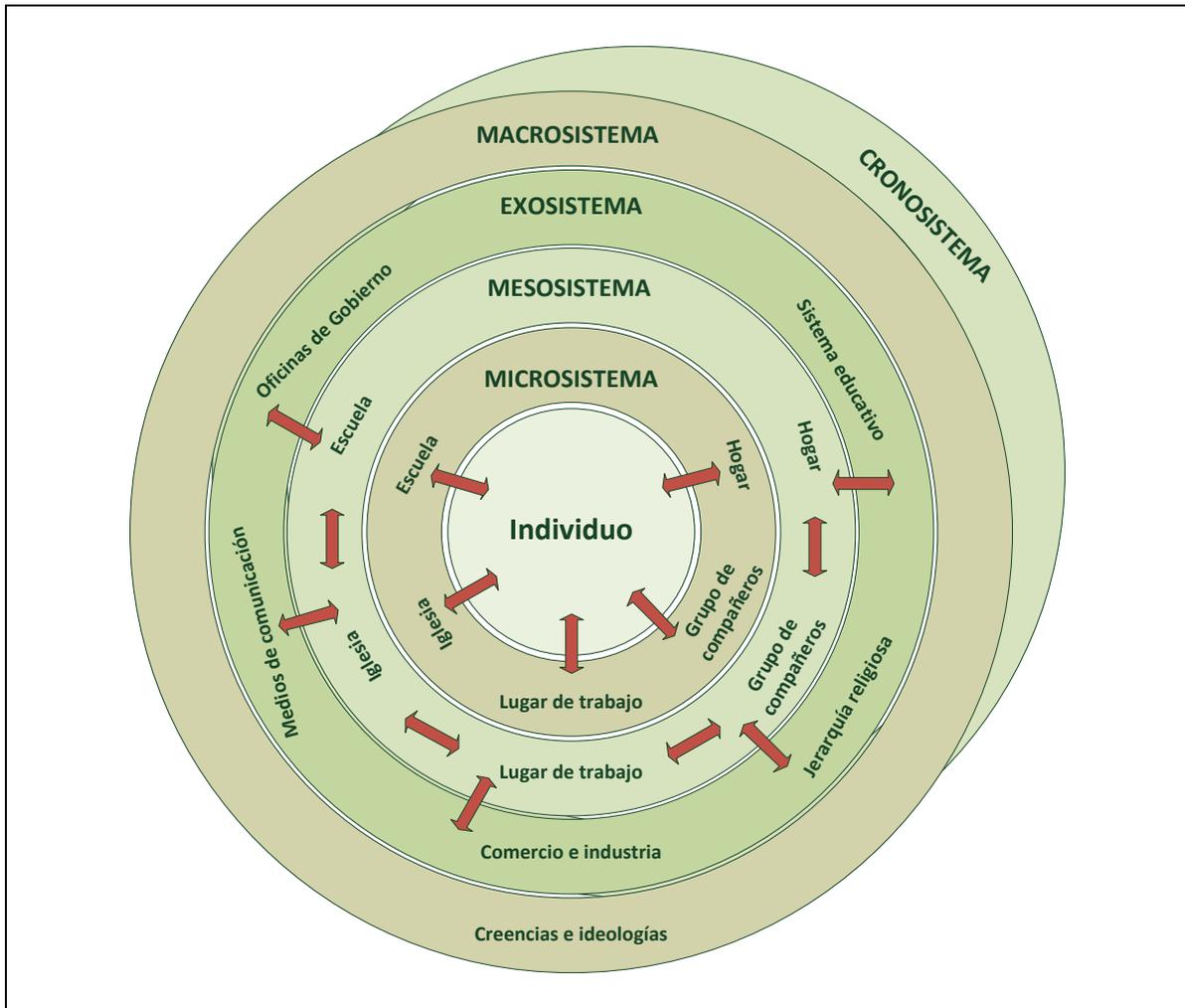


Fig. 1.3 – Modelo bioecológico del desarrollo de Bronfenbrenner (adaptado de Papalia et al. 2005).

Al igual que pasa con los dominios, es posible adoptar una perspectiva central y acompañarla con elementos provenientes de otras perspectivas. Como se podría esperar, dado el carácter interdisciplinario del trabajo y por tratarse de una evaluación de inteligencias, creatividad y estado de flujo, en nuestro caso optamos principalmente por una visión de corte cognitivo, pero incorporando también elementos propios de una perspectiva de aprendizaje y sin descuidar, por supuesto, las aportaciones de la perspectiva contextual. En todo caso,

consideramos que lo importante –más que etiquetar la investigación dentro de una perspectiva en particular– es reconocer la existencia de múltiples visiones que pueden ser complementarias y recurrir a ellas, en un momento dado, para intentar comprender mejor los fenómenos que nos interesan.

#### **1.4 Desarrollo artístico y desarrollo Integral**

Ahora que hemos visto algunos aspectos generales del estudio del desarrollo humano, definamos lo que vamos a entender por desarrollo humano integral y el papel que juega el arte en este proceso.

##### **El desarrollo artístico**

Como todo tipo de desarrollo, el artístico también es un proceso que ha de ir evolucionando de acuerdo con las características y el contexto de cada individuo. Pero se pueden definir ciertas etapas generales que se suceden durante este proceso, Vigoroux (1992, en Marty, 1999) propone tres etapas principales:

- La *etapa de asignación azarosa de símbolos* está relacionada con el final de la primera etapa sensorio-motriz en términos piagetianos. Se da partir de los 2 años, cuando el niño es capaz de almacenar muchos de los conceptos propios de su cultura y establecer correspondencias entre ellos. Es a partir de esta función de simbolización que aparecen las capacidades creadoras infantiles.

- Durante la *Edad de oro de la primera infancia*, la producción verbal se llena de imaginación y de metáforas fantásticas o divertidas. Análogamente, el dibujo se caracteriza por una gran expresividad y fantasía, así como el uso de colores vivos y puros. El seguimiento de una lógica interna adquiere mayor importancia sobre la realidad.
- Con la *escolarización obligatoria* termina la edad de oro y se adquiere la estética madura, donde el niño tiene que adquirir y luego seguir las reglas y un orden definidos. La expresión artística cambia y se caracteriza por una tendencia hacia lo convencional.

Como vemos, Vigoroux habla de procesos internos y cómo estos se van modificando: primeramente el proceso de adquirir los símbolos propios de cada cultura; luego una etapa muy libre y llena de fantasía; y finalmente una tercera donde se adquieren las reglas estéticas. Se trata de un proceso similar al que ocurre, por ejemplo, cuando se adquiere el lenguaje.

### **La importancia cognitiva del arte**

Tradicionalmente se ha planteado que el individuo desarrollado es aquel que demuestra la capacidad de pensar de manera lógico-racional, como lo hacen los matemáticos y científicos; mientras que el individuo en desarrollo es alguien que gradualmente va adquiriendo hábitos de clasificación, explicación coherente, deducción a partir de principios rigurosos y de aplicación oportuna de sistemas de reglas (Gardner, 1983; Langer, 1969 en Gardner, 1990). Esta es una visión

generalmente aceptada pero parcial porque sólo alude al desarrollo de ciertas capacidades, en este caso las referentes al pensamiento lógico o científico; sin embargo, ésta es sólo una parte de las potencialidades del ser humano –algunas otras igualmente importantes se describirán en el capítulo siguiente–; aquí mismo, nos limitaremos a destacar que un enfoque científico que se ocupe del desarrollo humano debería considerar, en términos de Gardner: *el espectro completo de las capacidades y talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas*, y para concretar este cambio de visión, consideramos que el arte juega un papel fundamental.

A partir de trabajos provenientes de la semiología, Nelson Goodman (1968, en Gardner, 1990) expresa:

*Cuando se considera que las artes y las ciencias implican operaciones -inventar, aplicar, leer, transformar, manipular- con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico, quizá podemos emprender una investigación psicológica directa sobre el modo en que las habilidades pertinentes se inhiben o se intensifican unas a otras; y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa.*

Lo que plantea Goodman es que el uso de diferentes sistemas simbólicos requiere diferentes clases de habilidades de utilización de símbolos, y esta variedad de perfiles de habilidades puede incluso tener consecuencias educativas en las artes y otras disciplinas.

Como vemos, tanto Vigoroux como Goodman se refieren al arte esencialmente como el trabajo con símbolos, es decir, la habilidad artística se entiende ante todo como una actividad de la mente que involucra el uso y la transformación de diversas clases y sistemas de símbolos.

Por otro lado, al igual que Vigoroux, Gardner (1990) plantea que en las artes existen niveles de desarrollo y también grados de pericia, y que desde los primeros encuentros artísticos se toma conciencia de lo que implican la creación y la reflexión, esta conciencia continúa evolucionando a lo largo de la vida si se sigue participando en actividades artísticas y, de acuerdo con una perspectiva del desarrollo, en lugar de la simple acumulación de hechos o habilidades, el crecimiento implica una profundización de esta conciencia y una adquisición de niveles más altos de comprensión, es decir, la actividad artística inherentemente promueve el desarrollo de la metacognición.

Como vemos, además del uso de símbolos, el concepto importante aquí es el arte como vía de comprensión. En este sentido, Serafine (1979, en Hargreaves, 2002) define la creatividad estética como “el proceso de ser creativo en esa área específica descrita como el dominio sensorial, estético y artístico”, y explica que este pensamiento artístico, actúa en ambos aspectos del quehacer artístico: el productivo y el receptivo. Aunque de la creatividad nos ocuparemos en el capítulo tercero, por ahora destacamos que la esencia del argumento, nuevamente, es el arte como proceso de comprensión estética.

Ahora que hemos descrito el pensamiento artístico como un sistema de manejo de símbolos y su desarrollo como el proceso de adquisición y profundización de este sistema –para la percepción artística, hace falta aprender a

decodificar o *leer* los símbolos artísticos; para la creación artística se debe aprender a manipular o *escribir* estos símbolos y para desarrollarse plenamente en un ámbito artístico es necesario aprender además los conceptos artísticos de cada cultura y la manera de relacionarlos—; entonces entendemos por qué se le debe considerar tan importante como el pensamiento científico que se ha privilegiado tradicionalmente; aún más, consideramos que esta manera de concebir el arte como proceso de comprensión y manejo de sistemas simbólicos se podría quizá extender a otras áreas de conocimiento.

### **Las implicaciones del arte en una visión integral del desarrollo humano**

Entendiendo ya la actividad artística como una manera de pensar, podemos revisar algunos aspectos de influencia positiva que esta manera de pensar tiene sobre el desarrollo de las diferentes capacidades humanas. Por ejemplo, el estudio de Newsom y Silver (en Gardner, 2000) *The Museum as Educator* sostiene que la educación artística ejerce efectos positivos sobre otras áreas del aprendizaje, que van desde otras formas de arte a la historia o la ciencia, o a las “*capacidades básicas*” de lectura, escritura o aritmética.

Sobre esto, Arnheim<sup>3</sup> (en Anzorena, 1998) también establece que “*un conocimiento práctico de los principios de la forma artística y de las formas de comunicar significados mediante ellos ayuda de forma directa a aprender a pensar*”

---

<sup>3</sup> Para profundizar en el tema se puede revisar: Arnheim (1954/1974). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. The University of California Press, Berkeley; y Arnheim (1989). *Thoughts on art education*. The Getty Center for Education in the Arts. Los Angeles.

*productivamente en cualquier campo*”, y Eisner<sup>4</sup> (en Anzorena, 1998) comenta que “*las aportaciones más valiosas que puede hacer la educación de arte tienen que ver con lo que el arte puede ofrecer a la experiencia y conocimientos humanos*”.

Aquí están ya explícitas algunas ventajas del conocimiento del arte, de su comprensión y de su desarrollo; además de los procesos cognitivos involucrados, Martín del Campo (2000) destaca que:

- Las actividades artísticas –música, pintura, danza y teatro– favorecen y estimulan el desarrollo de *la psicomotricidad fina y gruesa*.
- También ayudan para las experiencias de aprendizaje escolar, motivando el *desarrollo mental*.
- Benefician también el *desarrollo socioemocional* al propiciar la aceptación de sí mismo con sus posibilidades y límites.
- Mediante la experiencia artística se cultivan y desarrollan también los sentidos del niño, promoviéndose así el *desarrollo perceptivo*.
- El arte es de gran importancia en el desarrollo estético y creador del niño.

Como se aprecia, el desarrollo artístico tiene relación con otras muchas facultades humanas, tanto si influye en el desarrollo de otras capacidades como cuando se nutre de otros campos de conocimientos para su propio crecimiento. Considerando todo lo anterior, nos queda claro por que el arte es una actividad esencial y una clave para un óptimo desarrollo del ser humano, mismo que puede

---

<sup>4</sup> Para un análisis detallado se puede consultar: Eisner (1972). *Educating artistic vision*. Macmillan Publishing. Nueva York.

considerarse como integral en la medida que contemple los diferentes aspectos del desarrollo y la mayor parte posible de las capacidades humanas.

En este sentido, para concluir, consideramos, al igual que Gardner (1990) que: “una ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita en cierto modo considerar el espectro completo de las capacidades y los talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas. Durante las últimas décadas, un enfoque con una base mucho mayor de la cognición –aquel que tiene en cuenta una gama de competencias humanas– ha empezado a dominar.”.

## **1.5 Recapitulación**

En este primer capítulo definimos el desarrollo humano como un conjunto de procesos de cambio y estabilidad a lo largo del ciclo vital, y vimos también que su estudio científico debe ser interdisciplinario. De entre todas las posibilidades para realizar este estudio, adoptamos primordialmente un enfoque cognitivo, aunque sin negar las aportaciones de otros enfoques. Entendemos que una persona es mucho más que la suma de sus partes aisladas, por lo que tanto el desarrollo como su estudio deben entenderse como procesos integradores.

Además, conocimos los tres grandes dominios del desarrollo: cognitivo, físico y psicosocial, que más adelante relacionaremos con las teorías que sustentan nuestro trabajo. Estas teorías pertenecen al dominio cognitivo, pero como vimos antes, todos los dominios interactúan entre sí y lo que pase en uno afecta los demás.

Finalmente, destacamos la importancia del desarrollo artístico para favorecer otros aspectos del desarrollo humano. Desde un punto de vista cognitivo, entendimos el desarrollo artístico como un proceso de asimilación de sistemas simbólicos y de profundización en su manejo con fines estéticos, este proceso implica conciencia, por lo que la idea central es la actividad artística como un factor de desarrollo de habilidades de comprensión y reflexión, en otras palabras, la actividad artística inherentemente promueve el desarrollo de la metacognición, lo que también será importante considerar más adelante.

Como se mencionó al final, una ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita considerar el espectro completo de las capacidades y los talentos mostrados por los seres humanos, por lo que entenderemos por desarrollo humano integral, aquel que contemple todos (o la mayor parte de) los dominios del desarrollo. Consideramos que, para profundizar en este sentido, es preciso adoptar un enfoque centrado en los procesos cognitivos pero que tenga en cuenta una gama de competencias humanas, mismas que iremos desarrollando en los capítulos siguientes.

Presentaremos ahora las teorías cognitivas que sustentan este trabajo, comenzando por aquella que nos ayudará a entender la inteligencia humana.

## **2. El estudio de la inteligencia: la Teoría de Inteligencias Múltiples**

### **Introducción**

¿Qué es la inteligencia? Las posibles respuestas dependen de la manera en que se haya abordado su estudio y de los planteamientos teóricos que subyacen a cada investigación, por esto es conveniente recordar cómo es que se ha estudiado la inteligencia a través de los años. No tratamos de hacer un análisis histórico a profundidad, más bien presentaremos los elementos que nos permitan contextualizar y ubicar las teorías que fundamentan nuestro trabajo. Es en este sentido que tratamos de plantear un panorama general de cómo han ido cambiando las visiones y cómo han evolucionado las investigaciones que han tenido este constructo como objeto de estudio. La figura 2.1 nos presenta este panorama general, destacando el enfoque adoptado en nuestro trabajo: la Teoría de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

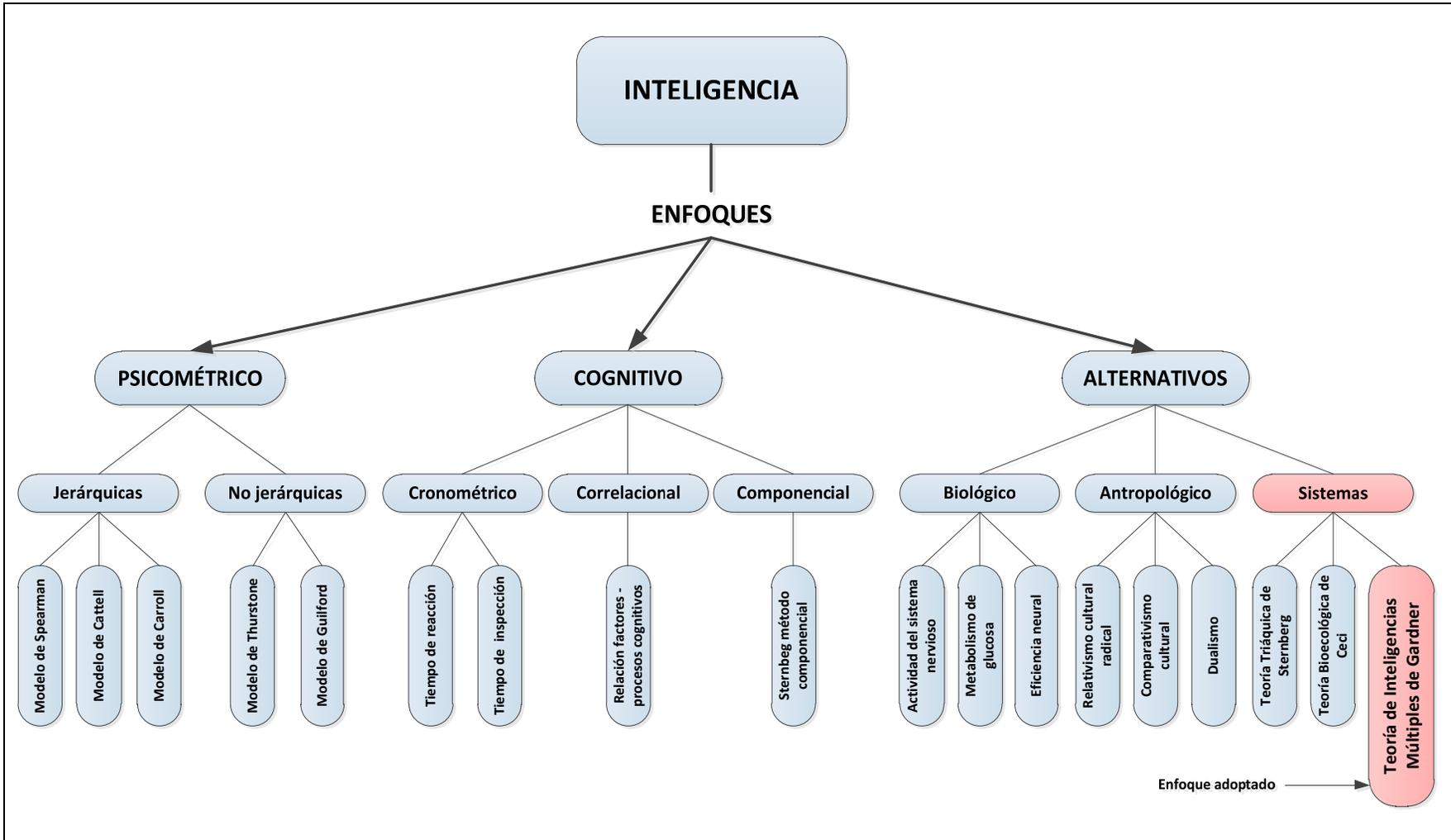


Fig. 2.1 – Esquema de capítulo

## 2.1 Evolución del estudio de la inteligencia

Según Sternberg (1990, en Matud, Marrero y Carballeira, 2004) desde tiempos de la Grecia clásica, los filósofos y pensadores se cuestionaban ya acerca de las diferencias individuales en el desempeño en tareas cotidianas, y sobre el origen de éstas diferencias. La famosa metáfora de Platón acerca de la capacidad para aprender y el alma humana representada como un bloque de cera es un ejemplo de ello. Más tarde, en el siglo XVII, Thomas Hobbes distinguía entre ingenio natural o adquirido y Blas Pascal diferenciaba entre los componentes intuitivo y matemático de la inteligencia. Es preciso recordar que en estos primeros estudios se hablaba de una capacidad superior para aprender y comprender el mundo pero no se hablaba todavía de inteligencia, fue hasta finales del siglo XIX –cuando Francis Galton propuso su teoría de la facultad humana y diseñó estrategias para su medición– que se popularizó el uso del término inteligencia.

A principios del siglo XX, Alfred Binet (1908, en Matud et al., 2004) definía la inteligencia como la capacidad de juicio o razonamiento, incluyendo la iniciativa, el sentido práctico y la facultad para adaptarse a las circunstancias vitales; y fue uno de los primeros en romper con la idea unitaria de inteligencia para hablar de sus dos componentes: una parte *ideativa*, basada en el análisis lógico y el razonamiento verbal; y otra *instintiva*, que es más intuitiva y emocional. También fue pionero en la creación de los tests de inteligencia, y aunque lo que quería era medir de manera independiente las funciones intelectuales, finalmente creó una prueba única que proporcionaba la edad mental del niño y que eventualmente dio origen al afamado y todavía vigente cociente intelectual (CI).

Matud et al. (2004) agrupan las investigaciones de la inteligencia, de acuerdo al enfoque utilizado, en tres grandes campos que cronológicamente se fueron sucediendo.

### **Enfoque psicométrico**

El primero de ellos es el que concibe a la inteligencia como algo que se puede medir mediante pruebas estandarizadas. Los modelos factoriales se basan en la aplicación de pruebas a muestras representativas de una población y hacen uso de estadísticos para agrupar las características medidas en factores definidos en función de su similitud o grado de relación. Hay modelos que establecen relaciones entre factores y otros que los consideran de manera independiente.

#### *Teorías jerárquicas de inteligencia*

Estas teorías plantean que la inteligencia está estructurada de forma piramidal, en la base se encuentran las capacidades específicas, luego las intermedias y en la punta las generales. Todas utilizan análisis factorial para identificar los componentes de la inteligencia, pero difieren en el número de dimensiones y en su distribución. Spearman fue el primero en aislar el factor “g” de inteligencia y su modelo es uno de los más influyentes en esta categoría. Se trata de un modelo bifactorial que propone por un lado el factor general (*g*) responsable del rendimiento intelectual con un componente genético y por otro lado un conjunto de factores específicos (*s*) que se asocian a tareas de discriminación sensorial simple. Otros modelos similares serían los propuestos por Burn, Vernon y Cattell.

Más recientemente, Carroll (1993, en Matud et al., 2004) también mediante análisis factorial agrupó los factores específicos y propuso un modelo factorial de tres estratos. En el primero se tienen un conjunto de hasta 70 factores y capacidades específicos medidos por las pruebas de inteligencia como *capacidades generales, de razonamiento, capacidades de memoria, velocidad numérica, factores de conocimiento, capacidades sensoriales, etc.* En el segundo aparecen ocho capacidades más amplias que son el resultado de la factorización del primer estrato: inteligencia fluida (Gf); inteligencia cristalizada (Gc); memoria y aprendizaje general (Gy); percepción visual (Gv); percepción auditiva (Gu); capacidad de recuperación (Gr); velocidad cognitiva (Gs) y velocidad de procesamiento y decisión (Gt). En el tercer estrato aparece *g* (figura 2.2).

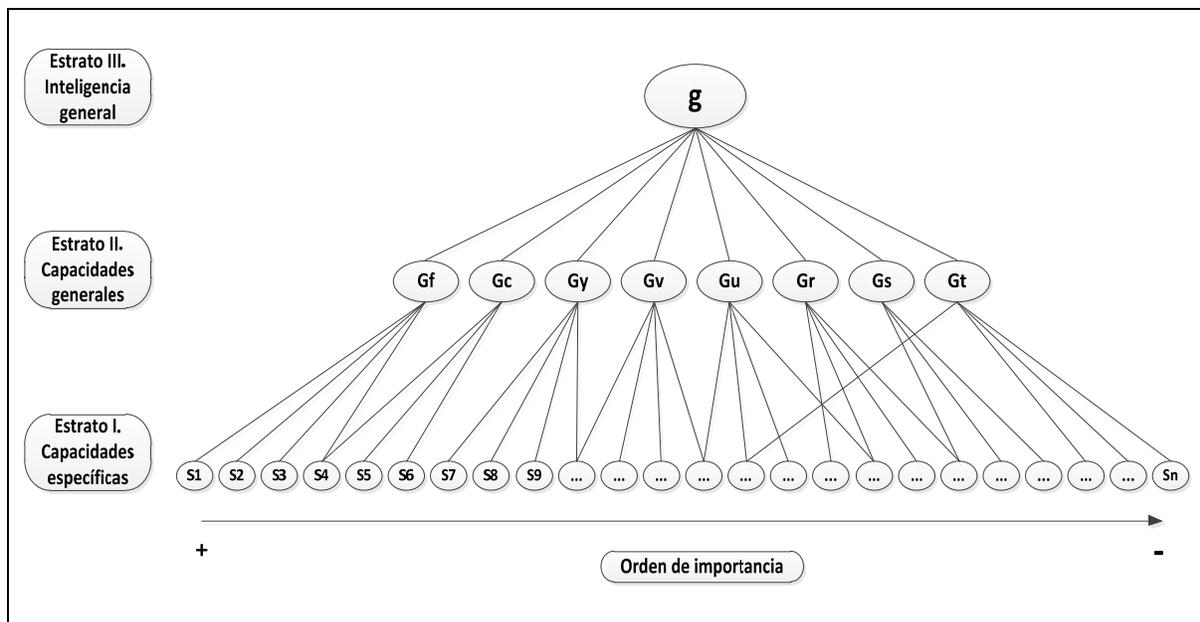


Fig. 2.2 – Modelo de los 3 estratos de la inteligencia de Carroll

### *Teorías no jerárquicas de la inteligencia*

Las teorías no jerárquicas también se valen del análisis factorial para extraer los componentes de la inteligencia, pero los consideran aptitudes o capacidades superiores totalmente independientes entre sí. Los modelos más representativos de este enfoque serían los propuestos por Thurstone y Guilford.

El modelo de Aptitudes Mentales Primarias de L. L. Thurstone, identificó siete factores: *rapidez de percepción, factor numérico, fluidez verbal, comprensión verbal, visualización espacial, memoria asociativa y la inducción o razonamiento general*; y su escala *Primary Mental Abilities (PMA)* evalúa estas capacidades y luego extrae un índice global que representa su importancia en cada individuo.

Por otro lado, el Modelo de Estructura de la Inteligencia de J. P. Guilford se compone de tres dimensiones:

- *variables de contenido* que incluyen los tipos figurativo, simbólico, semántico y conductual.
- *variables de proceso* que incluyen procesos cognitivos, de memoria, producción convergente y divergente y de valoración.
- *variables de producto* que agrupan la información resultante en unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Estas tres dimensiones y sus respectivos elementos, permiten estructurar la inteligencia considerando hasta 180 capacidades intelectuales independientes que

operan juntas. Durante la ejecución de una tarea pueden intervenir varias capacidades simultáneamente y la inteligencia se refiere a la manera adecuada de utilizar toda esta información.

## **Enfoque cognitivo**

Hacia finales de la década de los setentas, sobrevino el enfoque cognitivo. A partir de la teoría del procesamiento de información y la analogía mente-computadora cambió el contexto de la psicología general y devino el nacimiento de la psicología cognitiva, un enfoque que se interesa más por los procesos cognitivos en sí mismos que por los resultados de estos. Esto dio origen a nuevos modelos que trataban de explicar la inteligencia, ahora desde este nuevo punto de vista.

Desde esta visión, la inteligencia se considera una capacidad o aptitud que permite procesar la información que se recibe del exterior y la que está disponible internamente. Los procesos y operaciones cognitivas permiten la elaboración de nuevos contenidos que estarán a disposición del individuo para ser utilizados posteriormente.

Como crítica al enfoque psicométrico, los psicólogos cognitivos decían que los factores psicométricos no especificaban las operaciones mentales implicadas en la ejecución de una tarea, por lo que el rendimiento en dicha tarea puede ser similar entre dos individuos sin que estos utilicen los mismos procesos cognitivos. A pesar de esto, muchos de los estudios de los modelos cognitivos se basan en los factores identificados por los modelos psicométricos.

Los procesos cognitivos implicados en la inteligencia son, entre otros: la percepción, el aprendizaje, la memoria, el razonamiento o la resolución de problemas, las categorizaciones, las representaciones mentales y el uso de estrategias cognitivas.

En el estudio de la inteligencia desde la perspectiva cognitiva se distinguen tres grandes modelos: el cronométrico, los modelos de correlación cognitiva y el modelo componencial.

### *Enfoque cronométrico*

Estos estudios buscaban relacionar la inteligencia general con tareas simples de procesamiento de información. Galton (1971, en Matud et al., 2004) utilizó el tiempo de reacción como medida de inteligencia pues consideraba que estaban relacionados. Estos primeros estudios mostraban que las personas con mayor CI tenían un menor incremento de tiempo de reacción a medida que aumenta el grado de dificultad de una tarea.

Otro parámetro que sirvió para medir inteligencia fue el *tiempo de inspección*, es decir, el tiempo en que un sujeto procesa el estímulo de manera que puede emitir luego la respuesta que se le pide.

### *Modelo de correlaciones cognitivas de la inteligencia*

Es una manera de explicar la inteligencia que relaciona la ejecución en distintas tareas experimentales con los índices psicométricos de la inteligencia. No sólo

considera si la persona alcanza o no una respuesta correcta, sino también en cuánto tiempo y las operaciones implicadas en la tarea.

La idea central de esta aproximación es establecer correlaciones entre los modelos factoriales y los procesos cognitivos –un ejemplo es el modelo de Hunt (1978, en Matud et al., 2004) que medía la inteligencia verbal a través de las pruebas comunes y la relacionaba con variables cognitivas, en especial con la memoria–; sin embargo, este modelo ha sido criticado con el argumento de que no existe una relación directa entre ambas maneras de ver la inteligencia.

### *Modelo componencial*

Planteado primeramente por R. J. Sternberg (1977, 1983 en Matud, et al. 2004), consiste en identificar los *componentes* o subprocesos del procesamiento de información que intervienen en la ejecución de una tarea. Ésta es utilizada para evaluar una capacidad mental y estimar la velocidad de cada componente asumiendo que el tiempo de ejecución de la tarea es la suma del tiempo que toma cada uno de sus procesos componentes.

Más que explicaciones de inteligencia o de los procesos cognitivos implicados en ella, lo que se hace con estos modelos son descripciones de tareas derivadas de los modelos factoriales comentados previamente. Pero es interesante la idea de asociar la concepción psicométrica con los procesos cognitivos implicados en la ejecución de tareas.

## Otros modelos de inteligencia

Al tratarse de un constructo complejo, existen otras muchas maneras de tratar de explicar la inteligencia, y muchos modelos no caben propiamente en los dos enfoques expuestos anteriormente, estos son algunos de los modelos alternativos desarrollados para estudiar la inteligencia.

### Modelos biológicos

Desde la antigua Grecia ya se consideraba al cerebro como la base de la inteligencia humana y la idea central de esta aproximación es buscar bases biológicas para sustentar la inteligencia. Desde esta perspectiva se ha estudiado la inteligencia de forma estructural, funcional y también la interacción entre estructuras y procesos. Los modelos más relevantes han sido los que asocian la inteligencia con la actividad eléctrica del cerebro, con los niveles de glucosa y con la eficiencia neural.

#### *Actividad eléctrica del sistema nervioso*

Con el desarrollo del electroencefalograma (EEG) se ha podido llevar un registro de la actividad eléctrica cerebral. Durante la década de los sesentas se relacionaron las medidas psicométricas de inteligencia con diversos parámetros del potencial evocado cerebral, considerando que este puede reflejar la actividad mental superior o el procesamiento de la información y que la velocidad de este proceso podría ser la causa biológica de las diferencias individuales en la inteligencia.

Los críticos de este enfoque señalan que no es posible establecer correlaciones verdaderas porque generalmente se utilizan muestras muy pequeñas y con frecuencia las relaciones encontradas se basan en una sola investigación y no se han utilizado indicadores estandarizados de los registros de EEG.

### *Metabolismo cerebral de glucosa*

Otro enfoque importante desde el punto de vista biológico es el que relaciona la inteligencia con la forma en que el cerebro administra la glucosa: el cerebro consume energía para funcionar y para compensar el consumo metaboliza glucosa, el proceso se mide a través de la tomografía de emisión de positrones (PET, por sus siglas en inglés). Esta técnica permite identificar las regiones específicas que están más *activas* durante la ejecución de diversas tareas y se ha sugerido que existe una correlación negativa entre el consumo de glucosa y las capacidades cognitivas (Barrett y Eysenck, 1994, en Matud et al., 2004).

### *Modelo de eficiencia neural*

Este modelo plantea que los cerebros de las personas que realizan bien los tests de inteligencia funcionan de una manera más rápida y eficiente. Aunque la evidencia no ha sido del todo concluyente, sí sugiere que las diferencias podrían estar asociadas a las áreas corticales que se activan durante la ejecución cognitiva. Técnicas como la PET y el EEG han proporcionado evidencia empírica de que las personas más inteligentes tienen una activación cortical más concentrada durante la ejecución

cognitiva, por lo que la activación global del cerebro es menor, lo que lo hace más eficiente.

## **Modelos antropológicos**

Otra perspectiva importante es la que estudia la inteligencia tomando en cuenta las diferencias que se dan entre culturas y sociedades. Esta visión se basa en lo que se conoce como la *ley de la diferenciación cultural*, planteada inicialmente por Ferguson en 1954 (Sternberg 1990, en Matud et al., 2004), que plantea que los distintos medios culturales son los que guían el desarrollo de las diferentes capacidades, porque es el contexto cultural el que define lo que debe ser aprendido de acuerdo a la edad. En otras palabras, se trata de estudiar como la cultura influye en la inteligencia.

### *Relativismo cultural radical*

Propuesto por J. Berry, considera que es necesario que cada cultura genere cualquier concepto conductual que se pretenda estudiar en ella y que es probable que diferentes grupos desarrollen su propio concepto de inteligencia. Plantea también la importancia de que se conozca lo que las diferentes culturas consideran como inteligencia, pues muchas de estas concepciones no se limitan estrictamente al área cognitiva, sino que reconocen la implicación de factores sociales, afectivos y motivacionales.

Este modelo considera que la inteligencia es adaptativa tanto para el grupo como para el individuo, porque su desarrollo le permite actuar de forma efectiva en su

contexto cultural y ecológico. Por último, plantea la posibilidad de que después de una serie de pasos previos: “*se podrá probar que existe un constructo panhumano, universal y más amplio, que se aplica al funcionamiento intelectual de toda la especie*” (Berry, 1986, en Matud et al., 2004).

### *Comparativismo cultural*

Este modelo que fue propuesto por M. Cole y su equipo, pone énfasis en el estudio de la relación entre inteligencia y cultura realizando una comparación de la manera en que las diferentes culturas llevan a cabo actividades como escribir, leer o calcular, asumiendo que estas tareas son logros a conseguir en cada cultura.

### *Dualismo*

Este tipo de modelos trata de incorporar tanto los elementos cognitivos como los contextuales y analizan su funcionamiento. Charlesworth (1979, en Matud et al., 2004) considera que para estudiar la inteligencia es necesario considerar tanto los factores sociales como los cognitivos; por lo que, más que la ejecución en una prueba de inteligencia, lo importante sería la conducta inteligente que ocurre en la vida diaria y como se relaciona con los cambios evolutivos.

## Modelos de sistemas

Este tipo de modelos considera la inteligencia como la interacción compleja entre los sistemas cognitivos y otros sistemas. Las teorías más representativas son: la teoría triárquica de la inteligencia humana de Robert Sternberg, la teoría bioecológica de la inteligencia de Stephen Ceci y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner que se analizará a profundidad en el siguiente apartado.

### *Teoría triárquica de la inteligencia humana*

Desarrollada por Robert Sternberg, esta teoría trata de explicar la inteligencia a partir de su relación con tres elementos:

- *El mundo interno de la persona*, o los mecanismos mentales que subyacen a la conducta inteligente.
- *El mundo externo del individuo*, o el uso diario de estos mecanismos mentales con el fin de lograr una adaptación inteligente al medio.
- *La experiencia*, o la mediación entre los mundos interno y externo.

La inteligencia se refleja en la interacción de distintos componentes del procesamiento de información que son aplicados cuando el individuo se enfrenta a tareas y situaciones que son relativamente nuevas, o en la automatización de estos procesos que tienen como finalidad la adaptación al medio, su modificación o la

selección de nuevos contextos. Para que esto ocurra se deben desarrollar tres tipos de capacidades: analítica, creativa y práctica.

A su vez, la teoría está integrada por tres subteorías:

A. La subteoría *componencial*, relaciona la inteligencia con el mundo interno del individuo, es de tipo universal y explica *cómo* se genera la conducta inteligente tomando en cuenta los procesos cognitivos y las estructuras subyacentes implicados. Esto supone la inteligencia *analítica*. En esta subteoría se consideran tres tipos de componentes de procesamiento de información:

- los *metacomponentes* que son los procesos superiores que se usan para planificar que hacer, controlar la acción y evaluar lo hecho.
- los *componentes de ejecución* que son procesos de orden inferior que ejecutan las instrucciones de los metacomponentes.
- los *componentes de adquisición* del conocimiento implicado en el aprendizaje de nueva información, mismos que se usan para aprender *cómo* hacer lo planificado por los metacomponentes y lo realizado por los componentes de ejecución.

Los tres tipos de componentes son partes importantes de la inteligencia y funcionan juntos de un modo interactivo.

B. La subteoría *contextual* relaciona la inteligencia con el mundo externo, analiza *qué* conductas son inteligentes y en *dónde* lo son, se trata de la inteligencia *práctica*. Propone que la conducta inteligente es definida por el contexto

sociocultural en el que se presenta. En este sentido, una conducta inteligente implica: la adaptación al medio, la modificación del medio para adaptarlo a las necesidades del individuo o la selección de un nuevo medio más óptimo.

- C. La subteoría *experiential* relaciona la inteligencia tanto con el mundo interno como con el externo y se ocupa de *cuándo* la conducta es inteligente. Propone que la conducta inteligente se muestra en función del grado de experiencia anterior que se tiene cuando una persona se enfrenta a una tarea o situación, desde lo totalmente nuevo hasta lo muy familiar. Desde esta perspectiva, la medición de la inteligencia debe considerar la capacidad de tratar con situaciones nuevas –lo que supondría una inteligencia *creativa*–, pero también debe tomar en cuenta la capacidad de automatización del proceso de información, ambas capacidades están interrelacionadas.

Stenberg construyó el *Sternberg Triarchic Abilities Test* para medir la inteligencia de acuerdo con su teoría. También diseñó un programa para mejorar las habilidades de pensamiento en el que se busca que el alumno pueda codificar la información de tres maneras distintas: analíticamente, creativamente y de forma práctica, lo que le permitiría hacer una valoración de fortalezas y debilidades. La figura 2.3 nos muestra la relación entre los componentes de esta teoría.

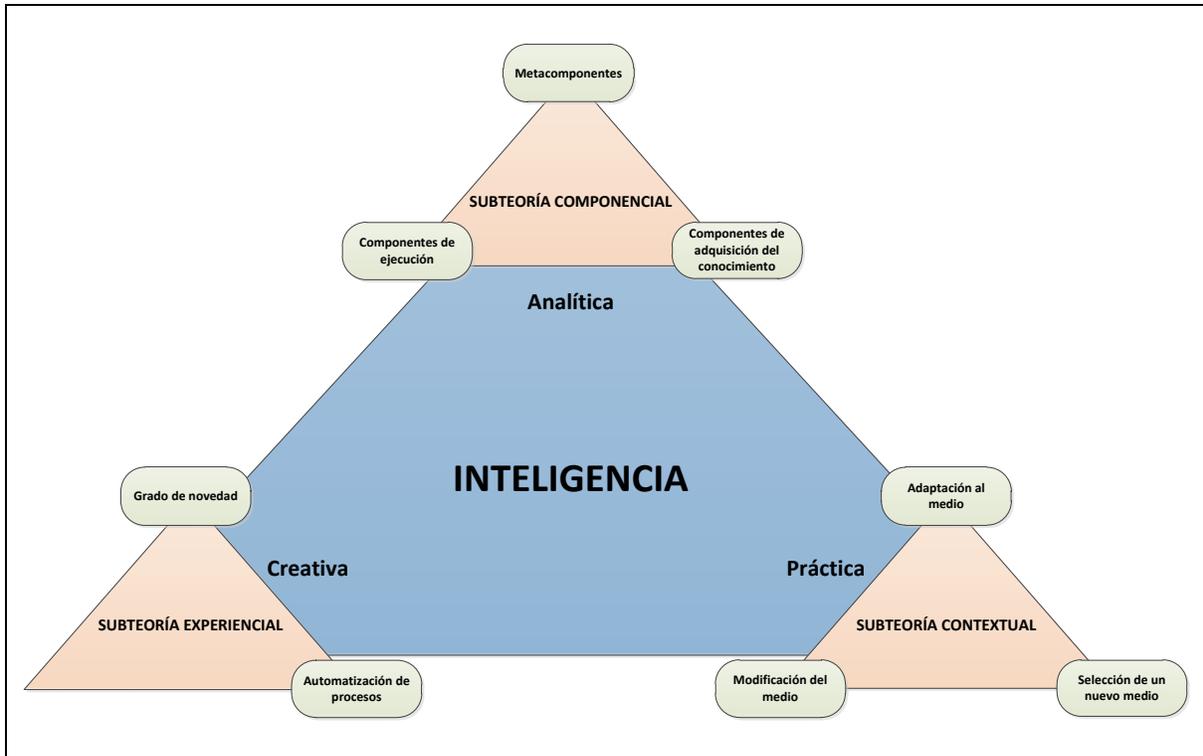


Fig. 2.3 – Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg

### *Teoría bioecológica de la inteligencia*

Stephen Ceci (1996b, en Matud, et. al., 2004) propone que la inteligencia no es simplemente una fuerza intelectual determinada genéticamente, sino que es una interacción de tres factores:

- a) Una gama de potencialidades cognitivas, que son independientes entre sí.
- b) La importancia del contexto que desarrolla esos potenciales y que se refiere a las características físicas y sociales del entorno o de la tarea, y al área específica de conocimiento.

- c) El papel fundamental de la motivación en la adquisición y desarrollo de los potenciales cognitivos.

Según esta teoría, la herencia genética es fundamental en el desarrollo de los potenciales cognitivos, pero el ambiente y la interacción con otras personas son cruciales para la activación de estos potenciales.

Hasta aquí hemos hecho un breve recorrido por distintos enfoques y autores que se han ocupado del estudio de la inteligencia, ubicados dentro de este marco, podemos presentar ahora la primera teoría que permite fundamentar nuestro trabajo.

## **2.2 La Teoría de las Inteligencias Múltiples**

Considerando una serie de antecedentes neurobiológicos y con un enfoque evidentemente cognitivo –específicamente de interacción de sistemas de procesamiento de información pero con agregados antropológicos–, Howard Gardner propuso en 1983 la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* que plantea que la inteligencia no es una unidad en sí misma, sino que más bien existen varias inteligencias que son relativamente independientes entre sí.

## **2.3 Definición de la inteligencia**

Gardner (1983) originalmente definió una inteligencia como la *capacidad para resolver problemas o generar productos que son valorados en uno o más contextos*

*culturales*. Posteriormente (Gardner, 1999), modificó su definición y planteó que una inteligencia es un *potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para esa cultura*.

En estas definiciones se advierten dos puntos importantes:

- El cambio de capacidades por potencialidades, lo que implica que las inteligencias no son visibles ni cuantificables, sino que son potenciales que se pueden activar o no.
- Que la activación de estos potenciales depende de los valores y de las oportunidades disponibles en una cultura determinada y de las decisiones tomadas por cada persona en su contexto social; lo que pone de manifiesto la importancia del contexto socio-cultural en el desarrollo de las inteligencias.

### *El trinomio Inteligencia - ámbito - campo*

Aunque originalmente esta diferenciación no había quedado del todo clara, posteriormente Gardner<sup>1</sup> enfatizó la distinción entre los tres conceptos:

- Las *inteligencias* representan, a nivel individual, un conjunto de facultades propias de los seres humanos.
- Los *ámbitos* son las disciplinas, ocupaciones y otras actividades en las que se puede desarrollar una persona, en las que puede aprender y puede ser evaluada de acuerdo al nivel de destreza alcanzado.

---

<sup>1</sup> Gardner, 1983 (2ª edición, 1994).

- Los *campos* comprenden a la gente, las instituciones, los mecanismos de premiación y todo lo que hace posible emitir juicios acerca de la calidad del desempeño personal.

Es importante no confundir las inteligencias con los ámbitos. Aunque existe una relación entre estos dos niveles, se debe considerar que casi todos los ámbitos requieren de un cierto nivel de destreza en varias inteligencias y, del mismo modo, cada inteligencia se puede desarrollar en varios ámbitos culturales. Esta contextualización es importante además porque tiene relación con el concepto de creatividad que se manejará más adelante.

## 2.4 Criterios de definición

A partir de una revisión de fuentes de origen muy diverso (estudios de prodigios, individuos talentosos, pacientes con lesiones cerebrales, *idiots savants*, niños y adultos normales, expertos en diferentes campos e individuos de diversas culturas), Gardner plantea que se deben cubrir una serie de criterios para la identificación de una inteligencia. Tomando en cuenta la disciplina de origen, estos son los ocho criterios para definirlos (Gardner, 1999):

Desde las ciencias biológicas:

1. *La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales.* Lo que supone la autonomía de las facultades que pudieran ser destruidas como consecuencia de daño cerebral con

respecto de otras facultades humanas que pudieran considerarse similares.

2. *Que tenga una historia evolutiva plausible.* Una inteligencia específica se vuelve más verosímil en la medida que se pueden localizar sus antecedentes en la evolución, incluyendo las capacidades que el ser humano comparte con otras especies.

Desde el análisis lógico:

3. *La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central.* Aunque en la vida real las inteligencias actúan de manera conjunta, deben existir una o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de información que sean específicos de cada una de ellas.
4. *Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos.* Para cada inteligencia humana hay sistemas de símbolos sociales y personales que permiten a las personas representar e intercambiar significados.

De la psicología evolutiva:

5. *Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”.* Debe ser posible identificar los diferentes niveles de desarrollo de una inteligencia, desde los principios más básicos y universales hasta niveles elevados de competencia que sólo pueden ser visibles en individuos con talentos extraordinarios o con formas especiales de capacitación.

6. *La existencia de idiots savants, prodigios y otras personas excepcionales.*

Los *idiots savants* presentan una capacidad excepcional en un ámbito dado, pero su rendimiento en otros ámbitos es normal o inferior. Las personas autistas pueden destacarse en alguna especialidad como el cálculo numérico, la reproducción de melodías o el dibujo, pero al mismo tiempo manifiestan problemas característicos en muchas otras áreas como comunicación y lenguaje. Los prodigios son personas cuyo rendimiento es extraordinario en un ámbito concreto y que también tienen talento, o al menos un rendimiento normal, en otros ámbitos. Estas capacidades al estar asociadas a causas comunes, genéticas o neurales, proporcionan evidencia del funcionamiento de las inteligencias de una manera relativamente aislada.

De la investigación psicológica tradicional:

7. *Contar con el respaldo de la psicología experimental.* La ejecución en tareas experimentales puede proporcionar apoyo convincente para la aseveración de que las habilidades particulares son o no manifestaciones de las inteligencias.

8. *Contar con el apoyo de datos psicométricos.* Con la evolución de los instrumentos para medir la inteligencia, las pruebas psicométricas a favor de las inteligencias múltiples han aumentado. Es por esto que aún cuando la Teoría de Inteligencias Múltiples nació como una crítica al enfoque psicométrico, los resultados de los experimentos que usan pruebas

estandarizadas proporcionan indicadores de una inteligencia, por lo que son una fuente de información útil para su estudio.

## 2.5 Las inteligencias

En un inicio, Gardner (1983) propuso la existencia de siete inteligencias. De ellas, las dos primeras son las que han sido tradicionalmente más valoradas:

- **inteligencia lingüística.** Supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, y la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos. Entre las personas que tienen una gran inteligencia lingüística se encuentran abogados, oradores, escritores y poetas.

- **inteligencia lógico-matemática,** supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y realizar investigaciones de una manera científica. Los matemáticos y los científicos emplean esta inteligencia.

- **inteligencia musical,** supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar patrones musicales. Compositores, directores de orquesta, ejecutantes y otros músicos desarrollan una gran inteligencia musical.

- **inteligencia corporal-kinética,** supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos. Bailarines, actores, deportistas, artesanos, cirujanos, laboratoristas, mecánicos y otros profesionales son ejemplos de ello.

- **inteligencia espacial**, supone la capacidad de reconocer y manipular patrones y elementos en espacios grandes, como lo hacen navegantes y pilotos; pero también en espacios reducidos, como los escultores, artistas gráficos o arquitectos.

- **inteligencia interpersonal**, denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, motivaciones y deseos ajenos, así como su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas. Los vendedores, profesores, médicos, líderes religiosos y políticos necesitan una gran inteligencia interpersonal.

- **inteligencia intrapersonal**, supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo –que incluya los propios deseos, miedos y capacidades– y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

Posteriormente, en 1999, Gardner agregó una más:

- **inteligencia naturalista**, que implica la capacidad de reconocer y clasificar las diferentes especies de flora y fauna del entorno y la sensibilidad hacia fenómenos naturales. Los biólogos son el ejemplo más claro, pero en las culturas donde no hay una ciencia formal, el naturalista es la persona más experta en la aplicación de taxonomías. Estas capacidades también se pueden aplicar a objetos artificiales, como en un entorno urbano.

Con esto se completó el actual formato de ocho inteligencias, mismo que adoptamos en nuestro trabajo (figura 2.4).

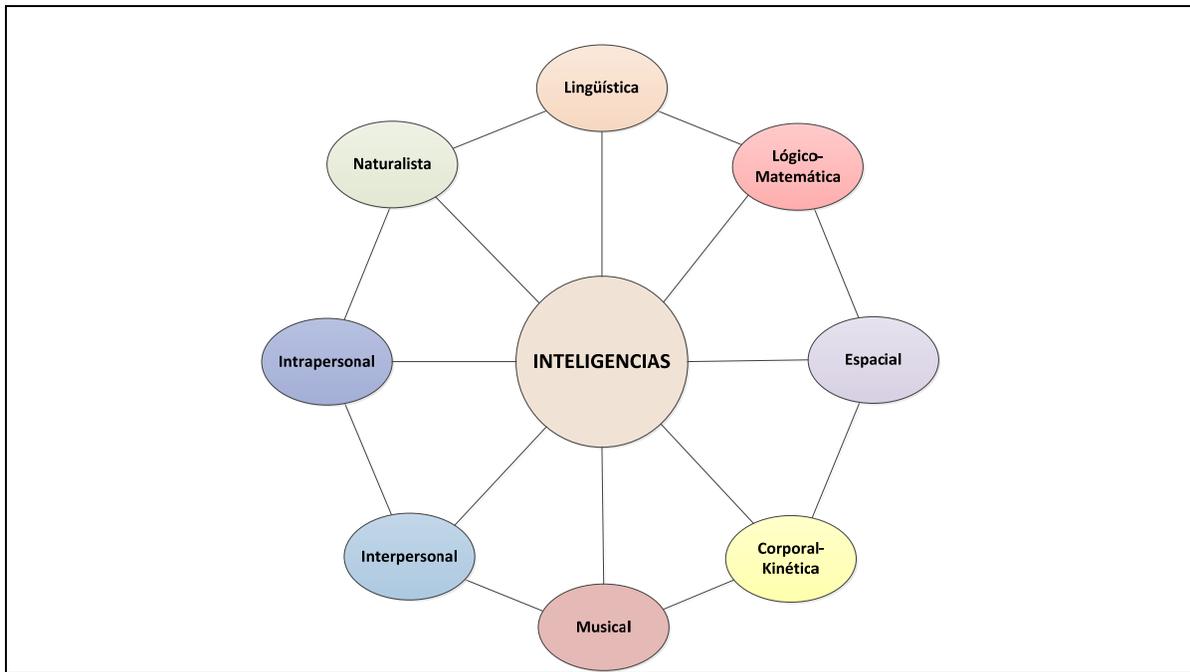


Fig. 2.4 – Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner

Gardner también sugirió que podría haber dos inteligencias más: una *inteligencia espiritual* que se refiere al deseo de conocer acerca de las experiencias y entidades cósmicas –que no son fácilmente aprehensibles en un sentido material pero que son importantes para los seres humanos–, y el dominio de los estados alterados de conciencia; y otra *inteligencia existencial* que se refiere a la preocupación por cuestiones definitivas, no se trata de lograr una verdad total, sino de desarrollar el potencial para implicarse en cuestiones existenciales.

En el caso de éstas últimas capacidades, a veces son planteadas como dos ramas de una misma posible inteligencia, sin embargo, no se cuenta con datos

suficientes como para que se puedan satisfacer de forma cabal los criterios de inclusión, y así poder definir las como inteligencias.

## 2.6 Principios de aplicación

Además de los criterios de validación y la clasificación de las inteligencias, Gardner (1993, en Prieto y Ferrándiz, 2001) también destaca los siguientes principios que se deben considerar al estudiar las inteligencias:

- ***Cada persona posee las ocho inteligencias.*** Aunque cada una de ellas funciona de una manera particular en cada persona.
- ***La mayoría de las personas puede desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.*** Siempre que reciba la estimulación, el enriquecimiento y la instrucción adecuados.
- ***Las inteligencias por lo general trabajan juntas de maneras complejas.*** Salvo en el caso de los *idiots savants* o de las personas con lesión cerebral –en los que se aprecian inteligencias actuando de manera aislada–, en general, las inteligencias interactúan entre sí. No se puede sacar las inteligencias del contexto general de las inteligencias múltiples.
- ***Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría.*** No hay un conjunto estándar de características que una persona deba poseer para ser considerado inteligente en un área específica. Por ejemplo, no es necesario saber leer para poseer una gran inteligencia lingüística, en cambio,

puede ser que se tenga una gran facilidad de palabra al hablar y se maneje un amplio vocabulario verbal.

De las definiciones y principios de aplicación anteriores, se puede desprender que las ocho inteligencias están relacionadas, en mayor o menor grado, con todos los dominios de desarrollo planteados en el capítulo anterior, aunque la manera precisa en que se da esta relación aún es materia de investigaciones.

## **2.7 Evaluación**

En cuanto a la evaluación, Gardner (1999) plantea que el diseño de una batería de pruebas para evaluar las IM no es coherente con los principios básicos de esta teoría, las inteligencias se deben evaluar con métodos que examinen las inteligencias directamente y no mediante instrumentos que dependan de la inteligencia lingüística o lógica, inteligencias que históricamente han sido favorecidas por la educación tradicional. Destaca la importancia de basarse en observaciones de aptitudes y desempeños reales, en entornos reales y familiares para el evaluado, así como en los testimonios de personas cercanas y recomienda que las inteligencias se evalúen empleando varios métodos complementarios que tengan en cuenta los componentes centrales de cada inteligencia. Algunos de estos métodos, de acuerdo con Armstrong (2000), pueden relacionarse con cada inteligencia:

- *Lingüística*: tests de lectura, de lenguaje, las secciones medulares de los tests de inteligencia o desempeño académico.

- *Lógico-matemática*: evaluaciones piagetianas, tests de desempeño matemático, las secciones sobre razonamiento de los tests de inteligencia.
- *Espacial*: tests de memoria visual y motricidad visual, tests de aptitudes artísticas, algunos ítems sobre ejecución en los tests de inteligencia.
- *Corporal-kinética*: tests sensorio-motores, algunas secciones sobre motricidad en las baterías neuropsicológicas, el test presidencial de aptitud física (en E.U.).
- *Musical*: tests de habilidades y aptitudes musicales. Tests de creatividad musical, pruebas de logros musicales y de actitudes hacia la música.
- *Interpersonal*: escalas de madurez social, sociogramas, tests proyectivos interpersonales, por ejemplo, dibujo cinético de la familia.
- *Intrapersonal*: evaluaciones del concepto que el alumno tiene de sí mismo, tests proyectivos.

Regresaremos al tema de la evaluación más adelante, cuando presentemos nuestra metodología, pero no debemos olvidar que desde este enfoque, lo fundamental es el uso de las inteligencias para realizar tareas en un contexto social real, por eso, más importante que medir las inteligencias debe ser enseñar a la personas a desarrollarlas de una manera consciente.

## 2.8 Inteligencias múltiples y educación

Aunque la educación tradicional históricamente se ha enfocado en las inteligencias lingüística y lógico-matemática, la teoría de inteligencias múltiples ha sido bien recibida en el ámbito educativo.

Por ejemplo, a mediados de la década de los ochentas, Feldman y Gardner crearon lo que se conoce como Project Spectrum, centros educativos que presentan a los niños un entorno muy estimulante donde se desarrollan las inteligencias de una manera individualizada. De acuerdo con Gardner (1999), el enfoque se basaba en un principio fundamental: en lugar de llevar a los niños hasta la montaña de evaluación, se trata de traer la montaña de evaluación a los niños creando un entorno con recursos atractivos y dejando que cada niño emplee su gama de inteligencias de la manera más natural posible. Como vemos, lo importante es la observación en entornos reales, sin embargo, en ocasiones, para la investigación o para la práctica clínica, puede ser útil obtener una descripción más detallada del perfil de las inteligencias de una persona y una descripción cuantitativa de sus inteligencias. Varios cuestionarios elaborados con este fin son descritos en libros dedicados al Project Spectrum<sup>2</sup>.

Gardner habla de que lo principal es conseguir una educación individualizada, es decir, una educación que considere las diferencias individuales y, en la medida de lo posible, desarrolle prácticas que sirvan por igual a distintos tipos de mentalidades. Para que esto ocurra, debe existir un compromiso para llegar a conocer la mentalidad –la personalidad– de cada estudiante como individuo; lo que significa conocer los

---

<sup>2</sup> Para una descripción detallada de las actividades del Project Spectrum se puede consultar la serie de volúmenes: Gardner, Feldman y Krechevsky (comps.). (2001,2008, 2012). El proyecto Spectrum. Vols. I, II y III. Madrid: Morata; o bien, el portal del proyecto: [http://www.pz.gse.harvard.edu/project\\_spectrum.php](http://www.pz.gse.harvard.edu/project_spectrum.php)

antecedentes, virtudes, intereses, preferencias, inquietudes, experiencias y metas de cada estudiante, para garantizar que las decisiones educativas se tomen en función de los perfiles de los alumnos.

En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples puede ser útil porque representa un mecanismo organizador inicial:

*Si queremos conocer bien a los estudiantes, es útil tener un conjunto de categorías que nos permita describir sus virtudes y defectos, teniendo siempre presente los peligros de etiquetar. Y hay que ir mucho más allá de las ocho inteligencias porque, como mucho, representan una primera aproximación. También debemos estar dispuestos a actualizar periódicamente estas descripciones (Gardner, 1999).*

Conocer la mentalidad de los estudiantes es sólo el primer paso. Más adelante, es esencial emplear este conocimiento para tomar decisiones sobre el currículo, la enseñanza y la evaluación. De acuerdo con Gardner (2000), la teoría de inteligencias múltiples puede ser útil en cualquier contexto educativo ya sea basado en la experiencia o basado en contenidos, porque una vez que se han definido claramente las metas y contenidos de un programa educativo, el uso de las inteligencias múltiples aporta:

- Diferentes vías de acceso a la información relacionadas con cada una de las inteligencias: narrativas, lógicas, numéricas, existenciales, estéticas, prácticas e interpersonales.

- Comparaciones adecuadas (analogías o metáforas) que son ejemplos deducidos de otros ámbitos de la experiencia que son más familiares para los estudiantes que el tema que se estudia.
- Medios complementarios, maneras diferentes para representar las ideas esenciales de cada tema.

## **2.9 Recapitulación**

El primer constructo psicológico que consideramos en nuestro trabajo es la inteligencia. En este capítulo presentamos la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1999), lo hicimos a partir de un recorrido por los modelos y teorías que se han planteado en el estudio de la inteligencia humana. Para entender como ha evolucionado el estudio de este constructo cognitivo, revisamos los enfoques psicométrico, cognitivo y los modelos de sistemas, antecedentes a partir de los cuales se originó la teoría de inteligencias múltiples.

Como se dijo en el capítulo previo, al hablar de desarrollo humano integral, hemos adoptado el enfoque de desarrollo humano de Gardner (1990) –en el que la cognición es la base del desarrollo y que toma en cuenta una gama de capacidades humanas–, estas capacidades se pueden definir a partir de los ocho potenciales que describe la teoría de inteligencias múltiples: inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinética, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Si bien la manera en que se integran las capacidades entre sí y su relación con los dominios del desarrollo es aún materia de investigación, se puede considerar que cada una de estas

inteligencias se relaciona, en mayor o menor medida, con todos los dominios de desarrollo planteados en el capítulo uno: cognitivo, físico y psicosocial; por lo que podemos hablar de que al procurar el desarrollo de las ocho inteligencias, en cierto modo se está favoreciendo de manera directa un desarrollo humano integral. Continuaremos trabajando esta idea en los capítulos siguientes, especialmente cuando en el capítulo quinto abordemos el caso de las implicaciones cognitivas del desarrollo musical.

Finalmente, se comentó cómo se ha introducido la teoría de inteligencias múltiples en el ámbito educativo y cómo ésta puede contribuir a los objetivos de la educación con base en el conocimiento de la personalidad de los estudiantes, tomando como punto de partida una valoración de sus inteligencias, lo que es fundamental para el desarrollo de nuestro trabajo.

Una vez planteado lo anterior, pasaremos a la presentación del segundo constructo psicológico considerado en nuestro trabajo, uno con el que el modelo de inteligencias múltiples tiene una estrecha relación y del que ahora nos ocuparemos: la creatividad.

### **3. El estudio de la Creatividad**

#### **Introducción**

Al igual que pasa con la inteligencia, el estudio de la creatividad supone también un alto grado de complejidad. Históricamente, estos dos constructos han tenido una relación muy estrecha, llegando incluso a ser considerados de manera recíproca en las definiciones de uno y otro. Revisaremos primero algunas concepciones que al paso de los años se han manejado de la creatividad para llegar al enfoque que vamos a considerar en nuestro trabajo. La figura 3.1 nos presenta un panorama general de teorías sobre creatividad, en rojo se destaca el Modelo de Actividad Creativa de Huidobro, que es el enfoque adoptado para este trabajo, específicamente desde la perspectiva de la persona creativa.

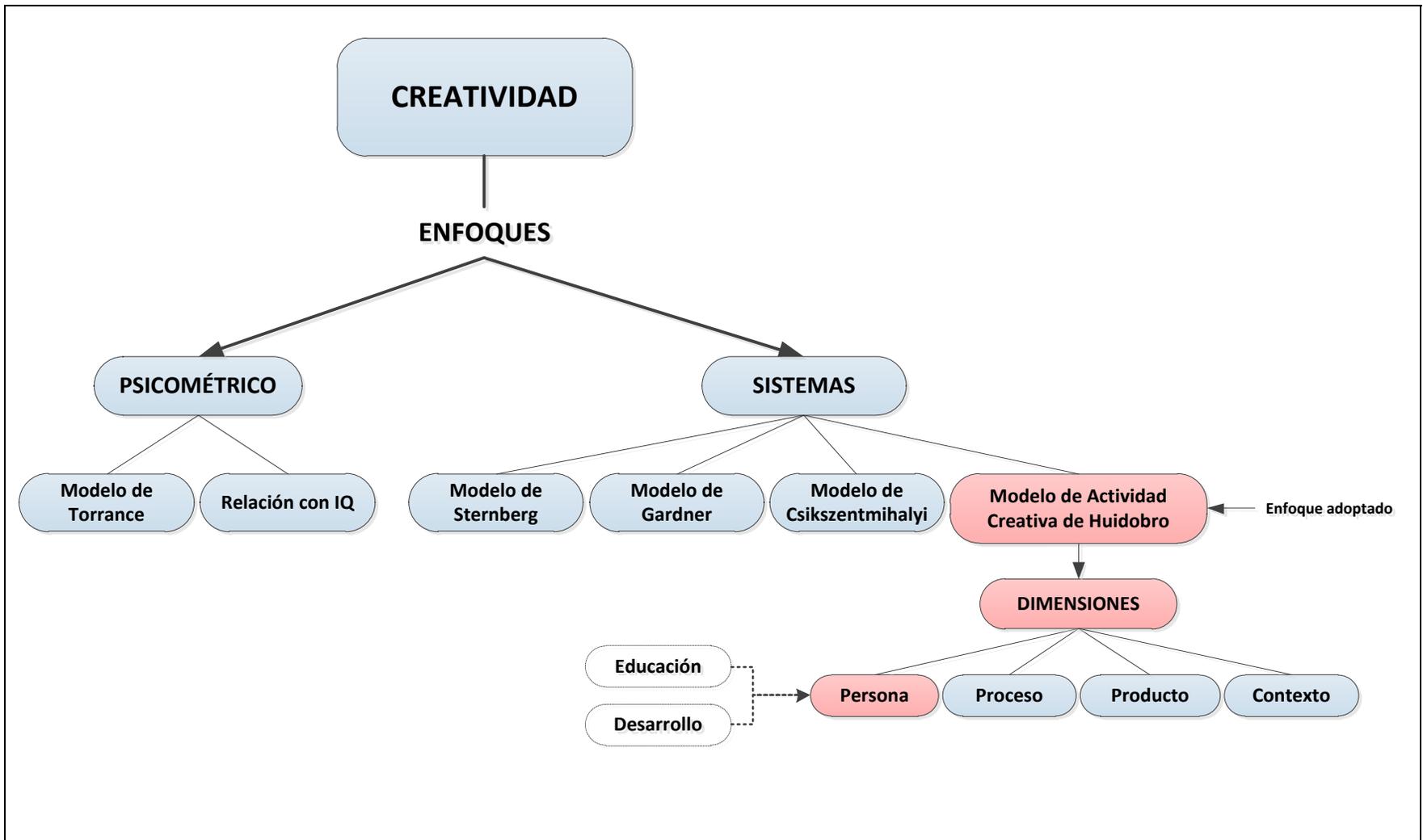


Fig. 3.1 – Esquema de capítulo

### 3.1 ¿Qué es la creatividad?

Algunos autores (Vernon, 1989; Eysenck, 1985; Minto y Schneider, 1980, en Matud, Marrero y Carballeira, 2004) han definido la creatividad tomando en cuenta dos elementos claves: la novedad y la aceptación. Vernon, por ejemplo, la define como la capacidad de una persona de producir objetos nuevos o ideas originales, intuiciones, reestructuraciones, invenciones u objetos artísticos, que son aceptados por los expertos como de valor científico, estético, social o tecnológico. A su vez, Eysenck considera la creatividad como una capacidad que permite a una persona expresar ideas, o producir trabajos novedosos y que son aceptados por expertos y por colegas como contribuciones genuinas y con valor social. Mientras que para Minto y Schneider la creatividad es la producción de algo –obra de arte, teoría científica, solución a problemas– que es juzgado como relativamente nuevo y original.

En estas definiciones se aprecia que las constantes son: por un lado la generación de algo nuevo y por otro, su aceptación por parte de la comunidad, lo que nos permite anticipar desde ahora algunos elementos del enfoque que hemos adoptado y que se presentará más adelante.

## Enfoque psicométrico

### *La visión de la creatividad de Torrance*

Paul E. Torrance (1988, en Huidobro, 2002) definió el pensamiento creativo como el proceso de detectar dificultades, problemas, ausencias de información, anomalías, cometer errores y formular hipótesis acerca de tales anomalías, valorar y medir estos errores e hipótesis, revisarlos, evaluarlos, quizá corregirlos y finalmente comunicar los resultados. Todo esto presupone además un valor adaptativo pues el autor considera que cuando no se tiene una solución aprendida o practicada para un problema, se precisa cierto grado de creatividad para resolverlo.

Torrance fue pionero en la medición de la creatividad y su aportación en ese campo es considerable, sus *Torrance Tests of Creative Thinking* son de los instrumentos más utilizados; volveremos a esto más adelante cuando hablemos sobre la evaluación de la creatividad. La otra aportación que quisiéramos retomar es su planteamiento de la importancia que tiene implementar una forma de educación que fomente la creatividad, o que al menos, no la obstaculice.

### *Creatividad y CI*

La relación entre creatividad e inteligencia no es algo fácil de determinar, sobre todo si se toma en cuenta que ambos constructos carecen de una definición única. Desde un enfoque psicométrico, generalmente se reconoce que un alto CI

no es condición suficiente para la creatividad, pero sí es necesario tener un cierto nivel de inteligencia para ser creativo. Recientemente se ha considerado que la inteligencia no se relaciona con la creatividad en las personas con CI superior a 120 (Gardner, 1993). Lo que sugiere que, en estos niveles de CI, los rasgos de creatividad y originalidad pueden tener su origen en la personalidad más que en la cognición. Pero en personas con un CI por debajo de 120, inteligencia y creatividad correlacionan, por lo que la relación entre inteligencia y creatividad no es lineal.

## **Modelos de sistemas**

### *Las tres facetas de la creatividad de Sternberg*

Paralelamente a su propuesta de inteligencia, Sternberg desarrolló un enfoque triárquico que considera que la creatividad es el *potencial* para producir ideas nuevas que son apropiadas y de calidad. Para desarrollar este potencial plantea la interacción de tres facetas:

- La *faceta intelectual*, que está directamente relacionada con su teoría triárquica de la inteligencia que fue presentada en el capítulo anterior.
- El *estilo intelectual*, que se refiere a la forma en que cada uno utiliza su inteligencia.

- La *personalidad*, que considera atributos como la tolerancia a la ambigüedad, la motivación intrínseca, la disponibilidad a asumir riesgos, y el deseo de reconocimiento.

### *La creatividad según Gardner*

La definición de creatividad de Gardner presenta semejanzas y diferencias con su definición de inteligencia presentada en el capítulo anterior. Para Gardner, las personas son creativas cuando pueden resolver problemas con regularidad, elaborar productos o plantear cuestiones nuevas en un ámbito de una manera que al principio es considerada novedosa pero que luego es aceptada en uno o más contextos culturales (Gardner, 1993). De manera similar, una obra es creativa si primero destaca por su novedad pero al final acaba siendo aceptada en un ámbito (Gardner, 1999).

Como vemos, las definiciones de inteligencia y creatividad de Gardner suponen resolver problemas y crear productos, pero la creatividad incluye también la categoría de plantear cuestiones nuevas. Además, esta definición también tiene en cuenta las siguientes consideraciones (Gardner, 1993):

- Que *la persona debe ser creativa en un campo y no en todos*. Lo que implica que no hay una “creatividad universal”, sino que está en estrecha relación con los ámbitos particulares.
- Que *los individuos creativos exhiben su creatividad de modo regular*. Lo que supone que no tienen arranques de creatividad de una sola vez en la vida,

sino que organizan su vida de manera que aumente la probabilidad de actividades creativas.

- Que *la creatividad implica la elaboración de productos, el planteamiento de nuevas cuestiones o la solución de problemas*. Lo que se contrapone a la idea psicométrica de creatividad como resolución de problemas ya existentes.

- Que *las actividades creativas sólo son reconocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta*. Lo que implica que la creatividad es intrínsecamente una valoración cultural. Es importante recordar que la evaluación debe ser realizada por la propia comunidad o cultura.

Igual que Sternberg, Gardner también plantea la existencia de un sistema de relaciones para definir la creatividad. Este sistema tiene tres elementos centrales: un *ser humano* creador, un *objeto* o *proyecto* en el que el individuo está trabajando y los *otros individuos* que habitan el mundo del individuo creativo; la creatividad se basa en las relaciones entre elementos:

1. *La relación entre el niño y el maestro*. Es decir, los elementos comunes entre el niño en formación y un maestro capacitado.
2. *La relación entre el individuo y el trabajo al que está dedicado*. Cada individuo trabaja en uno o más campos o disciplinas, en las que usa los sistemas simbólicos habituales o inventa otros nuevos.
3. *La relación entre el individuo y otras personas en su mundo*. A veces se piensa que el individuo creativo trabaja en el aislamiento, pero el papel de otros individuos (familia, profesores, compañeros) es crucial para su desarrollo.

Estas relaciones se aprecian en la figura 3.2.

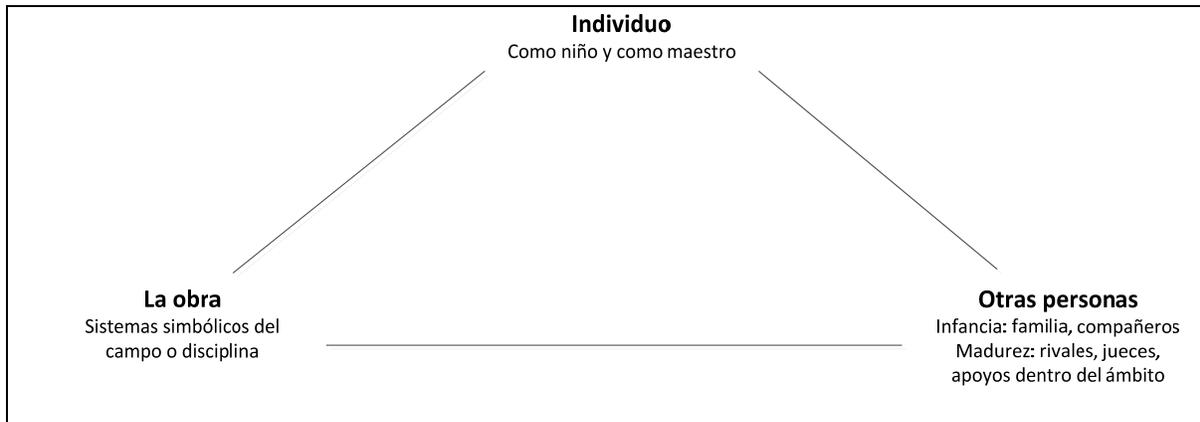


Fig. 3.2 – Modelo de creatividad de Gardner (adaptado de Gardner, 1993).

### *La teoría de Csikszentmihalyi*

Mihaly Csikszentmihalyi propuso cambiar la añeja cuestión de *¿qué es la creatividad?* por *¿dónde está la creatividad?* y responde a la pregunta considerando que la creatividad no es algo que sucede en el cerebro, la mente o la personalidad de los individuos, sino que se da en la interacción entre los pensamientos de una persona y su contexto sociocultural; plantea que una persona para ser creativa debe hacer consciente el sistema que hace posible la creatividad y que surge de la interacción de tres elementos (Csikszentmihalyi, 1997, en Gardner, 1993) (figura 3.3):

- Un individuo creativo, con su perfil de capacidades y valores;
- Un área de logros (ámbito) que existe en la cultura en la que se desarrolla el individuo;

- Un conjunto de personas o instituciones (campo) que juzga la calidad del trabajo producido.

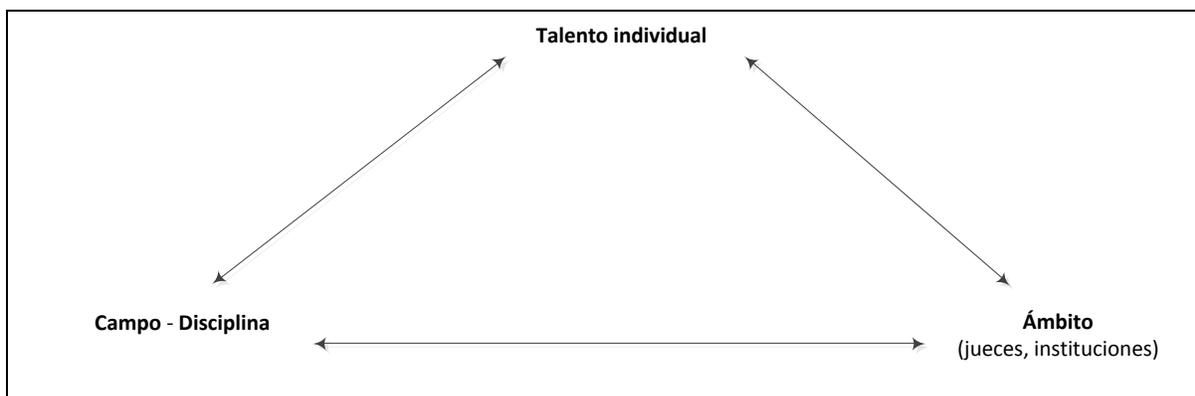


Fig. 3.3 – Modelo de creatividad de Csikszentmihalyi (adaptado de Gardner, 1993)

Según la teoría de Csikszentmihalyi, la creatividad no se encuentra en uno solo o dos de los nodos, sino que debe verse como un proceso interactivo en el que participan los tres elementos.

Las propuestas de Gardner y Csikszentmihalyi están relacionadas puesto que ambas proponen un sistema donde se considera la interacción entre el individuo creativo y su contexto cultural, volveremos a esto cuando hablemos de la relación entre creatividad y personalidad.

### 3.2 Dimensiones de la creatividad

En esta misma línea de modelos de sistemas, algunos otros autores (MacKinnon, 1970; Money, 1963, en Matud et al., 2004) han afirmado que la creatividad tiene, al menos, cuatro componentes:

- 1) el *proceso creativo*, es decir, las operaciones mentales que conforman el pensamiento creativo.
- 2) el *producto*, que puede ser un objeto o una idea, una teoría, o la solución a un problema.
- 3) la *persona creativa*, es decir, las características psicológicas que posibilitan que una persona sea creativa.
- 4) la *situación creativa*, es decir, el entorno o la situación en el que surge y se observa la creatividad.

A partir de estos planteamientos, revisaremos cada uno de los componentes de la creatividad.

### **El producto creativo**

A lo largo de los años, la evaluación de la creatividad se ha basado en la valoración del producto como el resultado final del proceso creativo. Las definiciones varían, pero en general se ha considerado especialmente importante que el producto cuente con dos elementos: la novedad y la aceptación. Por ejemplo, Stein (1953, en Menchén, 2006) sostiene que un producto de la creatividad es un algo nuevo que es considerado como útil o satisfactorio por un grupo determinado para determinado momento.

Por su parte, Menchén (2006) propone que el producto creativo es el resultado de poner en acción las capacidades humanas y obtener algo nuevo que cambia o transforma el sentido de lo existente y que es reconocido como tal por el

ámbito correspondiente. Y añade que cuando el producto es creativo conlleva siempre una transformación, y su valor radica precisamente en provocar que la mirada convencional o la mentalidad del observador cambien también. Un producto creativo dispara otras actividades creadoras a su alrededor.

Por otro lado, a partir de una síntesis de las propuestas de varios autores, Huidobro (2002) analiza que el producto creativo debe cumplir con los siguientes criterios:

- *Novedad.* Quiere decir que sea nuevo, o al menos suponga rareza estadística, en un contexto social concreto.
- *Adecuación y aprobación por otros.* Implica que con el producto se solucione un problema que era vago o estaba mal definido; que sea juzgado como creativo por expertos en el campo, y que sea útil y socialmente valioso.
- *Transformación.* Que su originalidad implique trascendencia y que produzca un impacto; que suponga la transformación radical o revolucionaria de paradigma.

## **El proceso creativo**

Se refiere al proceso cognitivo que subyace a la creatividad y su estudio ha sido abordado desde diversas perspectivas. Generalmente se describe a partir de etapas sucesivas. Por ejemplo, Wallas (1926, en Soriano, 2006) propone un proceso conformado por las siguientes etapas:

- *Preparación.* Donde el problema es ampliamente investigado.

- *Incubación.* En la que el individuo no está voluntariamente pensando en el problema, pero se generan procesos mentales inconscientes.
- *Iluminación.* La idea o solución surge de forma instantánea e inesperada.
- *Verificación.* Tiene características semejantes a las de la preparación, lo que implica la evaluación de la solución o idea propuesta.

Además, Stein (1974, en Soriano, 2006) plantea que una fase previa a las antes descritas sería la *formulación de hipótesis* sobre el problema investigado. El proceso también incluiría una etapa final de *comunicación y validación* de los resultados obtenidos.

Por su parte, Huidobro (2002) describe de la siguiente manera las fases de proceso creativo:

- *Interpretar.* Implica detectar problemas y fallos en el conocimiento, cuestionar normas, percibir los problemas de una nueva manera, delimitar las condiciones del problema y de la meta o posible solución y reorganizar de forma nueva los datos sobre el problema.
- *Generar soluciones.* Implica adoptar una actitud lúdica ante la situación, buscar soluciones al problema, tanto internamente como en las posibilidades que brinda el entorno, elaborar analogías y metáforas, concebir y conectar ideas de distintos campos, jerarquizar ideas sencillas con ideas más complejas y elaborar nuevas ideas partiendo de ideas contrarias.

- *Comparar las soluciones con la meta.* Consiste en evaluar las soluciones alternativas disponibles y elegir las mejores, desechando las demás.
- *Ejecución.* Sucede si luego de la comparación se satisfacen las condiciones de la meta.
- *Reelaboración.* Si no se cumplen las condiciones de la meta, se vuelve a la fase de generación de soluciones.

El proceso se aprecia en la figura 3.4.

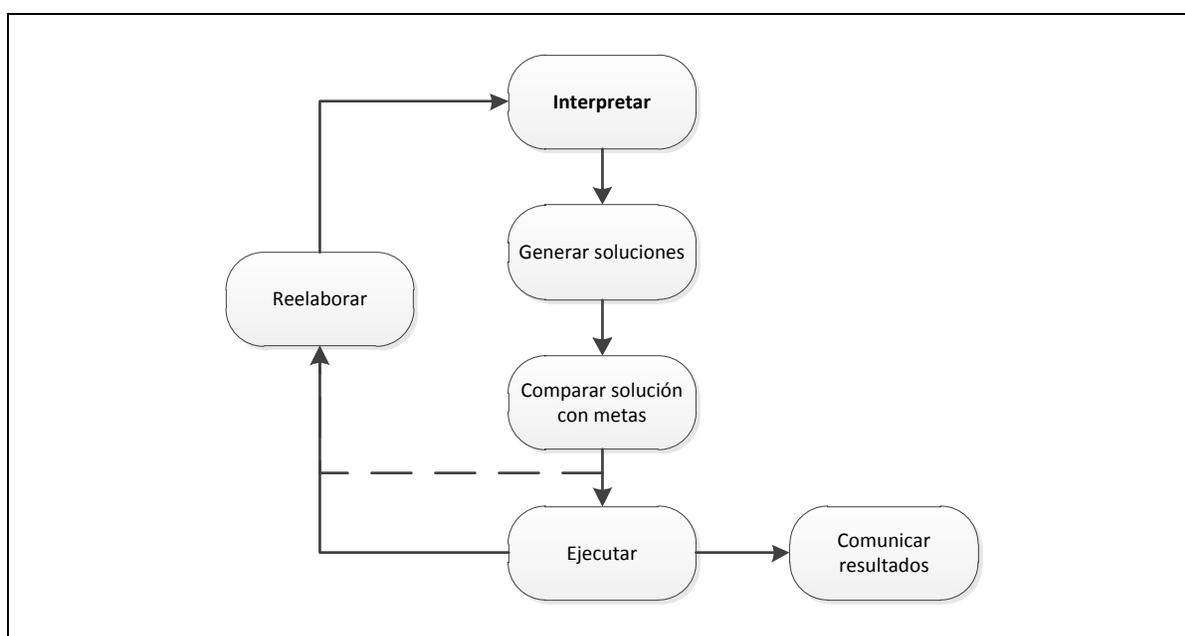


Fig. 3.4 – Modelo de proceso creativo de Huidobro (adaptado de Huidobro, 2002).

Nuevamente es importante añadir una fase final de comunicación de los resultados para que pueda llevarse a cabo la evaluación y aceptación por parte de los expertos de ese campo cultural.

Finalmente, Soriano (2006) plantea las siguientes consideraciones:

- En general las etapas no siguen necesariamente una secuencia lineal, además cada una de ellas incluye procesos distintos y complejos.

- En el proceso se conjugan aspectos cognitivos y afectivos, así como variables de tipo social.
- Paralelamente a rasgos personales como la perseverancia y la disciplina, el conocimiento amplio del dominio es un elemento que facilita el desarrollo del proceso.
- En diferentes momentos del proceso se utilizan estrategias metacognitivas como el control y la evaluación.
- La disponibilidad de tiempo y recursos, así como un ambiente receptivo y estimulante amplían las posibilidades de procesos creativos exitosos.

### **La persona creativa**

La creatividad es una parte inherente del ser humano que se desarrolla en mayor o menor medida. Algunos autores plantean que cualquier persona puede ser creativa. Amabile (1989; en Rosman, 2006) dice que la creatividad no es exclusiva de las personas *talentosas* o *superdotadas* –aunque ellas puedan tener mayor potencial para usarlo de manera creativa–, sino que la creatividad puede y debería ser una parte de la vida diaria de todos los niños y adultos. También Sternberg y Lubart (1997, en Rosman, 2006) plantean que la creatividad, como la inteligencia, es algo que cualquiera posee en cierta medida.

Además del estudio de los procesos cognitivos relacionados con la creatividad, también se ha estudiado la relación que tiene con los rasgos de personalidad. Por ejemplo, Gervilla (2006) afirma que:

*La personalidad creativa es paradójica, una verdadera unión de los opuestos. Separada y distanciada del medio ambiente, pero no hostilmente alineada o enfrentada a él. No blanda pero tampoco rígida. Una rara combinación de rasgos esquizoides y al mismo tiempo de gran fuerza del yo; de sobresaliente sensibilidad, pero también independencia de juicio de acción.*

Al respecto, Csikszentmihalyi (1997, en Cicero, 2004) plantea que las personalidades de las personas creativas se caracterizan por la complejidad, mostrando tendencias de pensamiento y acción que en la mayor parte de las personas están separadas como la capacidad de adaptarse a prácticamente todas las situaciones y usar todos los recursos posibles para alcanzar sus metas.

Si se piensa en términos de un continuo de rasgos donde los extremos son características totalmente opuestas, normalmente se enseña a las personas a desarrollar sólo uno de los polos, pero estas cualidades están presentes en todas las personas y tener una personalidad compleja significa ser capaz de expresar todos estos rasgos, aunque normalmente están atrofiados porque pensamos que uno de los polos es *bueno* y el otro *malo*. Sin embargo, es importante enfatizar que no se trata de caer en la neutralidad intermedia, sino de desarrollar la capacidad de moverse de un extremo a otro de los ejes cuando la situación lo

requiera. La persona creativa conoce ambos extremos y los experimenta con igual intensidad y sin conflictos internos.

De acuerdo con Csikszentmihalyi (1997, en Cicero, 2004), estos son los ejes de rasgos de personalidad que incluyen características que están presentes en las personas creativas:

1. ***Tienen gran energía física, pero también con frecuencia están quietos y en reposo.*** Trabajan muchas horas, con gran concentración y entusiasmo, lo que sugiere una ventaja física. Pero esto varía con el tiempo, porque muchas personas que están muy activas y saludables a una edad avanzada, recuerdan una infancia llena de enfermedades.
2. ***Tienden a ser listos pero, a la vez, son ingenuos.*** Aunque se necesita un mínimo de inteligencia para ser creativo, recordemos que mayor inteligencia no implica necesariamente mayor creatividad. Csikszentmihalyi plantea que ser intelectualmente brillante puede ser negativo para la creatividad porque se puede perder la curiosidad esencial para lograr algo nuevo.
3. ***Son guasones y disciplinados, responsables e irresponsables.***
4. ***Alternan entre la imaginación y la fantasía, por un lado, pero también tienen un sentido de la realidad muy arraigado.*** Ambas características son importantes para trabajar en el presente, sin perder contacto con el pasado.
5. ***Parecen tener tendencias opuestas en el continuo introversión-extroversión.*** Mientras que, normalmente, cada persona suele situarse en

uno u otro de los polos, los individuos creativos parecen ser capaces de expresar ambos al mismo tiempo.

6. ***Son muy humildes y orgullosos a la vez.*** Tienen buenas razones para ser humildes ya que, en primer lugar, saben donde están: reconocen la gran aportación de contribuciones previas, por lo que ponen sus propias contribuciones en perspectiva. Normalmente están tan centrados en los proyectos futuros y en los retos actuales que no les parecen muy interesantes sus logros pasados.
7. ***No siguen de forma rígida los roles estereotipados de género.*** Mujeres y hombres son capaces de ser al mismo tiempo agresivos y sensibles, dominantes y sumisos.
8. ***La persona creativa debe ser al mismo tiempo, tradicional y conservadora, y rebelde e iconoclasta.*** Aunque, generalmente se considera que las personas creativas son rebeldes e independientes, Csikszentmihalyi afirma que es imposible ser creativo sin antes haber interiorizado un área de la cultura, al hacerlo se muestran tradicionales.
9. ***Están muy apasionadas con su trabajo, pero también son capaces de ser extremadamente objetivas con él.*** Esta energía generada por el conflicto entre el apego y el desapego hacia su trabajo ha sido mencionada como una parte importante del mismo trabajo ya que, cuando una tarea es difícil, sin pasión se pierde el interés por la misma. Pero si no se es objetivo, es difícil que el trabajo se logre o sea aceptado.
10. ***Su apertura y sensibilidad con frecuencia les expone al sufrimiento y al dolor, aunque también a muchas alegrías.***

También para caracterizar la persona creativa, Kathena (1970, en Otero, 2006) y Torrance (1973 en Otero, 2006) definen la creatividad en función de una serie de rasgos de personalidad. Para los autores, creatividad es *“la capacidad para generar procesos innovadores ya sea para la relación, mejoramiento y/o producción de algo nuevo, en uso de habilidades para relacionarse con la autoridad, confianza en sí mismo, búsquedas inquisitivas, consideración a los demás, sensibilidad al ambiente, iniciativa, intelectualidad, fuerza de voluntad, individualidad y experiencia artística*

Los rasgos que los autores presentan son:

- **Aceptación de la autoridad.** Refleja el grado de obediencia, cortesía y conformidad para aceptar límites de parte de las autoridades.
- **Autoconfidente.** Socialmente bien aceptado, con confianza en sí mismo, enérgico y curioso, cumplido y con buena memoria.
- **Inquisitivo.** Se refiere a quién está siempre haciendo preguntas, asertivo, siente fuertes emociones, platicador, busca e investiga.
- **Consideración con los demás.** Se muestra cortés, popular, toma en cuenta las opiniones de los demás y por ende prefiere trabajar en grupo.
- **Imaginación disciplinada.** Es enérgico, cumplido, persistente, industrioso, imaginativo, despreocupado y prefiere tareas complejas.
- **Sensibilidad al ambiente.** Disposición y apertura perceptiva a situaciones internas e ideas externas que se puedan ver, oír o tocar, capacidad de relajación y disposición para darse cuenta de nuevas

ideas, interés estético y sensibilidad para establecer relaciones significativas.

- **Iniciativa.** Capacidad para dirigir y producir obras integradoras, así como nuevas fórmulas o productos; todo en disposición al cambio y a la organización y reorganización de sus recursos.
- **Intelectualidad.** Curiosidad, disposición al trabajo intelectual, potencial imaginativo y de reconstrucción del pensamiento propio y ajeno para crear algo diferente, disgusto por hacer cosas prescritas.
- **Fuerza de voluntad.** Confianza en sí mismo y los talentos propios respecto de los ajenos, versatilidad, probabilidad de toma de riesgos, habilidades de organización y autoresolución.
- **Individualidad.** Preferencia por el trabajo individual, excentricismo, crítico hacia el trabajo de los demás, autogestivo y trabaja largos periodos de tiempo sin agotarse.
- **Artístico.** Experiencia dentro del campo de las artes en general, creando pinturas, obras musicales, modelos, obras teatrales o dancísticas, escribiendo, etc. Reacciona ante estos productos.

Es importante destacar que esta última caracterización de la personalidad creativa es la que vamos a considerar en nuestro trabajo.

## El contexto creativo

El contexto creativo no es solamente el espacio físico-temporal en el que se desenvuelve un individuo durante su actividad creadora, sino que debe considerar todos los aspectos que influyen para el desarrollo de la actividad creativa. Por ejemplo, Betancourt (2006) propone que la creatividad está regida por una serie de principios; entre otros, los que pueden ayudar a crear un ambiente creativo (o lo que él llama atmósfera creativa) son:

- *Se debe enfatizar la importancia y mutua relación de la persona con el entorno o ambiente.*
- *Una atmósfera creativa debe estar asociada a valores humanistas.* Deben favorecerse valores como: responsabilidad social, fraternidad, tolerancia, respeto hacia los demás, humildad, justicia y perseverancia.
- *Un espacio creativo debe fomentar la motivación intrínseca.*

Propone también una serie de condiciones que considera indispensables para propiciar una atmósfera creativa:

- *Condiciones materiales.* Debe existir un mínimo de condiciones físicas para que se desarrolle el potencial creativo.
- *Fomento del humor, relación de cooperación y buena comunicación con otras personas.*

- *Espacio de mayor potencial y transformación.* En una atmósfera creativa, el individuo se encuentra en un clima donde se facilitan sus potenciales.

En este sentido, Huidobro (2002) también especifica las circunstancias contextuales que deben rodear a la persona creativa:

- Posibilidad de formación en el campo de actividad.
- Disponibilidad de recursos (económicos y culturales).
- Exposición a modelos y parangones en una etapa temprana de desarrollo.
- Reconocimiento a conductas creativas durante el desarrollo.
- Ambiente familiar y social que fomente el individualismo.
- Ausencia de obstáculos y de presión social extrínsecos.

Por otro lado, Gardner (1999) también destaca distintos factores contextuales que cuando coinciden pueden predisponer al desarrollo de una personalidad creativa:

- Una exposición temprana a otras personas que se sienten cómodas corriendo riesgos y que no se dan por vencidas con facilidad.
- La oportunidad de destacar por lo menos en una actividad cuando se es joven.

- La disciplina suficiente para poder dominar más o menos un ámbito durante la juventud.
- Un entorno que ponga a prueba constantemente a la persona cuando es joven, de modo que el triunfo esté a su alcance pero sin que sea demasiado fácil de lograr.
- Compañeros que también estén dispuestos a experimentar y que no desistan ante el fracaso.
- Ser uno de los hermanos menores o crecer en una configuración familiar poco común que anime la rebelión o por lo menos la tolere.
- Algún tipo de impedimento o anomalía de índole física, psíquica o social que haga que la persona ocupe una posición marginal dentro de su grupo.

Con estos cuatro elementos es posible representar la interacción de todos estos sistemas, tal como lo hace Huidobro (2002) en su Modelo de Actividad Creativa, que fue producto de una amplia revisión y análisis de las teorías previas y que retoma elementos comunes en aquellas. Como vimos, cada uno de los elementos que integran el modelo puede ser estudiado de manera independiente, pero debemos enfatizar que ninguno es más importante que otro, y que las interacciones entre ellos no son lineales, sino que todos los elementos se relacionan y afectan unos con otros. Es precisamente este conjunto dinámico de interacciones lo que en nuestro trabajo vamos a entender por creatividad (figura 3.5).

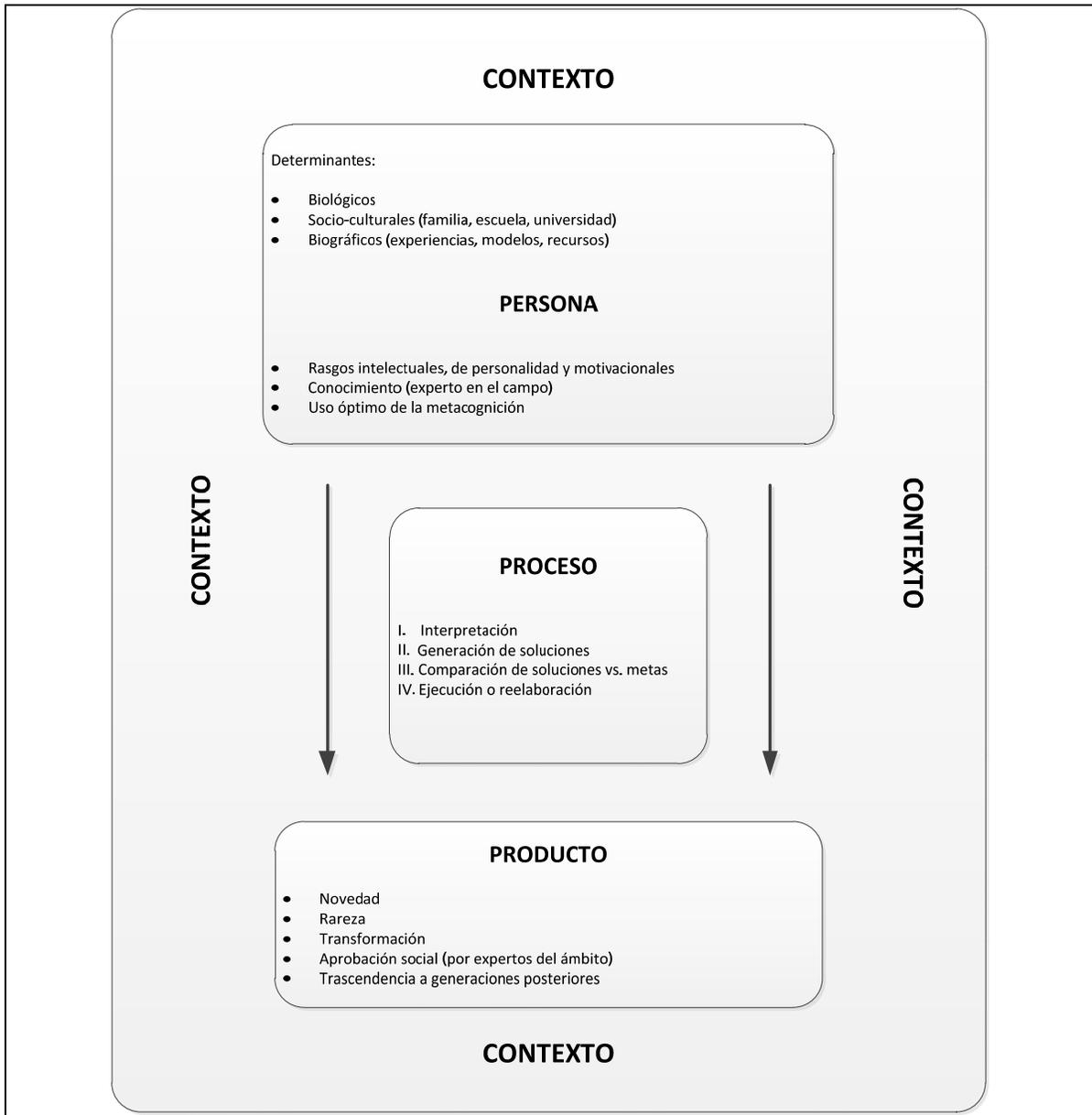


Fig. 3.5 – Modelo de actividad creativa de Huidobro (adaptado de Huidobro, 2002).

### 3.3 Desarrollo y creatividad

Una vez que expusimos la concepción de la creatividad en la que nos enfocamos, veremos como se relaciona con el desarrollo. La creatividad también se expresa de manera diferenciada en función de la etapa del desarrollo en la que un individuo se encuentre. Torre (2003) introduce el concepto de período biocultural de creatividad que se refiere a una sucesión de etapas que conforman un gradiente acumulativo, pero advierte que no debe tomarse como fin el establecer una relación rígida entre los periodos y las aptitudes creativas, sino pensar en términos de un gradiente de mejora que evolucione de acuerdo con el desarrollo de cada persona (cuadro 3.1).

Período	Aptitudes y operaciones básicas	Nivel de manifestación
Educación infantil	Fantasia	Sensopercepción. Animismo
Escolar	Imaginación constructiva	Creatividad expresiva
Adolescencia	Ideación y divergencia	Solución de problemas
Juventud	Planificación. Innovación	Creatividad innovadora
Profesional y adultos	Talento creador Autorrealización	Productividad valiosa Creatividad personal
Genialidad (excepcional)	Inteligencia, creatividad motivación intrínseca	Ideas, obras y realizaciones germinales Genialidades.

Cuadro 3.1 – Períodos bioculturales y sus características creativas (adaptado de Torre, 2003).

#### *Adolescencia*

Recordemos que una de las etapas que nos interesan es la de la adolescencia. En ella, el individuo alcanza el pensamiento formal, orienta su discurso tanto hacia el pasado como el futuro, lo posible y lo imposible; ya no

opera solo con objetos, sino que establece clases y relaciones; se privilegia el razonamiento hipotético deductivo, lo que influye en la configuración de la identidad y personalidad del adolescente.

En relación a esto, Rougeoeille-Lenoir (1974, en Gervilla, 2006) indica que rasgos característicos del adolescente con alto grado de creatividad son:

- *Soledad.* Está infundida por la independencia que proporciona el poder conducirse y bastarse a sí mismo, por lo que suelen inclinarse hacia tareas solitarias y tratan de evitar las relaciones con los demás.
- *Aparente agresividad.* Es una consecuencia de la soledad, pero no es una agresividad hostil. La misma independencia conlleva el deseo de romper con la costumbre o salirse de la norma, lo que puede ser interpretado como agresivo.
- *Inconformismo.* No aceptan que los demás controlen sus acciones. Se sienten capacitados para controlarse por sí mismos y están convencidos de que el éxito o fracaso depende de su ánimo y trabajo.
- *Energía.* Suelen estar dispuestos a emprender tareas cuya ejecución supone superar muchas dificultades.

De la otra etapa que consideramos en este trabajo –juventud y edad adulta temprana– nos ocuparemos más adelante cuando hablemos de la formación universitaria.

### 3.4 Evaluación de creatividad

Al no haber un solo concepto de creatividad, la manera de evaluar y medir la capacidad creativa es también muy compleja. Hocevar y Bachelor (1989, en Matud et al. 2004) clasificaron las medidas de creatividad en ocho categorías:

- I. **Tests de pensamiento divergente.** Son los más utilizados para medir creatividad. Se caracterizan porque en lugar de haber una respuesta correcta, se solicitan múltiples respuestas. Los más comunes son los tests de Guilford, Torrance y Wallace.
- II. **Inventarios de actitudes e intereses.** Se basan en la idea de que las personas creativas manifiestan actitudes e intereses favorables hacia las actividades creativas.
- III. **Inventarios de personalidad.** Algunos autores consideran la creatividad como un conjunto de rasgos de personalidad, por lo que muchos inventarios de personalidad han incluido una escala para evaluar la creatividad.
- IV. **Inventarios biográficos.** Consideran la creatividad como una conducta actual determinada por experiencias anteriores.
- V. **Calificaciones del profesorado, supervisores y pares.** Consisten en que determinadas personas califiquen a otra.
- VI. **Juicios de productos.** Una serie de jueces valoran los productos de las personas creativas.
- VII. **Eminencia.** Algunos estudios de creatividad han estudiado a personas eminentes.

VIII. **Autoinformes de actividades y logros creativos.** Aunque estas medidas tienen el problema de decidir qué actividades y logros pueden ser considerados como creativos, la mayor parte de los listados tienen un buen grado de validez, y se ha planteado que quizá esta sea la forma más fácil de identificar el talento creativo.

### **3.5 Creatividad, arte y educación**

De acuerdo con Romero y Gértrudix (2006), hasta tiempos recientes, el estudio de la creatividad artística se daba desde alguno de estos elementos: el principal era el artista, genial y gran creador; el proceso creador, acorde con la naturaleza del personaje y poco susceptible de ser evaluado; o la obra de arte, producto del genio creador. Sin embargo, las prácticas artísticas actuales se caracterizan por la interacción de unas con otras, por ser multidimensionales y transdisciplinarias; es decir, por su complejidad, lo que obliga a que su estudio se aborde mediante enfoques igualmente complejos.

Entonces, el estudio actual de la creatividad artística debe tomar en cuenta todos sus componentes: el sujeto creador, el proceso creativo, el producto, el receptor y el contexto. Además, es necesario considerar la creatividad artística en interrelación con los ámbitos de la ciencia y de la técnica, así como reconocer y estudiar las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias que se dan en el arte.

## ARTS PROPEL

Un ejemplo del desarrollo artístico desde un enfoque complejo de creatividad, en el que están considerados todos sus componentes y que además tiene como eje los avances en el estudio del desarrollo cognitivo, es el programa educativo Arts PROPEL, que trabaja con alumnos de secundaria en los Estados Unidos<sup>1</sup>.

De acuerdo con Gardner (1990), Arts PROPEL busca crear situaciones ricas en las que los estudiantes puedan, de una manera fácil y natural, entrar en contacto con diferentes formas de conocimiento artístico: música, escritura de ficción y artes visuales.

PROPEL es un acrónimo que proviene de Producción, Percepción y Reflexión, los componentes que los investigadores consideran fundamentales en toda educación artística; es por esto que el programa está diseñado para que los alumnos se impliquen en la elaboración de una obra artística, distingan los rasgos importantes en las obras de arte y desarrollen la habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras artísticas, tanto las creadas por ellos mismos como las creadas por otras personas.

Como medio de fomentar la integración de la producción, percepción y reflexión, el proyecto trabaja con dos elementos fundamentales:

- Los *proyectos de ámbito* (domain projects). Son conjuntos ricos y absorbentes de ejercicios sobre algún tema, diseñados para despertar el

---

<sup>1</sup> Para más información sobre el proyecto Arts PROPEL, se puede consultar su portal: [http://www.pz.gse.harvard.edu/arts\\_propel.php](http://www.pz.gse.harvard.edu/arts_propel.php)

interés de los estudiantes y transmitirles conceptos y prácticas considerados fundamentales para una forma de arte. Estos proyectos también permiten a los estudiantes integrar sus diversas formas de conocimiento acerca de las artes.

- Las *carpetas* de los estudiantes (*carpetas-proceso*). Están ideadas para alentar la exploración, revisión y otros procesos artísticos formativos. A diferencia de una carpeta-portafolio que contiene una colección de obras terminadas, las *carpetas-proceso* están deliberadamente pensadas para ser registros de obras en proceso.

Tanto los proyectos como las carpetas están diseñados de tal modo que puedan ajustarse a diferentes tipos de aulas y currículos, de manera que estudiantes y educadores puedan hacer el mejor uso de ellos en función de sus propósitos específicos.

En cuanto a la evaluación, ésta debe realizarse a partir de la participación del estudiante en la actividad artística, debe producirse en ese mismo contexto y como parte de las propias actividades artísticas del estudiante.

Hargreaves (1986) agrega que la evaluación de las actividades artísticas en el proyecto Arts PROPEL se basa en tres premisas: tener en cuenta aspectos cualitativos; examinar tanto el proceso como el producto y considerar las opiniones de los alumnos sobre sus propios trabajos artísticos. Lo que implica un enfoque tripartito de evaluación:

- Los *proyectos de ámbito* se basan en la solución de problemas, lo que permite a los profesores examinar los esfuerzos del estudiante para formular ideas y supervisarlas durante la etapa de producción.
- Las *carpetas* que guardan varios proyectos permiten que los profesores estudien el progreso y desarrollo de sus alumnos en el transcurso del tiempo.
- Por medio de *entrevistas reflexivas*, los profesores pueden evaluar qué visión tienen los alumnos de su propio trabajo. Los estudiantes evalúan la calidad de sus propios proyectos y carpetas en términos de habilidad, estilo, progreso, evolución del trabajo desarrollado hasta el producto final. Plantean también cómo podrían reforzar sus puntos fuertes y reducir los débiles para mejorar sus trabajos futuros.

Cómo vemos, todas las dimensiones de la creatividad están presentes en el proyecto Arts PROPEL; lo que nos habla de que, a partir de un enfoque complejo, un proyecto educativo bien estructurado puede propiciar el desarrollo artístico, mediante procesos creativos cuya meta también es fomentar el desarrollo de la propia creatividad. En otras palabras, en la educación artística es posible y deseable que la creatividad represente al mismo tiempo el fin al que se aspira y el medio para lograrlo.

### **3.6 Recapitulación**

Como vemos, el estudio de la inteligencia y el de la creatividad están estrechamente relacionados, esto es aún más evidente desde las perspectivas teóricas de sistemas que manejamos. Sternberg y Gardner, por ejemplo, han trabajado ambos constructos de manera paralela; así como Gardner y Csikszentmihalyi han trabajado juntos en el curso de sus investigaciones sobre creatividad, particularmente en el campo artístico, y sus aportaciones se interrelacionan. En nuestro trabajo, también consideramos importante contemplar ambos constructos como partes fundamentales del modelo de desarrollo integral que queremos construir, sobre todo por tratarse de un contexto de actividad artística, en el capítulo cinco revisaremos la relación entre el desarrollo musical y la creatividad.

Así pues, de manera análoga a lo que hicimos para la inteligencia en el capítulo anterior, en este llevamos a cabo un breve recuento del estudio de la creatividad para entender los antecedentes del modelo que adoptamos: el Modelo de Actividad Creativa planteado por Huidobro (2002). Se trata de un modelo de sistemas que es producto de una amplia revisión de las teorías precedentes y que define la creatividad a partir de la interacción de cuatro elementos: persona, proceso, producto y contexto creativos. Como vimos, cada uno de ellos puede ser estudiado de manera independiente, es por esto que, sin perder de vista el marco interactivo más amplio que representa este modelo, en nuestro trabajo nos centraremos en el estudio de la creatividad desde la perspectiva de la persona

creativa; en concreto, ocuparemos los rasgos de personalidad planteados por Torrance y Kathena.

Por último, revisamos un ejemplo de la integración de la creatividad con el arte y el desarrollo, un proyecto de educación artística en el que la creatividad es fundamental, porque se convierte en un fin y también en el medio para alcanzarlo.

Hasta aquí, hemos definido dos de los planteamientos teóricos más importantes para nuestro trabajo. Recapitulando, podemos decir que desde un enfoque cognitivo, el desarrollo humano integral se puede ver reflejado en el desarrollo de las ocho inteligencias planteadas por Gardner; esto implica que la inteligencia es entendida como el desarrollo de las capacidades necesarias para desenvolvernó en diferentes ámbitos. Sin embargo, no se trata sólo de tener las herramientas, sino que hay que saber usarlas, por lo que es importante también desarrollar un alto grado de creatividad para poder gestionar el uso adecuado de estas capacidades. Pero no sólo eso, sino que todo esto hay que hacerlo de una manera consciente que sea emocionalmente viable, sentirse bien es sumamente importante, por lo que a continuación vamos a explorar lo que significa tener una experiencia óptima.

## 4. La experiencia óptima

### Introducción

Tomando como base los estudios iniciales sobre motivación intrínseca, Mihaly Csikszentmihalyi generó una teoría para explicar por qué las personas actúan de la manera que lo hacen y qué es lo que se entiende por una experiencia óptima o estado de flujo.

La figura 4.1 nos presenta la teoría del estado de flujo desde su origen. Se aprecian los diferentes elementos necesarios para que se produzca la experiencia de flujo, así como los componentes de ésta y la importancia del arte como agente propiciador de estados de flujo. Todos estos elementos serán descritos a continuación.

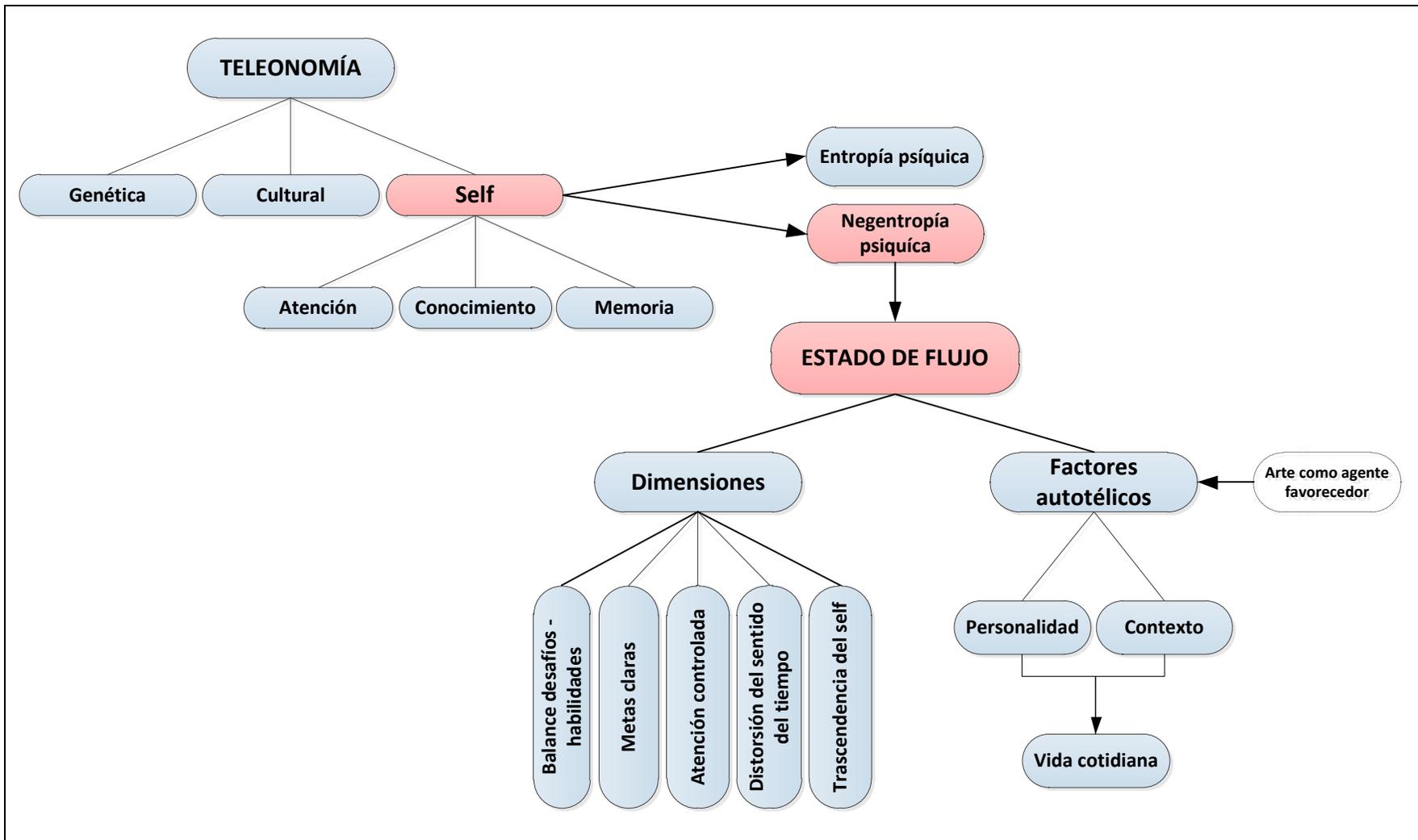


Fig. 4.1 – Esquema de capítulo

## 4.1 ¿Qué es el estado de flujo?

### Las fuerzas que guían la conducta

Csikszentmihalyi (1988a) hace una crítica a los modelos teóricos que tratan de explicar la conducta humana porque, afirma, no se basan en la observación, son reduccionistas y mecanicistas, ponen énfasis en la patología y no toman en cuenta o le restan valor a la existencia del *self* consciente<sup>1</sup>.

De acuerdo con el autor, desde estos modelos, las acciones de una persona se explican generalmente en términos de una relación lineal de la forma *si X entonces Y*, y las teorías difieren en el tipo de fuerzas que representa la “X” que se puede referir a condiciones psicofarmacológicas, impulsos internos como el hambre o recompensas externas. Entonces se generan relaciones causales que se toman como definitivas. Sin embargo, esta visión no puede explicar esos instantes raros pero significativos en que las personas deciden ir en contra de esas fuerzas, como cuando las personas se dejan morir de hambre, deciden vivir en celibato o hacen exactamente lo opuesto a lo que han aprendido.

Para explicar estos momentos, Csikszentmihalyi propone que las personas hacen lo que quieren hacer y esto no depende directamente de fuerzas externas sino de prioridades establecidas por las necesidades del *self*. Es decir, no es que las personas simplemente sigan las instrucciones que transmiten los mecanismos simples (como impulsos, secuencias estímulo-respuesta, etc.), sino que *quieren* actuar en términos de estas instrucciones.

---

<sup>1</sup> El término *self* será frecuente a lo largo del capítulo y se definirá un poco más adelante.

En este sentido, otros autores también se han ocupado de estudiar los mecanismos cognitivos de procesamiento que intervienen en las personas al momento de tomar decisiones y actuar en consecuencia<sup>2</sup>. Por ejemplo, desde la psicología social, una de las teorías más influyentes en este sentido es la *Teoría de la acción razonada* desarrollada por Fishbein y Ajzen (1975), que trata de predecir la conducta de elección, a partir de un modelo estadístico de interrelaciones entre actitudes, creencias y comportamiento.

Otro modelo planteado a partir del original de Fishbein y Ajzen es el *Modelo de elección dependiente de criterios* de Albert, Aschenbrenner y Schmalhofer (1989); que explica la conducta de elección a partir de una serie de procesos cognitivos: a) selección de información sobre criterios específicos de las opciones de elección, b) evaluación de la misma y adición a los resultados de evaluaciones previas y c) finalización del proceso y conducta de elección de una opción. Y aunque estadísticamente es muy preciso y se ha mostrado exitoso, los propios autores reconocen que su modelo se ha limitado a trabajar con la conducta de elección de opciones de tipo binario y en condiciones experimentales.

Hay que precisar que al buscar apartarse de los modelos tradicionales, en su análisis sobre las fuerzas que guían la conducta y en el desarrollo de su teoría, aunque se refiere a cuestiones similares, Csikszentmihalyi adopta un vocabulario y terminología diferentes –como se verá a lo largo del capítulo–, incluso algunos de

---

<sup>2</sup> Para una revisión exhaustiva en el área de la relación entre actitudes, creencias y conductas véase Fishbein y Ajzen, 1975.

sus términos tienen su origen en otros campos de conocimiento como la física y la biología.

### **La estructura de la conciencia**

Al principio, los mecanismos simples (impulsos, secuencias estímulo-respuesta, etc.) determinan la organización del self, pero una vez que este se vuelve operativo, se convierte en un agente independiente que puede promover, en ocasiones, una conducta contraria a los impulsos o a los vínculos estímulo-respuesta. Entonces el self aporta autonomía respecto de estos mecanismos simples, media entre las instrucciones genéticas que se manifiestan como “impulsos instintivos” y las instrucciones culturales que aparecen como normas y reglas. También establece prioridades entre las diversas instrucciones conductuales y selecciona las que quiere aplicar.

De acuerdo con Broadbent, Pope y Singer, 1978, (en Csikszentmihalyi, 1988a), la *conciencia* es el sistema informativo que permite al organismo mediar entre las instrucciones genéticas y las culturales. Le permite diferenciar los estímulos, seleccionar algunos y enfocarse en ellos, también almacena y recupera información de una manera útil. Se compone de tres subsistemas funcionales: la atención, el conocimiento y la memoria.

El primero de ellos, la **atención**, es el medio que recibe la información disponible y permite que los hechos se produzcan en la conciencia, por eso se le considera como “energía psíquica” (Kahnemann 1973, en Csikszentmihalyi, 1988a), cualquier acción o proceso requiere una cierta cantidad de esa energía.

Sin embargo, este recurso es limitado –el organismo humano puede discriminar un máximo de unos siete bits o unidades de información por unidad de tiempo (Miller 1956, en Csikszentmihalyi, 1988a)–, de ahí la importancia de administrar correctamente nuestra atención.

Por su parte, Kahneman (1973, en Csikszentmihalyi, 1988a) lo expone muy claramente:

*El límite de la capacidad de atención parece ser un límite general de los recursos... la realización de una actividad mental requiere dos tipos de input para la correspondiente estructura: un input específico para esa estructura y un input inespecífico que puede clasificarse como “esfuerzo”, “capacidad” o atención. Al explicar la limitada capacidad humana para ejecutar múltiples actividades al mismo tiempo, una teoría de capacidad supone que la cantidad total de atención que puede desplegarse en cualquier momento es limitada.*

Debido a que es limitada, la atención debe distribuirse de manera óptima, generalmente se despliega en función de las demandas de una tarea.

Es preciso comentar que en esta teoría se emplea el término energía psíquica para referirse a la atención como el primer proceso de acceso y gestión de la información. Si bien actualmente este término ha caído en desuso, Csikszentmihalyi, adoptando una terminología proveniente de la física, lo utiliza

para introducir los estados de entropía y negentropía psíquicas que se revisarán más adelante.

El segundo subsistema es el de **conocimiento**, incluye los procesos que tienen lugar en la mente después de prestar atención a una unidad de información: reconocer un estímulo, categorizarlo en relación con información previa y disponer de él, es decir, conservarlo en la memoria u olvidarlo.

De acuerdo con Hilgard (1980, en Csikszentmihalyi 1988a), algunos de los procesos más importantes de la conciencia son:

- La *cognición*, que hace referencia a la manera en que las unidades de información se reconocen y se relacionan unas con otras.
- La *emoción* se refiere a la actitud de la conciencia en relación a la información que se está procesando.
- La *volición* es el proceso que permite que la atención permanezca centrada en ciertos estímulos y no se dirija a algún otro.

Sólo se puede pensar, sentir y desear en función de unos pocos estímulos al mismo tiempo.

La **memoria** es el tercer subsistema de la conciencia. Se encarga de almacenar la información que ha pasado por la conciencia y que está disponible para ser recordada. Proporciona a la conciencia el acceso a más información de la que es posible mediante la atención. Sin embargo, la memoria también es limitada porque almacenar y recuperar información también requiere de atención.

Estos tres subsistemas permiten a la mente desplazarse entre las instrucciones genéticas y culturales y actuar en consecuencia, lo que da lugar a la experiencia, que es la suma de toda la información que constituye la conciencia y su interpretación (James, 1980 en Csikszentmihalyi 1988a). De esta manera, al transformar los procesos fisiológicos en experiencias subjetivas, la conciencia permite a la persona tener control sobre los impulsos instintivos.

## **El self**

El término *self* o *sí mismo* denota la conciencia de la persona y aún más. Lo hemos venido utilizando para referirnos al sistema que media entre las instrucciones genéticas y culturales y la conducta. Sin embargo, el término *self* ha sido utilizado y estudiado, desde diferentes perspectivas siempre en relación a la conciencia de uno mismo. Por ejemplo, W. James (1890, en Galimberti 1992) propuso que el *self* tiene tres componentes:

- El *self material* que se deriva de la conciencia del cuerpo, del ambiente y de los bienes del individuo.
- El *self social* se constituye a partir de las percepciones o imágenes que cada uno supone que los demás tienen de él y también por las normas y valores sociales que forman parte de la visión compartida del mundo.
- El *self espiritual* es el autoconocimiento que cada uno tiene de sí y de su propia existencia.

Por otra parte, desde la perspectiva psicoanalítica, C.G. Jung (1951, en Galimberti 1992) considera que el *self*, a partir de su relación con el yo, constituye el eje fundamental de la psique:

*“el sí mismo, no es sólo el centro, sino también todo el perímetro que envuelve, juntos, la conciencia y el inconsciente; es el centro de esta totalidad, así como el yo es el centro de la mente consciente”.*

Es decir, Jung hace énfasis en que se trata de una forma de aproximación a la totalidad psíquica, entiende el *self* como el binomio conformado por el potencial del individuo y la unidad total de su personalidad, pero también como el momento inicial de la vida psíquica (toma de conciencia), su realización y su meta.

En este sentido, entendemos lo que quiere decir Csikszentmihalyi cuando dice que, en un determinado momento, cada individuo empieza a reconocer su propio poder para dirigir la atención, pensar, sentir, desear y recordar; a esto le llama *self*, es decir, el resultado de la conciencia cuando se reconoce a sí misma.

La conciencia permite al ser humano desprenderse del control que ejercen las instrucciones genéticas, entonces el *self* tiene la opción de actuar de acuerdo a estas instrucciones o de formas opuestas a ellas. Del mismo modo, la conciencia sirve de mediador entre las instrucciones culturales y la conducta del individuo. Al transformar las instrucciones culturales en experiencia, la conciencia le da la opción al individuo de actuar de manera contraria a esas reglas.

Esto es importante porque, de acuerdo con Csikszentmihalyi, al liberar al organismo de su dependencia de las fuerzas genéticas y sociales, la conciencia

aporta control sobre la conducta, de esta manera, todo lo que pueda representarse en la conciencia puede ser controlado mediante la inversión de atención.

Como vemos, el *self* de Csikszentmihalyi se refiere a un sistema de autopercepción cuyos procesos cognitivos centrales son la atención, el procesamiento de información (conocimiento) y la memoria; pero además el sistema debe tener conciencia de estos procesos, es decir que se trata de un sistema de metacognición.

En este sentido, otro sistema semejante de procesos metacognitivos es lo que se conoce como *funciones ejecutivas*. Aunque todavía hay poco consenso sobre su definición formal, sí se sabe que tiene participación en el control y coordinación de los procesos cognitivos, por lo que se ha convertido en un concepto importante en la neuropsicología contemporánea<sup>3</sup>. Por ejemplo, Banich (2004, en Salthouse, 2005) plantea que las funciones ejecutivas abarcan una variedad de habilidades que permiten organizar el comportamiento de manera coordinada para que sirva a un propósito y reflexionar sobre el éxito de las estrategias empleadas; y Lezak (1995, en Salthouse, 2005) afirma que las funciones ejecutivas son aquellas capacidades que permiten a una persona tener una conducta independiente, orientada hacia una meta y congruente con las necesidades de la propia persona. Algunos de los componentes que se han considerado parte de las funciones ejecutivas son: planificación y organización, iniciativa para una conducta, autocontrol, monitoreo de la conducta, etc.

---

<sup>3</sup> Para una revisión de la investigación sobre las funciones ejecutivas se puede consultar Jurado y Rosselli, 2007; y Salthouse, 2005.

En ambos modelos, tanto en el caso del *self* consciente como en las funciones ejecutivas, lo importante es la estructuración de un sistema de metacognición que conscientemente participe en la regulación de la conducta en función de la atención a las necesidades del propio sistema.

### **Teleonomía del self**

El término *teleonomía* tiene su origen en dos raíces griegas: *telos*, que significa finalidad o meta, y *nomos* que significa ley e implica objetividad; se ha usado en biología para referirse al propósito y orientación hacia objetivos de las estructuras y funciones de los organismos vivos (regulación de la homeostasis, desarrollo ontogénico, etc.)<sup>4</sup>. En este caso nos referiremos a la manera en que el self establece sus metas.

Como ya vimos, el self establece la mayoría de sus metas de acuerdo con la herencia biológica o los valores sociales, pero lo importante es que estas metas representan sus propios intereses. Siempre que una nueva experiencia entra en la conciencia, se evalúa en función de las metas planteadas por el self, la información que se adapte a las metas del self fortalece su estructura, mientras que la que entre en conflicto con dichas metas produce trastornos de conciencia y amenaza su integridad.

---

<sup>4</sup> Para una mayor explicación del término teleonomía véase Marcos, 1992.

La *entropía*<sup>5</sup> *psíquica* es un estado en el que existe “ruido” en el sistema de procesamiento de información. De acuerdo con Csikszentmihalyi (1988a), cuando la información nueva entra en conflicto con alguna información o meta, puede generar miedo, aburrimiento, apatía, ansiedad, confusión, celos, etc. También perjudica la eficiencia de la conciencia, porque la atención conflictiva atrae la atención que debería dedicarse a otras tareas.

Generalmente, en la psicología clínica y psiquiatría, los “estados de ánimo disfóricos” –es decir, aquellos donde la información genera entropía psíquica– se reconocen como señales de depresión y otros estados mentales patológicos; sin embargo Csikszentmihalyi (1988a) afirma que se trata de estados que afectan a todas las personas bajo ciertas condiciones.

Pero del mismo modo que hay una entropía psíquica, existe otra condición a la que se le denomina *negentropía*<sup>6</sup> *psíquica*, experiencia óptima o *flujo* (Csikszentmihalyi, 1975b, en Csikszentmihalyi, 1988a), esta experiencia óptima se alcanza cuando todos los contenidos de la conciencia se encuentran en armonía<sup>7</sup> entre sí y con las metas definidas por el self de la persona.

---

<sup>5</sup> En física, el término entropía se refiere al grado de desorden de la materia y energía de un sistema. Dado un sistema aislado en un estado de equilibrio *A*, éste sólo puede pasar de *A* a otro estado de equilibrio *B*, en el que la entropía del sistema es la máxima posible y es mayor a la del estado *A*; es decir: al paso del tiempo, la entropía del sistema sólo puede incrementarse. A este principio se le conoce como *segunda ley de la termodinámica*.

<sup>6</sup> El término hace referencia a la capacidad de un sistema viviente para reducir la entropía, es decir para ir de un estado de equilibrio *A* a otro *B* de mayor ordenamiento en términos de su energía.

<sup>7</sup> Armonía en su acepción más clásica, en música hace referencia a la construcción de acordes de manera que la combinación de los sonidos secundarios (armónicos) contenidos en los sonidos fundamentales produzca sonidos “consonantes”; en pintura se refiere al logro de cierto equilibrio en la interacción de los colores de una composición.

La negentropía psíquica da origen a las condiciones subjetivas de placer, felicidad, satisfacción, disfrute, etc. Como el self se inclina a reproducirse, una de sus metas centrales consiste en seguir experimentando este flujo.

Pero ¿cómo es que se estructura el self en función de una jerarquía de metas? Esta es una cuestión central de la teoría del flujo y tiene que ver con la pregunta: ¿Qué es lo que hacen las personas para satisfacer a su ser?, o bien: ¿Qué es lo que se hace para alcanzar esos estados de negentropía psíquica? Csikszentmihalyi plantea tres posibles respuestas:

1. **Placer y teleonomía genética.** La primera forma de estructurar un self –la más “natural”– consiste en aceptar conscientemente la teleonomía genética. La persona identifica sus metas con las instrucciones programadas genéticamente: comer bien, conseguir comodidad, salud y satisfacción sexual. Sin embargo, cuando una necesidad fisiológica se convierte en meta, deja de estar bajo el control exclusivo de sus instrucciones genéticas, por lo que su satisfacción ya no dependerá de indicadores fisiológicos sino del logro de las metas definidas por el self.
2. **Poder y teleonomía cultural.** El self también puede estructurarse en función de las instrucciones culturales. El reconocimiento y la atención de otras personas es agradable y, una vez que se han conseguido, la persona tratará de replicar la armonía interna del self reproduciendo las experiencias que originaron esta armonía. Otra manera de construir el self en relación a las instrucciones sociales consiste en la participación, es decir, no se trata

de ascender en la jerarquía social, sino de participar conscientemente en alguna meta mayor. Ambos tipos de meta pueden generar que la persona requiera con el tiempo mayor reconocimiento o participación, por lo que también este tipo de teleonomía puede salirse de control

3. **Flujo: la emergente teleonomía del self.** Cuando nos enfrentamos a actividades nuevas, para las que no existen instrucciones genéticas ni culturales, la mayoría de las veces resultarán en experiencias neutrales o negativas y se olvidarán inmediatamente, pero algunas de ellas pueden ser negentrópicas –es decir, aumentarán el orden del self porque serán congruentes con las metas ya establecidas–. Estas experiencias producen una agradable sensación de plenitud por encima del promedio de las actividades cotidianas, entonces la persona busca replicar este estado de ánimo y la actividad que lo produjo. A medida que se haga esto, el self se construirá sobre un modelo de metas emergentes.

Al invertir atención en metas que no han sido planteadas desde la teleonomía genética o cultural la conciencia evoluciona hacia un tipo de motivación *autotélica*. El término se compone de dos raíces griegas: *auto* (yo) y *telos* (meta), lo que implica que la principal meta es la experiencia en sí misma y no una probable recompensa o ventaja. La experiencia de flujo representa el prototipo de esos estados de conciencia motivados de manera intrínseca.

## **4.2 Estructura del flujo**

Como vimos, el término estado de “flujo” se refiere a la manera en que las personas describen la experiencia óptima, es decir, cuando se realiza una actividad que es en sí misma gratificante. Para alcanzar este estado, se deben cumplir ciertas condiciones que revisaremos a continuación.

### **Actividades de flujo**

Csikszentmihalyi plantea que el flujo puede producirse en cualquier situación, las actividades de ocio pueden ser aburridas y el trabajo más rutinario puede ser divertido dependiendo del balance entre las capacidades personales y las oportunidades de actuar que haya disponibles, aunque pocas veces los desafíos y habilidades se encuentran en equilibrio y ninguna actividad garantiza la aparición del flujo.

La complejidad de una actividad, depende de los desafíos que pueda ofrecer y de las habilidades requeridas para enfrentarlos. Por eso las actividades estructuradas donde hay un nivel controlado de desafíos y habilidades –como los rituales, juegos, deportes y actividades artísticas– pueden favorecer los estados de flujo.

Como la actividad y la experiencia son independientes entre sí, existe la posibilidad de mejorar la calidad de la experiencia en actividades que a menudo se consideran aburridas o estresantes –como el trabajo o el estudio– si la persona posee las habilidades adecuadas para manejar las demandas de una situación

## Dimensiones de la experiencia de flujo

Para alcanzar una experiencia óptima, es necesario que se cumplan ciertas condiciones que tienen que ver con la relación entre la actividad y quien la realiza:

- **Desafíos y habilidades.** Una primera característica de la experiencia óptima es que requiere un equilibrio entre los desafíos que la persona percibe ante una situación determinada y las habilidades que posee para hacer frente a esa situación. Cualquier actividad puede generar un estado de flujo pero ninguna actividad puede mantenerlo indefinidamente. Para permanecer en estado de flujo, una persona debe conseguir que tanto las habilidades como los desafíos aumenten balanceadamente. El flujo obliga a que las personas adopten nuevos desafíos que mejoren sus habilidades.

- **Metas claras y feedback adecuado.** Para alcanzar el estado de flujo, la actividad en la que se participa debe establecer metas precisas y realizables. Además debe proporcionar reatrolimentación de una manera rápida y clara para que el individuo pueda asimilarla y actuar en consecuencia, modulando su actividad para encontrar el equilibrio apropiado entre retos y habilidades.

- **Alto nivel de atención y sentimiento de control.** Cuando se disfruta de una actividad, es común el alto grado de concentración que se le dedica. Como el flujo produce armonía en el self, se puede invertir toda la atención en la actividad que se está realizando en ese momento, simplemente no hay atención extra

disponible para pensar en otra cosa. Cuando esto sucede, se produce la sensación de que se tiene el control sobre los resultados de la actividad.

- ***Distorsión del sentido del tiempo.*** Cuando la conciencia está plenamente activa y en orden, se tiene la sensación de que *el tiempo pasa volando o demasiado lento*. Simplemente uno se encuentra tan absorto en la actividad, que se pierde la noción del tiempo, las horas pueden parecer minutos y a veces unos pocos segundos pueden parecer eternos.

- ***Trascendencia del self.*** En la experiencia óptima, la concentración en la actividad es tan profunda que la persona pierde temporalmente el conocimiento del self, que en otras circunstancias consumiría atención. Cuando el self es consciente de sí mismo, se vuelve menos eficiente porque ocupa una parte significativa de la atención disponible. En el flujo el self está en pleno funcionamiento, pero como no es consciente de ser el ejecutante, destina toda la atención disponible a la tarea que se está ejecutando.

Cuando todos estos elementos están presentes, la conciencia está en armonía y el self se fortalece. Entonces la experiencia de flujo se convierte en *autotélica* por su carácter negentrópico y la meta se vuelve sólo un pretexto para poder realizar una actividad que en sí misma ya vale la pena realizar.

Como vemos, cuando se tienen metas claras, retos acordes con las habilidades y una retroalimentación adecuada, las personas se adentran en una actividad y se concentran en lo que se debe hacer. No hay lugar para pensamientos irrelevantes, preocupaciones o distracciones, ni siquiera para la autoconciencia o la preocupación de cómo somos percibidos por los demás.

## La personalidad autotélica

Cómo vimos, una actividad autotélica es aquella que una persona realiza porque experimentar la actividad es la meta principal que ésta ofrece. Si el término se aplica a la personalidad, *autotélica* es una persona que realiza las actividades por las actividades en sí mismas en vez de hacerlas para conseguir después una recompensa externa.

La capacidad para experimentar flujo puede deberse a diferencias individuales que pueden ser innatas, pero que implican capacidades que se pueden desarrollar. Se trata de controlar la conciencia, desarrollando habilidades para concentrar la atención, controlar la memoria y enfocar la conciencia hacia metas específicas. Cuando alguien desarrolla estas capacidades, le resulta mucho más fácil reconocer desafíos a un nivel equivalente a su habilidad y alcanzar el equilibrio necesario entre los desafíos y las habilidades.

Csikszentmihalyi (1988b) plantea que las personas autotélicas, disfrutan más de las actividades desafiantes, tienen una mejor autoestima, tienden a estar menos preocupadas por sí mismas y muy probablemente crecieron en familias que les enseñaron a disfrutar de la vida. También pueden procesar la información de un modo más eficiente, ya sea esto el resultado de la herencia genética o del desarrollo mediante la práctica a través del tiempo.

Además Csikszentmihalyi (1997) agrega que las personas autotélicas han generado un gusto e interés notable por la vida, son más autónomas e independientes porque no pueden ser fácilmente manipuladas con amenazas o

recompensas externas. Las personas creativas normalmente suelen ser también autotéticas, porque se interesan por entender los problemas o resolverlos.

### **Contexto autotético**

Una personalidad autotética tiene componentes genéticos, pero sin duda se estructura a partir de capacidades que es posible desarrollar, y como en toda experiencia de aprendizaje, el contexto –sobre todo el familiar en la primera etapa de formación– juega un papel fundamental en el desarrollo de estas capacidades.

Al respecto, Rathunde (1988) nos presenta un panorama de lo que significa un contexto autotético y sus implicaciones. Explorando una muestra de 190 adolescentes, encontró que los sujetos que perciben su contexto familiar como autotético manifiestan más experiencias óptimas en relación con quienes no lo consideran así, independientemente del contexto en el que desarrollaban sus actividades, ya fuera estando en casa o cuando estaban implicados en actividades escolares.

Rathunde (1988) define el contexto familiar autotético como aquel lugar donde se facilita la conducta autotética o auto-reforzador y que estructura la experiencia subjetiva del niño en términos de un equilibrio de elecciones, claridad, atención, compromiso y desafío.

. Para considerar un contexto como autotético, este debe cumplir con ciertas condiciones:

- **Elección percibida.** Debe proporcionar diferentes opciones para fomentar en el niño un sentimiento de control, pero no debe ser coercitivo

como para volverse el centro de atención del niño ni tampoco dejarlo totalmente solo.

- **Claridad.** Debe ofrecer estímulos claros de forma que el niño pueda centrar su atención en ellos, atenderlos y manipularlos con gran concentración. Además debe proporcionar un feedback susceptible de ser interpretado por el niño.

- **Centrar la atención en lo inmediato.** Con el fin de que el niño experimente recompensas autotéticas, el contexto debe centrar la atención sobre las tareas inmediatas y no exclusivamente en sus consecuencias, de tal forma que la recompensa provenga del carácter mismo de la tarea.

- **Compromiso de confianza.** Debe fomentar un compromiso de confianza que permita al niño sentirse cómodo y salir de una potencial actitud defensiva. Sin embargo, debe cuidar de que el niño no caiga en el seguimiento dogmático de los lineamientos, ni tampoco dejarlo solo sin saber que hacer.

- **Desafío significativo.** Debe ofrecer oportunidades de desafío significativo para generar la acción y echar a andar el proceso total del flujo, pero sin sobrecargar el potencial afectivo y cognitivo que convierte la información en significados.

Un contexto familiar que busca este equilibrio entre claridad, focalización, compromiso y desafío es definido como un contexto familiar autotético; por el contrario, un contexto no autotético es aquel en el que estos factores están

presentes en exceso o tienden a estar ausentes, este otro tipo de contexto facilita el aburrimiento o la ansiedad.

El contexto familiar autotélico tiene además implicaciones fuera del hogar. De acuerdo con Rathunde, un niño procedente de un hogar autotélico puede adaptarse mejor al contexto escolar porque actúa como si las condiciones del contexto se adaptaran a su motivación intrínseca, aún cuando no sea exactamente así. Asimismo, puede aumentar la capacidad para concentrarse y no ser distraído y dispone de más atención libre para encontrar el control y el feedback significativo necesarios para una experiencia de flujo.

### ***Implicaciones evolutivas de la experiencia de flujo***

De acuerdo con Csikszentmihalyi (1988b), la experiencia óptima tiene consecuencias a nivel evolutivo porque como el flujo es un estado ordenado, negentrópico de la conciencia que reafirma el self y además es agradable, las personas tratan de replicarlo siempre que pueden. A la larga, esa tendencia a reproducir la experiencia de flujo conduce a un proceso de selección: aquellas actividades y experiencias más gratas serán recordadas con más frecuencia y almacenadas en la memoria cultural.

Aunque parece un poco extremo, Huizanga (1939, en Csikszentmihalyi, 1988) planteó que:

*...las instituciones "serias" que constituyen a la sociedad - la ciencia, la religión e incluso las fuerzas armadas- todas se iniciaron como juegos, como contextos en que las personas*

*podían jugar y experimentar el disfrute de acción dirigida a una meta.*

De ahí la importancia de rescatar el carácter lúdico de las actividades que realizamos y de comprender la experiencia del flujo, porque puede ayudar a entender la evolución sociocultural ya que reconoce las instituciones y procedimientos que aumentan el orden –o el desorden– en la conciencia.

### **Evolución del modelo del flujo**

Mediante el estudio sistemático de la experiencia óptima, se ha generado un modelo del estado de flujo que ha evolucionado a lo largo del tiempo.

- Esquema original

En el modelo original de 1975 se aprecia la franja del estado de flujo definida únicamente, en función de habilidades y desafíos (figura 4.2).

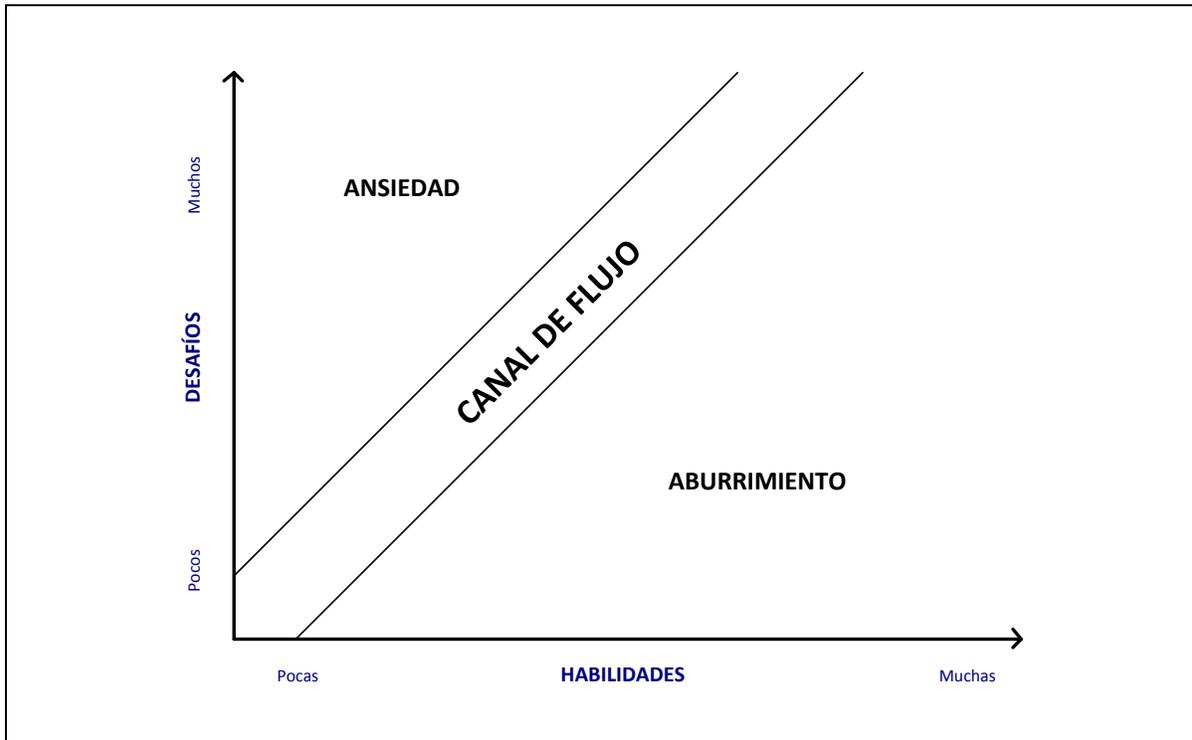


Fig. 4.2 – Modelo original del flujo de 1975 (adaptado de Csikszentmihalyi, 1990)

- Esquema revisado propuesto por Massimini y Carli (1986)

En este modelo, el origen de la experiencia óptima está en la media personal de desafíos y habilidades, solo por encima de ese punto empieza a experimentarse el flujo (figura 4.3).

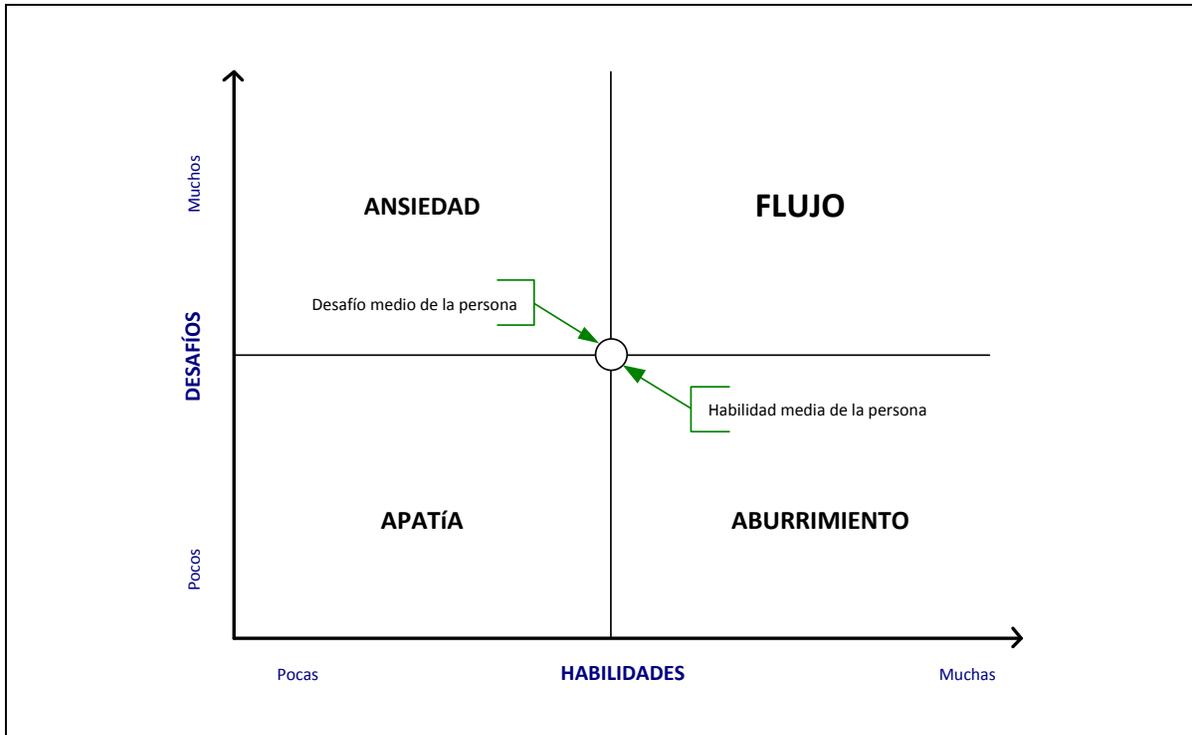


Fig. 4.3 – Modelo del flujo de Massimini y Carli en 1986 (adaptado de Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988).

- Esquema revisado por Massimini y Carli (1988)

En este modelo aparecen ya ocho estados diferentes que se definen en función de la relación entre los desafíos de una actividad y las habilidades de la persona (figura 4.4).

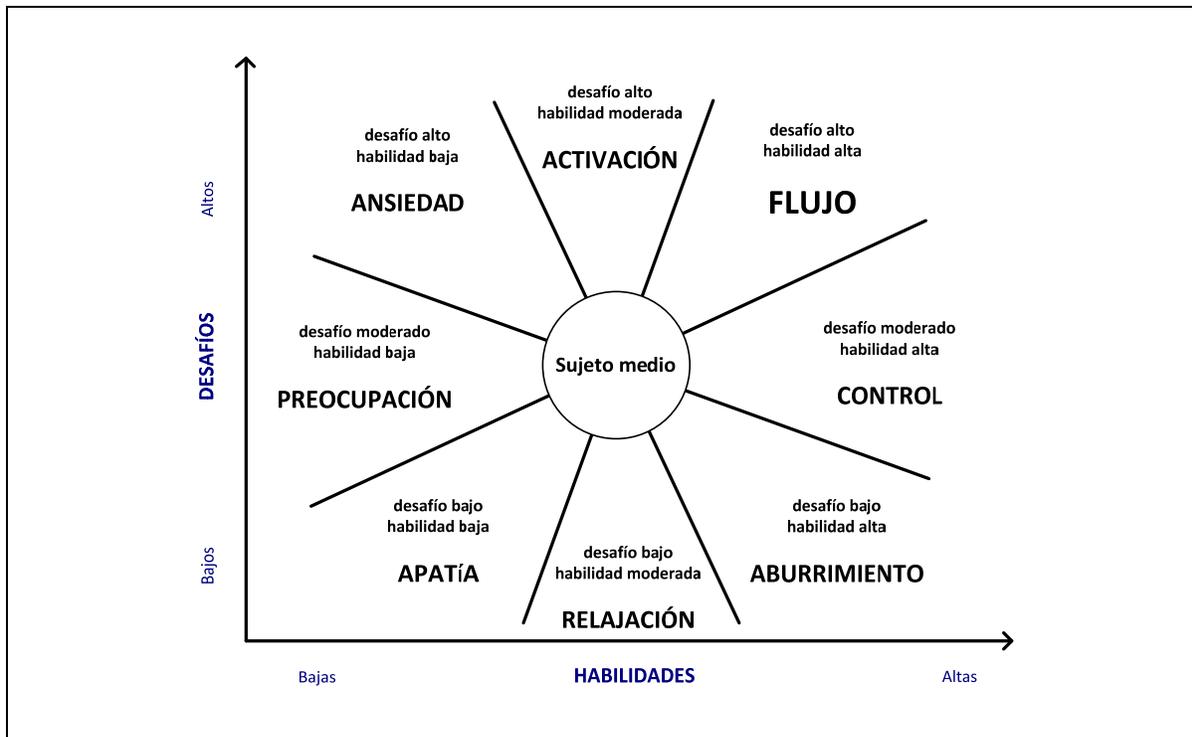


Fig. 4.4 – Modelo del flujo de Massimini y Carli revisado en 1988 (adaptado de Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988).

- Esquema actual del flujo

En el modelo actual se ha invertido la posición de los estados de aburrimiento y relajación (figura 4.5).

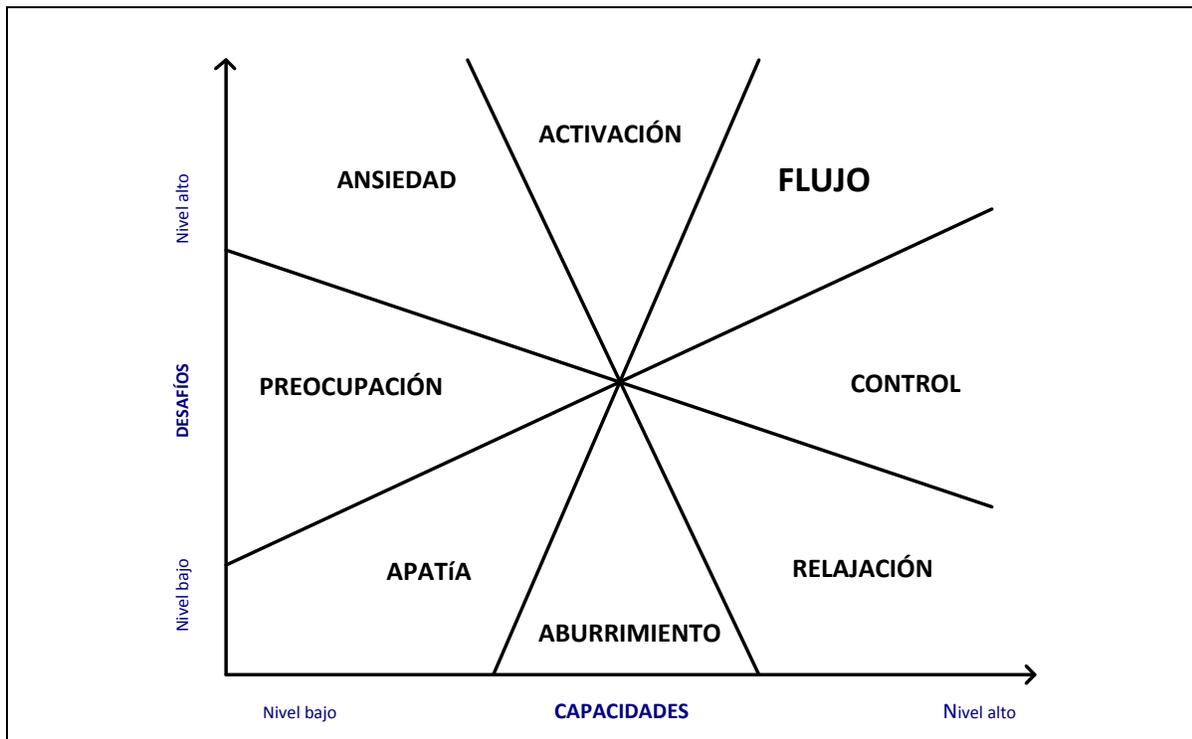


Fig. 4.5 – Modelo actual del flujo (adaptado de Csikszentmihalyi, 1997).

### 4.3 El flujo y la vida cotidiana

Las experiencias cotidianas se caracterizan sobre todo por constantes distracciones, interrupciones, aburrimiento y períodos de preocupación, de ahí la rareza de las experiencias de flujo. Sin embargo, lo deseable sería incorporar las experiencias óptimas al repertorio de actividades cotidianas, es decir, procurar el flujo como una forma de vida.

Richard Kool (en Csikszentmihalyi, 1988b), investigador del British Columbia Museum, habla de una región donde los pobladores se habían establecido permanentemente, adaptándose perfectamente al entorno y explotándolo de manera eficaz, por esto consideraban sus vidas como plenas y ricas. Sin embargo, los ancianos consideraron que a veces el mundo es demasiado previsible, sin ningún tipo de retos, la vida va perdiendo el sentido. Así que decidieron que todo el poblado debía mudarse, lo que ocurría cada 25 o 30 años. Toda la población se mudaba a una región diferente y de esta manera se reestablecía el desafío de adaptación y la vida volvía a tener sentido para la comunidad. Lo anterior nos proporciona un ejemplo del modo en que una cultura fue capaz de desarrollar flujo en su estivo de vida

Consideramos apropiado comentar aquí, con cierto detalle, los trabajos de Delle Fave y Massimini (1988) que tuvieron como objetivos comparar el modo en que se describe la experiencia óptima en diferentes contextos, ver en que actividades diferentes se experimenta el flujo y revisar los efectos de la modernización sobre la calidad de la experiencia subjetiva.

## **La experiencia de flujo en las culturas tradicionales**

### *Flujo y vida cotidiana entre los occitanos*

El primer estudio muestra que los occitanos –una comunidad ubicada en los Alpes italianos– perciben su forma de vida como el resultado de una decisión libre que han tomado para mantener las formas tradicionales de su cultura. Esto es así

al menos en los participantes de las generaciones de más edad, sin embargo no necesariamente se mantiene con los participantes más jóvenes.

Un grupo –constituido por los sujetos mayores de 30 años– mencionaba que era en el contexto laboral en el que vivían la experiencia óptima. Pocas veces el flujo se asociaba con actividades de ocio. Cuando se les preguntó a los ancianos occitanos si alguna vez sintieron las características del estado de flujo, es decir: intensa concentración, claridad de metas, acción sin esfuerzo, etc., todos los ancianos de la comunidad reconocieron que se sentían así en un día de trabajo normal, que incluía actividades como llevar los animales a pastar a los campos, podar el pomar y tallar la madera. A la pregunta “¿Qué estaría haciendo ahora si contara con el tiempo y el dinero necesarios?” contestaban que seguirían haciendo exactamente las mismas cosas.

Como vemos, para los occitanos, las actividades que producen flujo son tareas básicas que les ocupan todo el día y que son provenientes de las instrucciones implícitas en su herencia biológica y cultural. El trabajo se convierte en una actividad autotélica porque establece metas esenciales que concentran toda la atención y plantea retos que permiten desarrollar habilidades. En sus vidas no hay trabajo sin sentido o ni tampoco ocio inútil. En la cultura occitana, el trabajo es tan divertido como el ocio y el ocio está relacionado con el resto de la vida como lo está el trabajo. Así, las preocupaciones o remordimientos y otras manifestaciones de entropía psíquica pueden presentarse a nivel individual, pero no existen a nivel comunitario. En pocas palabras se trata de una vida simple, bien adaptada y feliz.

Todo parecería marchar sobre ruedas, sin embargo, la realidad es diferente porque el estudio también muestra que las nuevas generaciones ya no disfrutan de las formas tradicionales de vida. Para ellos el trabajo es sólo un medio que les aporta dinero –es decir, una recompensa externa– y que posteriormente utilizarán para experimentar flujo en otros entornos. Además los jóvenes se establecen en la ciudad en trabajos industriales alejados de su valle nativo. De modo que, los jóvenes ya no experimentan flujo en el trabajo, sino en actividades de “flujo” como el esquí, las amistades o los deportes, esta separación entre el trabajo y el ocio como fuentes de flujo no es sana para una sociedad porque las personas que experimentan flujo en su trabajo tienden a involucrarse más en él.

#### *Estilo de vida y experiencias de flujo en una familia del Valle de Gressoney*

En el segundo estudio, los autores hacen un contraste entre las experiencias de flujo de tres generaciones de una familia nativa de las montañas italianas. Al igual que en el estudio anterior, encontraron que para los ancianos de la primera generación –cuyas edades varían entre los 66 y los 82 años– el 58% de las actividades de flujo que mencionaron tenía que ver con el trabajo; para la segunda generación –con rango de edad de 24 a 61 años– solo el 41% de las actividades de flujo se referían al trabajo cotidiano; y en la tercera generación –jóvenes entre 20 y 33 años– sólo el 19% de las actividades de flujo estaban relacionadas con el trabajo diario. Esto es claramente contrastante con la relación del flujo con actividades de ocio, pues sólo el 16% de la primera generación lo manifestó de esa forma; en cambio, el 44% de la segunda y el 70% de la tercera

generación experimentan flujo a partir de actividades que nada tienen que ver con el trabajo.

Estos dos primeros estudios coinciden en mostrar cómo las culturas tradicionales establecieron una relación trabajo-flujo que es parte de su forma de vida cotidiana. Sin embargo la introducción de un estilo de vida modernizado ha hecho que las nuevas generaciones no se conduzcan de la misma manera, y el resultado no es siempre positivo. Esto se aprecia mejor en el siguiente estudio.

#### *Flujo y trabajo en contextos urbanos*

En el contexto urbano, Delle Fave y Massimini (1988) estudiaron una muestra de trabajadores de oficina que dividieron en dos grupos, uno de ellos estaba conformado por gente asignada a tareas repetitivas y poco creativas: personal de despacho, oficinistas, telefonistas, cajeros, etc; y el segundo grupo incluía también personal de oficina, pero con un rango y responsabilidades más altos: directivos, supervisores, ejecutivos, etc. Ambos grupos reportaron resultados muy similares. El grupo de oficinistas reportó que sólo el 5% de las actividades de flujo estaban relacionadas con el trabajo; 14% en el grupo de directivos. Por el contrario, el 92% de los oficinistas y el 70% de los directivos asociaron las experiencias óptimas con actividades de ocio, sobre todo con “escuchar música” y “deportes”.

Como vemos, en las culturas tradicionales no hay diferencias claras entre el trabajo y el ocio, por lo menos en relación a la experiencia de flujo. Pero en las sociedades modernas, la estructura y percepción de las tareas cotidianas ha

cambiado. Es muy claro que en el contexto urbano, el trabajo ha dejado de ser una fuente de experiencias de flujo; de acuerdo con los autores, esto no es bueno porque vincular la experiencia óptima con actividades productivas beneficia tanto a la persona –al mejorar su calidad de vida– como a la comunidad porque aumenta el nivel de atención disponible para lograr metas productivas. Además de que las personas que experimentan flujo más frecuentemente en su trabajo, parecen disfrutar más de otros aspectos de la vida (Csikszentmihalyi, 1978b, en Delle Fave y Massimini, 1988).

### ***La importancia del arte: combinación de flujo y trabajo.***

Primero se describió como en los estilos de vida tradicionales, son las actividades cotidianas las generadoras del flujo; luego vimos que en las sociedades modernas, las personas son cada vez menos capaces de disfrutar de sus trabajos y buscan las experiencias de flujo en actividades de ocio, a menudo triviales. Pero incluso en los contextos urbanos industrializados, a veces es posible encontrar la combinación entre la vocación y la experiencia de flujo. El último estudio que se presenta describe esta unión.

De acuerdo con Delle Fave y Massimini (1988), en una muestra de 60 bailarines modernos agrupados de acuerdo a su nivel de formación (del segundo al quinto cursos de formación en danza) y un grupo de profesores, todos los participantes reconocieron la danza como una actividad de flujo; sin embargo, esto variaba en función de su nivel formativo: sólo el 50% del grupo de primer año menciona la danza como una actividad de flujo, con cada año de estudio la

proporción va aumentando y alcanza el 100% entre los estudiantes del último año y entre los profesores.

Otro punto importante es cómo los bailarines se iniciaron en su actividad, casi la mitad de los profesores manifestaron haber iniciado la carrera de baile por motivos puramente intrínsecos sin ningún otro incentivo que el deseo de bailar, aún cuando muchas veces esto significaba el conflicto con sus familiares. Otra tercera parte de la muestra empezó a bailar a edades muy tempranas, casi siempre motivados por sus padres.

Para estos dos grupos la danza se convirtió en una parte fundamental de su esquema vital; es por eso que, al parecer, los profesores logran conjugar el trabajo y la experiencia óptima de una manera parecida a lo que ocurre en muchas culturas tradicionales pero que, en cambio, no ocurre con frecuencia en las sociedades modernas.

El último punto que queremos rescatar de este estudio, es cómo los profesores han convertido en uno de sus principales intereses el transmitir la experiencia óptima a los estudiantes. Esto es posible sólo si demuestran que disfrutan mientras enseñan y que son capaces de comunicar esa actitud a los estudiantes. Del mismo modo es importante que los jóvenes aprendan a extraer experiencias óptimas de sus actividades cotidianas, mediante el hallazgo de nuevas oportunidades y retos. Regresaremos a esto un poco más adelante.

#### **4.4 Evaluación del flujo**

Hemos presentado algunos estudios que dan cuenta de cómo las personas viven las experiencias de flujo, pero ¿Cómo es que se evalúa la experiencia subjetiva? ¿Es posible medirla? Csikszentmihalyi y muchos otros investigadores han demostrado que sí y para hacerlo existen muchos métodos. Siempre se debe tener en cuenta la importancia de estudiar a las personas en su vida diaria, dentro de entornos ecológicos reales, en especial en esos momentos cuando sus vidas alcanzan máximos de implicación en alguna actividad, lo que produce intensos sentimientos de gozo y creatividad. A continuación revisamos los dos métodos más utilizados<sup>8</sup>.

##### **Cuestionario de flujo**

Los estudios de Delle Fave y Massimini utilizaron el denominado Cuestionario de Flujo. Este instrumento fue desarrollado originalmente por Csikszentmihalyi y adaptado por los investigadores italianos. De acuerdo con Delle Fave y Massimini (1988), el método consiste en lo siguiente:

- Un cuestionario de lápiz y papel que consta de dos secciones. En el primero se presentan a los participantes tres citas que describen la experiencia de flujo, mismas que provienen de las entrevistas de un escalador, un compositor de música y un bailarín en las que describieron

---

<sup>8</sup> Para una descripción detallada de las investigaciones empíricas del flujo véase: Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988.

sus experiencias en momentos de profunda concentración e implicación en la actividad (Csikszentmihalyi 1975b, 1982a, en Delle Fave y Massimini, 1988). Se pregunta a los participantes si han tenido experiencias similares y en qué contexto. Después se les pide que indiquen la frecuencia con que realizan estas actividades de flujo.

- El segundo paso consiste en valorar, de acuerdo a una escala de diferencial semántico de 8 puntos, la actividad de flujo identificada en la primera sección en relación a 12 dimensiones (Mayers, 1987, en Delle Fave y Massimini, 1988) relacionadas con la experiencia de flujo:

Me implico.

Siento ansiedad.

Sé claramente lo que se supone que he de hacer.

Recibo señales directas de cuán bien lo hago.

Siento que puedo manejar las demandas de la situación.

Soy auto-consciente.

Me aburro.

Tengo que esforzarme por sostener mi mente en lo que sucede.

Me distraigo.

El tiempo transcurre lentamente (lentamente ...rápidamente).

Disfruto de la experiencia, y/o del uso de mis habilidades.

- Cuando los participantes han completado las 12 escalas en relación a su actividad de flujo, se les pide que repitan la valoración en relación a

otras actividades importantes como la vida familiar, el trabajo, la escuela o ver la televisión.

- Luego de completar el cuestionario, se realiza una entrevista en la que se pide a los participantes que describan cómo empieza la actividad que asocian con el flujo, cómo sigue y qué determina su finalización. La entrevista prosigue con más preguntas específicas sobre los procesos de atención en su vida cotidiana vinculados al flujo. Por ejemplo, se pregunta a los participantes qué pensamientos surgían normalmente mientras no tenían nada urgente que hacer, con qué frecuencia se producen estos pensamientos y qué les distrae de estos pensamientos; qué les gustaría hacer si el dinero y el tiempo fueran ilimitados y qué les impide hacer tales cosas; y cuales son las cosas que más les gusta hacer y con qué frecuencia las hacen.

De acuerdo con Delle Fave y Massimini (1988), con este método es posible obtener una información concreta sobre el lugar de la experiencia óptima en la vida del individuo, la frecuencia con que se da, así como una visión detallada de los tipos de actividades que la producen y las alternativas que los participantes consideran que tienen para experimentar flujo en sus vidas.

## **Método de muestreo de experiencias**

Otra manera de evaluar el flujo, quizá la más usada, es el Método de Muestreo de Experiencias (MME), desarrollado por el propio Csikszentmihalyi. El MME fue elaborado en la Universidad de Chicago entre 1975 y 1976 para estudiar el flujo en la vida cotidiana y se ha ido adaptando a las necesidades específicas de cada investigación. De acuerdo con Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988) el método consiste en:

Proporcionar a los participantes un receptor electrónico y un cuaderno de cuestionarios (Formularios de Muestreo de Experiencias). Los investigadores activan los receptores mediante un transmisor de radio siete u ocho veces al día en intervalos al azar y cada vez que el receptor suena, el participante rellena el FME. Al cabo de una semana cada participante habrá relleno entre 50 y 60 formularios.

Cada formulario contiene preguntas abiertas del tipo: “¿En qué pensabas cuando recibiste la señal?”, y también escalas numéricas que indican la intensidad de varias emociones, por ejemplo: “En una escala de 1 a 7, describe tu estado de ánimo en el momento en que recibiste la señal: alerta ...somnoliento; feliz ...triste, etc.”. Cada área del MME produce más de 30 puntos de medición sobre los que se basan las estimaciones del estado subjetivo del individuo.

El flujo fue definido en términos de equilibrio entre desafíos y habilidades, por lo que en el FME se pide a los participantes que valoren los “desafíos de la actividad” y sus “habilidades en la actividad” usando escalas tipo Likert de 10 puntos.

La calidad de la experiencia se mide mediante 12 ítems adicionales sobre el estado psicológico de los participantes y 8 escalas de activación y afecto. También se pueden incluir escalas Likert para medir otras dimensiones como motivación, concentración, creatividad y satisfacción con la actividad.

Con estos registros se obtiene información de cómo se vive la experiencia de flujo día con día y en qué situaciones ésta ocurre.

#### **4.5 Educación para el flujo**

La posibilidad de educar a las personas a construir flujo en sus vidas conlleva una amplia gama de implicaciones sociales y es un factor clave para mejorar la calidad de la experiencia cotidiana. Csikszentmihalyi (1982b, en Delle Fave y Massimini, 1988), manifiesta que “el self crece como resultado del aprendizaje continuo estimulado por metas libremente escogidas. Éste es el mismo proceso que optimiza la frecuencia de la experiencia de flujo; por lo tanto podría decirse que el aprendizaje de por vida es la mejor receta para obtener felicidad”. Pero el logro de la felicidad depende de aprender a invertir nuestra atención de un modo que aporte recompensas intrínsecas.

Para Csikszentmihalyi (1975, en Delle Fave y Massimini, 1988), es muy importante evitar la separación entre el trabajo y el tiempo libre, para eso se debe modificar el enfoque del sistema educativo, que en la actualidad sigue subrayando los valores extrínsecos vinculados a ingresos futuros, al prestigio y a otras metas materiales y que casi no presta atención a la calidad de la experiencia. Para contrarrestar estas tendencias, es necesario educar a los jóvenes a reconocer las

ilimitadas oportunidades de acción en la vida cotidiana: “una de las cosas básicas que debe enseñarse a los niños es a reconocer oportunidades de acción en su entorno. Ésta es la habilidad sobre la que se basan todas las restantes”.

#### **4.6 Recapitulación**

Acabamos de presentar la tercera teoría que sustenta este trabajo: la Teoría del Estado de Flujo (Csikszentmihalyi, 1988a). Como vimos, esta teoría se basa en la estructuración de un sistema metacognitivo de regulación de conducta, que se enfoca en la autopercepción y cuyos procesos cognitivos centrales son la atención, el procesamiento de información (conocimiento) y la memoria.

También describimos en qué consiste el estado de flujo, sus características y las condiciones que deben cumplirse para que éste ocurra; y vimos que cuando estas condiciones se cumplen, las experiencias –que pueden generarse en cualquier campo de actividad– motivan intrínsecamente, por lo que las personas se encuentran totalmente dedicadas al objeto de su atención y absorbidas por la actividad que llevan a cabo.

Consideramos que la capacidad de generar experiencias de flujo –mediante el reconocimiento de los retos planteados por una actividad y sobre todo mediante una valoración de las propias fortalezas y limitaciones– está estrechamente relacionada con el desarrollo del pensamiento creativo y de un gran autoconocimiento, por lo que es una cuestión fundamental que se debe fomentar. Es por esta razón que, junto con el desarrollo de las inteligencias y la creatividad,

la experiencia de flujo es el tercer elemento que incluimos en nuestro modelo de desarrollo humano integral.

Finalmente, presentamos algunos ejemplos de investigaciones que han estudiado el flujo en la vida cotidiana y reconocimos el importante papel que pueden jugar el arte y la educación para generar estas experiencias y convertirlas en un estilo de vida que integre trabajo, ocio y flujo. Si ya lo vimos con el ejemplo de los bailarines, ¿Por qué no pensar que es posible un desarrollo similar también desde otras manifestaciones artísticas, en particular desde la educación musical? De este tema, el desarrollo musical y sus aportaciones al desarrollo humano integral, hablaremos en el capítulo siguiente.



## **5. El desarrollo musical y sus beneficios**

### **Introducción**

En los capítulos anteriores hemos comentado la importancia de la educación artística en general. En el primer capítulo hablamos de los procesos de desarrollo, incluido el artístico; en el tercero hablamos de la relación de la creatividad con la educación artística y en el capítulo anterior comentamos la importancia que la actividad artística puede tener al momento de generar experiencias óptimas y como una forma de vida. Ahora vamos a enfocarnos específicamente en el proceso de adquirir y desarrollar el lenguaje musical, las habilidades que intervienen y sobre todo las implicaciones extramusicales que esto puede llegar a tener.

La figura 5.1 presenta un esquema del desarrollo musical como factor favorecedor de un desarrollo humano integral a partir de sus relaciones con otros puntos de desarrollo; en rojo se destacan aquellos que tienen relación con las teorías que sustentan nuestro trabajo; es decir, la relación con todas las inteligencias, con la creatividad y el estado de flujo.

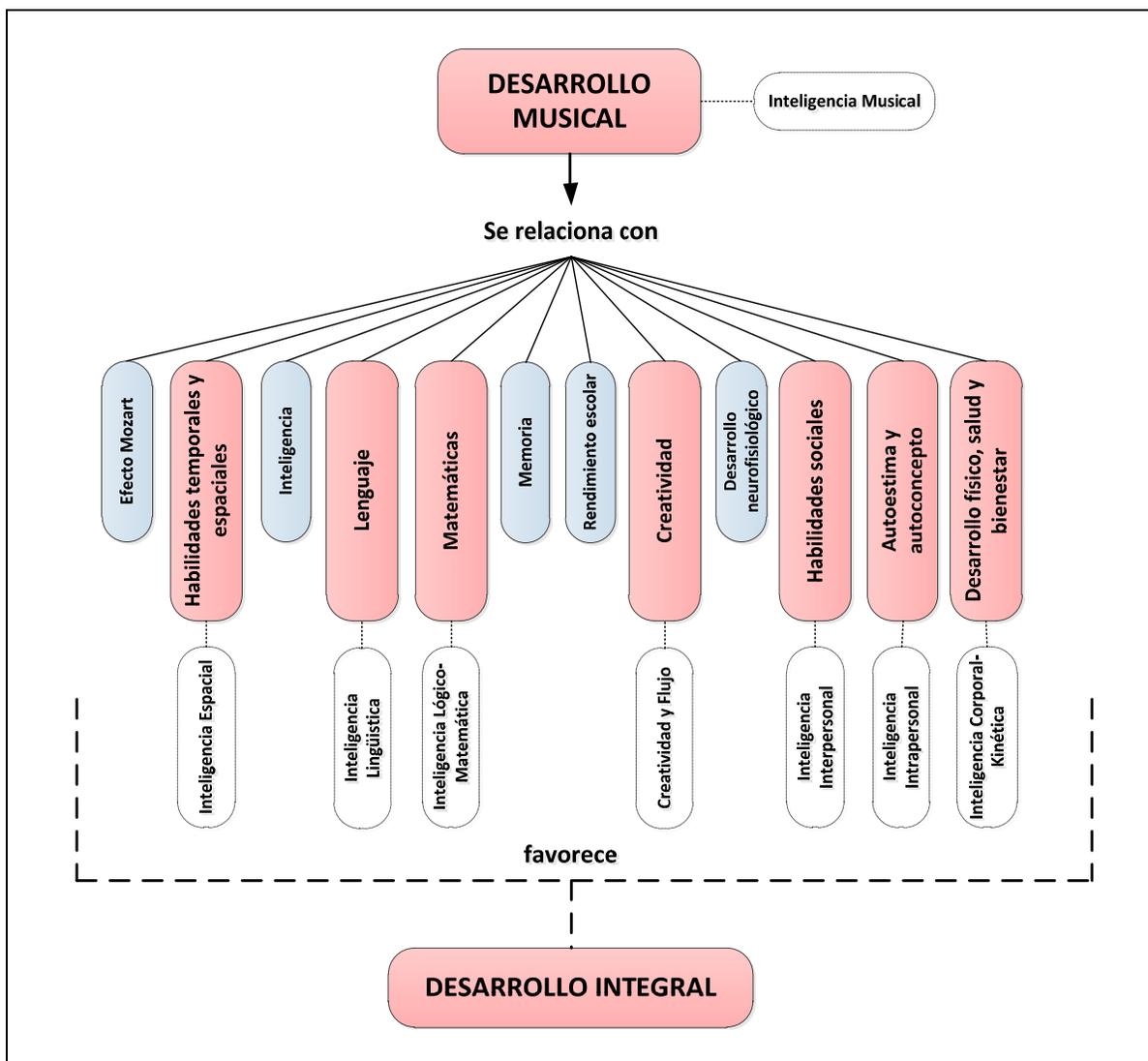


Fig. 5.1 – Esquema de capítulo

## 5.1 El desarrollo musical

A partir de un enfoque de etapas de desarrollo, John Sloboda (1985) divide el desarrollo de las capacidades musicales de las personas –al menos en las culturas occidentales– en dos fases: una primera a la que define como *endoculturación*<sup>1</sup> que se extiende hasta los 10 años aproximadamente y que se conforma de tres elementos principales: a) un conjunto de capacidades estéticas primitivas que están presentes desde el nacimiento o inmediatamente después, b) un conjunto de experiencias culturales que son comunes para toda la población y c) un sistema cognitivo que va evolucionando a partir de competencias desarrolladas por las experiencias culturales. La interacción de estos tres elementos da como resultado una serie de logros que son prácticamente los mismos para todos los niños de una misma cultura y rango de edad. De esta manera, los niños dentro del primer año desarrollan la sensibilidad para diferenciar la altura de los sonidos. En los años siguientes aparece un tipo de canto que se caracteriza por la improvisación y que no imita las melodías propias de la cultura. A los cinco años, los niños son capaces de utilizar estructuras rítmicas y tonales para desarrollar sus canciones. Todos estos logros, generalmente se caracterizan por que se dan sin necesidad de un esfuerzo consciente por parte de los niños, es decir, ellos no aspiran a mejorar en esas habilidades y a pesar de esto lo hacen; y también es notable la ausencia de una instrucción explícita, por ejemplo, nadie les

---

<sup>1</sup> El término *endoculturación* proviene de la raíz griega *endo* que quiere decir dentro y del latín *cultura*. En antropología se refiere al proceso mediante el cual los individuos jóvenes asimilan las pautas sociales y de comportamiento propias de la cultura a la que pertenecen.

enseña cómo memorizar las canciones o seguir patrones rítmicos y sin embargo pueden hacerlo.

A partir de esta edad, los cambios musicales pueden estar más bien influenciados por cambios como los que ocurren en otros campos simbólicos como el dibujo, lo que implica cambios cognitivos más generales. Este cambio permite que el niño reflexione y tome conciencia de los principios que subyacen a una habilidad en particular, es decir, es el origen de la adquisición de las reglas del lenguaje musical. Al final de la etapa de endoculturación, el niño ha desarrollado la habilidad de recordar canciones y aprender nuevas; la habilidad de distinguir entre diferentes tipos de música; la habilidad de usar características de la música como la métrica y la tonalidad en la organización de sus ejecuciones.

Esta etapa común de endoculturación termina aproximadamente a los 10 años, de ahí en adelante intervienen experiencias específicas que servirán a quien aspira a la excelencia en alguna habilidad particular y a desarrollar nuevas capacidades, lo que comúnmente se llamaría ser experto; es decir, sobre la base general de la endoculturación tiene lugar la segunda fase del desarrollo musical, lo que Sloboda denomina etapa de *instrucción, entrenamiento o formación*.

Esta segunda etapa ya no es general a todas las personas, es mucho más específica, implica esfuerzos conscientes por parte de la persona por alcanzar un objetivo en particular y es donde se desarrollarán las habilidades propias de los músicos: ejecución y dominio de un instrumento musical o de la voz, composición, análisis musical, etc. Aunque los individuos no necesariamente se vuelven expertos en todas las habilidades, sino en algunas, es cada cultura la que determina las capacidades que debe desarrollar un músico *completo*.

Las dos etapas de Sloboda –endoculturación y formación– parecen tener elementos comunes con lo que Trainor (2005) concluye después de hacer una revisión de investigaciones concernientes a los periodos críticos del desarrollo musical: sí los hay, pero referentes a los procesos básicos del desarrollo de las habilidades auditivas, más que a los procesos complejos involucrados en la actividad musical. De hecho, aunque hay evidencia de que una temprana experiencia musical tiene efectos en el desarrollo de las estructuras cerebrales, el cerebro adulto mantiene cierta plasticidad, por lo que la autora concluye que puede ser posible –si bien menos común– lograr altos niveles de pericia musical en etapas posteriores de la vida, puesto que existen diferentes vías para ello.

## **5.2 Evaluación del desarrollo musical**

Desde una perspectiva psicométrica, se han desarrollado procedimientos estandarizados de evaluación que permiten valorar el desarrollo de los individuos en una habilidad en particular, al compararlo con el desarrollo promedio de una población respecto de alguna característica específica que sirva como referencia (por ejemplo, la edad). En el ámbito musical, estos procedimientos se conocen como *tests de aptitudes musicales*, y se usan para diagnosticar deficiencias que requieren mayor entrenamiento; o también se utilizan como predictores de logro futuro, es por esto que las escuelas de música los incluyen como parte de sus procesos de selección de aspirantes.

De acuerdo con Hargreaves (1986), en el ámbito musical se pueden distinguir tres tipos básicos de tests:

- **Tests de habilidad o aptitud musical.** Diseñados para evaluar el potencial de un individuo para una habilidad musical, independientemente del aprendizaje o la experiencia musical previa. Algunos de los más conocidos son: las *Measures of Musical Talents* de Seashore, las *Measures of Musical Abilities* de Bentley, el *Musical Aptitude Profile* de Gordon, y los tests de creatividad musical.
- **Tests de logros musicales.** Están diseñados para evaluar lo que el individuo conoce de la música o sus logros en música (por ejemplo, destreza en la ejecución o conocimientos de historia musical). Algunos de los más conocidos son: los *Music Achievement Tests* de Colwell, los *Iowa Tests of Music Literacy* y el *Aliferi's Music Achievement Test*.
- **Tests de actitudes hacia la música.** Diseñados para evaluar el interés de las personas hacia la música o bien sus preferencias o *gustos de apreciación*.

De acuerdo con Sloboda (1985), para evaluar el desarrollo musical, se debe usar un test de aptitudes sólo cuando no hay disponibles otro tipo de evaluaciones musicales más directas; por ejemplo, las ejecuciones vocales o de instrumento que muestren destreza técnica y expresiva aportan mayor evidencia de habilidades musicales que cualquier test de aptitud.

En la etapa de formación musical, aunque se pueden utilizar los test de logros musicales, en general, el rendimiento en habilidades musicales específicas es evaluado directamente a través de exámenes u otras modalidades de

evaluación que implican una preparación intensiva de materiales específicos, siendo cada maestro o institución el responsable de establecer los parámetros de dichas evaluaciones.

### **5.3 Beneficios cognitivos de estudiar música**

Como todo desarrollo, el musical es un proceso de cambios que si bien puede definirse por etapas más o menos definidas, como sugiere Sloboda (1985), también puede considerarse un continuo a lo largo de la vida, como lo plantea Trainor (2005); de cualquier forma, estos cambios implican el desarrollo de habilidades cognitivas que ciertamente tienen implicaciones más allá del ámbito musical, algunas de estas implicaciones incluso estarán presentes en etapas ya muy avanzadas de la vida, como veremos más adelante.

De acuerdo con Schellenberg (2005), la asociación entre el desarrollo musical y las habilidades intelectuales puede tener su origen en las múltiples habilidades que las clases de música entrenan y mejoran, por ejemplo: atención focalizada, concentración, memorización, lectura de música (manejo simbólico), habilidades motoras finas, expresividad emocional, etc. En este sentido, la actividad musical, en particular, la formación musical (o sea, la adquisición y manejo del lenguaje musical y el desarrollo de las habilidades antes mencionadas) tiene impacto en el desarrollo intelectual general y en otras áreas fuera del dominio musical. A continuación presentamos un panorama general de algunos estudios que aportan evidencia al respecto, el cuadro 5.1 nos presenta una

relación de investigaciones que relacionan la actividad musical con otros dominios cognitivos.

<b>Autores</b>	<b>Actividad musical implicada y tiempo</b>	<b>Habilidades cognitivas relacionadas</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Población muestra</b>
<b>Audición (Efecto Mozart)</b>				
Rauscher, Shaw y Ky (1993)	Audición 10 minutos	Habilidades temporales y espaciales	Stanford-Binet Scale of Intelligence	Estudiantes universitarios
Nantais y Schellenberg (1999)	Audición 10 minutos	Habilidades espaciales	Stanford-Binet Scale of Intelligence	Estudiantes universitarios
Schellenberg y Hallam (2005)	Audición 10 minutos	Habilidades espaciales	Tests of spatial abilities (National Foundation for Educational Research)	Niños de 10 y 11 años de edad
Schellenberg, Nakata, Hunter y Tamoto (2007)	Audición 10 minutos	Habilidades espaciales	Wechsler Adult Intelligence Scale - Third Edition (WAIS-III)	Estudiantes universitarios
<b>Habilidades temporales y espaciales</b>				
Rauscher (1999)	Clases de música (principalmente piano)	Habilidad espacial	Meta-análisis	Niños en edad preescolar
Costa-Giomi (1999)	Clases de piano 3 años	Desarrollo cognitivo general y habilidades espaciales	Developing Cognitive Abilities Test (DCAT)	Niños entre 9 y 11 años de edad
Hetland (2000) <sup>1</sup>	Instrucción musical (no especificado)	Razonamiento espacial	Meta-análisis	Niños entre 3 y 12 años de edad

Cuadro 5.1 – Estudios que relacionan la actividad musical con habilidades cognitivas.

<sup>1</sup>Incluido en Trainor y Corrigan (2010)

<b>Autores</b>	<b>Actividad musical implicada y tiempo</b>	<b>Habilidades cognitivas relacionadas</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Población muestra</b>
<b>Inteligencia</b>				
Schellenberg (2004)	Clases de piano o canto 1 año	IQ	Wechsler Intelligence Scale for Children, Third Edition (WISC III)	Niños de 6 años de edad
Schellenberg (2009)	Clases de música (no especificado)	IQ Funciones ejecutivas	Wechsler Intelligence Scale for Children, Third Edition (WISC III) Wechsler Adult Intelligence Scale, Third Edition (WAIS III)	Niños entre 6 y 11 años, estudiantes universitarios
Schellenberg (2011)	Clases de música extracurriculares. 2 años	IQ Funciones ejecutivas	Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI) Pruebas de atención, memoria, fluidez verbal y planificación. Wisconsin Card Sorting Test (WSCT)	Niños entre 9 y 12 años de edad
Winsler, Ducenne y Koury (2011)	Clases de música para preescolares (Kindermusik)	Autorregulación (funciones ejecutivas)	Self Regulation Task Battery	Niños entre 3 y 5 años de edad
<b>Lenguaje</b>				
Hurwitz, Wolff, Bortnick, y Kokas (1975) <sup>2</sup>	Clases de música (Kódaly)	Habilidad de lectura	No especificado	Niños estudiantes de primaria
Douglas y Willatts (1994) <sup>1</sup>	Entrenamiento musical (no especificado) 6 meses	Decodificación de palabras	No especificado	No especificado

Cuadro 5.1 (continuación) – Estudios que relacionan la actividad musical con habilidades cognitivas.

<sup>1</sup>Incluido en Trainor y Corrigan (2010); <sup>2</sup>Incluido en Rickard et al. (2005)

<b>Autores</b>	<b>Actividad musical implicada y tiempo</b>	<b>Habilidades cognitivas relacionadas</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Población muestra</b>
Standley y Hughes, (1997) <sup>2</sup>	Clases de música (no especificado)	Habilidad de lectura	No especificado	Niños en edad preescolar
Chan, Ho y Cheung (1998) <sup>3</sup>	Clases de instrumento	Memoria verbal	No especificado	Adultos
Ho, Cheung y Chan (2003) <sup>3</sup>	Entrenamiento musical (no especificado)	Memoria verbal	No especificado	Niños entre 6 y 15 años
Overy et al. (2003)	Pruebas de aptitudes musicales	Habilidades de percepción rítmica del lenguaje	Wechsler Objective Reading Dimensions (WORD)	Niños entre 7 y 11 años de edad
Thompson et al. (2004) <sup>1</sup>	Clases de teclado 1 año	Procesamiento del significado del discurso hablado	No especificado	Niños de 7 años de edad y adultos
Gromko (2005)	Clases de música (no especificado) 4 meses	Conciencia fonética	Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIEBELS)	Niños en edad preescolar
Peretz (2006)	Evaluación del procesamiento neurológico de la música	Procesamiento del lenguaje	Meta-análisis	
Standley (2008)	Clases de música Actividades musicales (Kodaly, Orff, Dalcroze)	Habilidades de lectura	Meta-análisis	Niños en edad preescolar, primaria y secundaria
Piro y Ortiz (2009)	Clases de música (no especificado) 3 años	Habilidades de lectura: Vocabulario y secuenciación verbal	Meeker Structure of Intellect (SOI)	Niños estudiantes de primaria
Hallam (2010)	Entrenamiento musical (no especificado)	Codificación del lenguaje	Meta-análisis	Niños de diferentes edades

Cuadro 5.1 (continuación) – Estudios que relacionan la actividad musical con habilidades cognitivas.

<sup>1</sup>Incluido en Trainor y Corrigan (2010); <sup>2</sup>Incluido en Rickard et al. (2005); <sup>3</sup>Incluido en Hallam (2010)

<b>Autores</b>	<b>Actividad musical implicada y tiempo</b>	<b>Habilidades cognitivas relacionadas</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Población muestra</b>
Milovanov y Tervaniemi (2011)	Evaluación de aptitudes musicales (Seashore Tests)	Habilidades lingüísticas. Discriminación de alturas tonales, separación fonológica.	WISC III WAIS-III Tests de pronunciación Meta-análisis	Niños entre 10 y 12 años de edad, adultos entre 20 y 29 años de edad.
Patel (2011)	Entrenamiento musical (no especificado)	Codificación del lenguaje.	Meta-análisis	No especificado
<b>Matemáticas</b>				
Chan et al. (1998) <sup>1</sup>	Entrenamiento musical infantil (no especificado) 6 años	Memoria verbal	No especificado	Adultos
Cheek y Smith (1999)	Lecciones privadas de música (piano u otros instrumentos) 2 años	Rendimiento matemático	Iowa Tests of Basic Skills (ITBS)	Estudiantes de secundaria
Vaughn (2000) <sup>1</sup>	Entrenamiento musical (no especificado)	Habilidades matemáticas	Pruebas estandarizadas de logros en matemáticas Meta-análisis	Niños y adultos
Gouzouasis et al. (2007) <sup>1</sup>	Clases de música (no especificado)	Habilidades matemáticas	Pruebas estandarizadas de logro académico	Estudiantes de preparatoria
Rauscher, LeMieux y Hinton (en proceso en 2010) <sup>3</sup>	Clases de música (instrumentos de percusión, piano o canto)	Resolución de problemas con fracciones	No especificado	Niños
<b>Memoria y atención</b>				
Scott (1992) <sup>1</sup>	Clases de música (no especificado)	Atención	Tareas de atención	Niños en edad preescolar

Cuadro 5.1 (continuación) – Estudios que relacionan la actividad musical con habilidades cognitivas.

<sup>1</sup>Incluido en Trainor y Corrigan (2010); <sup>3</sup>Incluido en Hallam (2010)

<b>Autores</b>	<b>Actividad musical implicada y tiempo</b>	<b>Habilidades cognitivas relacionadas</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Población muestra</b>
Brandler y Rammsayer (2003)	Entrenamiento musical (no especificado)	Memoria verbal y razonamiento	Batería alemana de pruebas de inteligencia.	Adultos
Ho et al. (2003) <sup>1</sup>	Clases de música (no especificado)	Memoria verbal	No especificado	Niños
Lee, et al (2007) <sup>1</sup>	Entrenamiento musical (no especificado)	Memoria de trabajo y a corto plazo	No especificado	Niños y adultos
Franklin, et al (2008) <sup>1</sup>	Entrenamiento musical (no especificado)	Memoria verbal a largo plazo	No especificado	No especificado
Jakobson et al. (2008) <sup>1</sup>	Alto entrenamiento musical (no especificado) 14 años	Memorias visual y verbal	No especificado	Adultos
<b>Rendimiento escolar</b>				
Johnson y Memmott (2006)	Programas de música instrumentales y corales	Rendimiento escolar	Pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas	Estudiantes de primaria y secundaria
Schellenberg (2009)	Clases de música (no especificado)	Rendimiento escolar	Calificaciones escolares	Niños entre 6 y 11 años, estudiantes universitarios
<b>Creatividad</b>				
Simpson (1969) <sup>3</sup>	Clases de música (no especificado)	Creatividad	Tests de creatividad de Guilford	Estudiantes de preparatoria
Wolff (1979) <sup>3</sup>	Clases de música (no especificado) 1 año	Creatividad	No especificado	Niños estudiantes de primaria
Kalmar (1982) <sup>3</sup>	Actividades de música grupal y canto 3 años	Creatividad Abstracción Improvisación	Pruebas de creatividad (no especificado)	Niños en edad preescolar

Cuadro 5.1 (continuación) – Estudios que relacionan la actividad musical con habilidades cognitivas.

<sup>1</sup>Incluido en Trainor y Corrigan (2010); <sup>3</sup>Incluido en Hallam (2010)

Autores	Actividad musical implicada y tiempo	Habilidades cognitivas relacionadas	Tipo de evaluación	Población muestra
Hamman, Bourassa y Aderman (1990) <sup>4</sup>	Estudios profesionales de música (nivel universitario)	Creatividad	Consequences Form A-1 Guilford and Guilford's Test for Individual Creativity	Estudiantes universitarios
Luftig (2000) <sup>4</sup>	Actividades musicales del programa SPECTRA+ 2 días	Creatividad Autoestima Locus de control	Torrance Test of Creative Thinking	Niños estudiantes de primaria
Byrne, MacDonald, y Carlton (2003) <sup>4</sup>	Estudios profesionales de música (nivel universitario)	Creatividad Estado de flujo	Panel de expertos Método de Muestreo de Experiencias	Estudiantes universitarios
Koutsoupidou y Hargreaves (2009) <sup>3</sup>	Actividades musicales creativas	Pensamiento creativo	Webster's measures of Creative Thinking in Music	Niños de 6 años
<b>Plasticidad cerebral</b>				
Altenmüller et al. (2000)	Entrenamiento musical (principalmente piano)	Patrones de activación auditiva	Imágenes por electroencefalografía	Jóvenes entre 13 y 15 años, adultos
Bengtsson et al. (2005)	Actividad musical profesional (pianistas concertistas)	Estructura cerebral	Imágenes por resonancia magnética	Adultos
Hyde et al. (2009)	Entrenamiento musical (teclados) 15 meses	Habilidades motoras y auditivas	Imágenes por resonancia magnética	Niños de 6 años de edad
Moreno et al. (2009)	Entrenamiento musical (Kodaly, Orff, Wuytack) 6 meses	Habilidades de lectura Discriminación del lenguaje	Potenciales relacionados con eventos Electroencefalografía	Niños de 8 años de edad

Cuadro 5.1 (continuación) – Estudios que relacionan la actividad musical con habilidades cognitivas.

<sup>3</sup>Incluido en Hallam (2010); <sup>4</sup>Incluido en Running (2008)

<b>Autores</b>	<b>Actividad musical implicada y tiempo</b>	<b>Habilidades cognitivas relacionadas</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Población muestra</b>
Halwani et al. (2011)	Actividad musical profesional (piano, violín, violoncello, trombón y canto) 15 años	Estructura cerebral	Imágenes por resonancia magnética	Adultos
<b>Habilidades sociales y sensibilidad emocional</b>				
Sward (1989) <sup>3</sup>	Actividades musicales grupales	Sentido de pertenencia Habilidades sociales Autoestima Motivación intrínseca	No especificado	Estudiantes universitarios
Hallam y Prince (2000) <sup>3</sup>	Aprendizaje de un instrumento (no especificado)	Habilidades sociales Sentimiento de logro Trabajo en equipo Autodisciplina	No especificado	No especificado
Broh (2002) <sup>3</sup>	Actividades musicales (no especificado)	Autoestima Motivación Seguridad en sí mismo	No especificado	Niños
Resnicow, Salovey y Repp (2004) <sup>3</sup>	Reconocimiento de significado emocional en presentaciones de piano	Reconocimiento del significado, razonamiento Emocional en la vida cotidiana	Pruebas de Sensibilidad emocional (no especificado)	No especificado
Kokotsaki y Hallam (2007)	Estudios de música a nivel profesional y de posgrado (trabajo en ensambles)	Trabajo en equipo Autoconcepto Habilidades sociales	Interpretative Phenomenologic al Analysis	Adultos
<b>Autoestima</b>				
Lillemyr (1983) <sup>3</sup>	Alta competencia musical (no especificado)	Motivación Autoestima	No especificado	No especificado
Costa-Giomi (2004)	Clases de piano 3 años	Autoestima	Coopersmith Self-Esteem Inventories	Niños entre 9 y 11 años de edad

Cuadro 5.1 (continuación) – Estudios que relacionan la actividad musical con habilidades cognitivas.

<sup>3</sup>Incluido en Hallam (2010)

Autores	Actividad musical implicada y tiempo	Habilidades cognitivas relacionadas	Tipo de evaluación	Población muestra
Kokotsaki y Hallam (2007)	Estudios de música a nivel profesional y de posgrado (trabajo en ensambles)	Motivación intrínseca Identidad Autoconfianza	Interpretative Phenomenological Analysis	Adultos
<b>Desarrollo físico, salud y bienestar</b>				
Parr (1985) <sup>3</sup>	Tocar el piano	Actividad cardiovascular	No especificado	Adultos
Clift, Hancox, Staricoff y Whitmore (2008) <sup>3</sup>	Canto	Sistema inmunológico	Medición de inmunoglobulina salival	No especificado
Forgeard, Winner, Norton y Shlaug (2008)	Educación musical instrumental (teclados y cuerdas) (Tradicional, Zuzuki) 3 años	Motricidad fina Desarrollo auditivo	<i>Gordon's Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)</i> Tareas de aprendizaje motor <i>Raven's Progressive Matrices (RPM)</i> WISC-III	Niños entre 8 y 11 años
Hanna-Pladdy y MacKay (2011)	Actividad musical profesional	Desempeño cognitivo	WAIS-III California Verbal Learning Test, Second Edition (CVLT-II) American Adult Reading Test (AMNART) Wechsler Memory Scale Third Edition (WMS-III)	Adultos mayores
Zendel y Alain (2012)	Actividad musical profesional	Funciones auditivas	No especificado	Adultos, adultos mayores

Cuadro 5.1 (continuación) – Estudios que relacionan la actividad musical con habilidades cognitivas.

<sup>3</sup>Incluido en Hallam (2010)

Como vemos, las investigaciones aparecen agrupadas de acuerdo al dominio cognitivo que relacionan con la actividad musical, enseguida revisaremos cada una de estas áreas.

### **El efecto Mozart**

A raíz de la publicidad que ha recibido el llamado *efecto Mozart*, se han realizado múltiples estudios que relacionan la escucha pasiva de la música con los resultados de pruebas de procesos cognitivos, en particular de habilidades espaciales. En el estudio original de Rauscher, Shaw y Ky (1993) se reportaba que escuchar un fragmento breve de una sonata para dos pianos de Mozart (K448) mejoraba el desempeño en tareas de razonamiento espacial. Se aplicaron tres subpruebas de la *Stanford-Binet Scale of Intelligence* a 36 estudiantes de licenciatura. Cada prueba estaba precedida por 10 minutos de una condición sonora: o bien, la obra de Mozart, o un audio de relajación o silencio. Todos los participantes participaron en las tres condiciones y obtuvieron mejores resultados para la condición de la música de Mozart. Los autores hicieron una conversión de los puntajes en términos de IQ de razonamiento espacial obteniendo casi 9 puntos de diferencia (119 vs. 111 y 110) con respecto de las puntuaciones para las otras dos condiciones auditivas. Concluyeron entonces que escuchar la música de Mozart tenía un efecto positivo sobre las habilidades de razonamiento espacial, aunque advirtieron que los efectos no se mantenían más allá de 10 o 15 minutos y que otro tipo de música podía inclusive interferir con el razonamiento abstracto.

Debido al uso del término IQ espacial, en los medios de comunicación se manejaron versiones distorsionadas en las que la música de Mozart se asociaba directamente con un incremento de la inteligencia, acuñándose libremente frases como “*escuchar a Mozart te hace más inteligente*”. Esto dio origen a una avalancha publicitaria de productos milagrosos que incluían alguna forma de música de Mozart y que prometían elevar la inteligencia en casi cualquiera de sus campos.

Sin embargo, lo anterior también originó una gran cantidad de estudios alrededor de tales afirmaciones<sup>2</sup>. En condiciones similares, algunos reafirmaron los hallazgos originales (Rauscher, Shaw y Ky, 1995); pero muchos otros reportaron resultados diferentes, encontrando efectos similares al sustituir la música de Mozart por la de Schubert (Nantais y Schellenberg, 1999), o incluso por música popular (Schellenberg y Hallam, 2005).

Schellenberg y su grupo llegaron a la conclusión de que el supuesto efecto de la música sobre las tareas de habilidades espaciales no se debe al uso de redes neuronales comunes a ambas tareas –modelo trion de activación cerebral– como originalmente lo argumentaron Rauscher y Shaw (1998); sino a la influencia que la música –y también otras condiciones auditivas como la narración– puede ejercer sobre la activación/implicación (*arousal*) y el estado anímico de los participantes (Nantais y Schellenberg, 1999; Schellenberg, 2003; Schellenberg, Nakata, Hunter y Tamoto, 2007).

---

<sup>2</sup> Para una revisión más a fondo se puede consultar entre otros: Rauscher y Shaw, 1998; Chabris, 1999; Schellenberg, 2003 y Talero-Gutiérrez et al. 2004.

## Habilidades temporales y espaciales

Aunque se ha puesto en duda la validez del efecto Mozart –pues en todo caso, habría evidencia de un efecto de la música sobre el estado anímico–, este se refiere únicamente a la actividad musical de escuchar pasivamente; sin embargo, cuando se considera la instrucción musical formal, la evidencia se hace mucho más sólida. En el caso de las habilidades espacio-temporales, la propia Rauscher (1999) documentó que niños que recibieron instrucción musical se desempeñaron mejor en pruebas de habilidad espacial que aquellos que no la tuvieron.

Además, los resultados de dos meta-análisis –de 15 y 8 estudios– llevados a cabo por Hetland (2000, en Trainor y Corrigan, 2010) sugieren que el aprendizaje musical de niños entre 3 y 12 años conlleva ganancias significativas en razonamiento espacial; en especial, aunque no únicamente, cuando este se da en edades tempranas y con lecciones individuales en las que se maneja la notación musical estándar.

Finalmente, en su estudio con 117 niños y usando pruebas estandarizadas de habilidades cognitivas (*Developing Cognitive Abilities Test* y otros), Costa-Giomi (1999) encontró que el entrenamiento musical mejoraba las habilidades cognitivas generales y las habilidades espaciales durante los dos primeros años del entrenamiento musical, sin embargo al final del tercer año estas ventajas no se mantenían. Una de las posibles explicaciones que Costa-Giomi ofrece es que los resultados tienen que ver con las estrategias cognitivas empleadas al comenzar la

instrucción musical y la actitud de dedicación que se tiene ante la novedad, cuando esta dedicación se pierde, también sus efectos disminuyen.

## **Inteligencia**

Comenzamos nuestro recorrido con las habilidades espacio-temporales por su cercanía con el llamado efecto Mozart, pero en general la inteligencia es un área que ha sido relacionada con la formación musical. Aunque cabe señalar que casi todos los estudios han estudiado el tema desde una perspectiva psicométrica.

Por ejemplo, Schellenberg (2004) encontró que, de una muestra de 144 niños de 6 años de edad, los niños que participaron en clases de música durante un año (teclados o canto) obtenían mejores resultados en una prueba estandarizada de inteligencia (WISC-III) que sus compañeros que participaron en clases de actuación, o que no tuvieron actividad extracurricular. Por lo que el autor concluyó que el entrenamiento musical lleva a una pequeña pero confiable ganancia en la inteligencia general. Posteriormente concluyó que las asociaciones entre las clases de música y las habilidades intelectuales se dan a nivel general más que en cuestiones específicas de la inteligencia (Schellenberg, 2009) y propuso que la asociación podía estar mediada por la función ejecutiva del cerebro. Recientemente Schellenberg (2011), en un estudio con 106 niños de entre 9 y 12 años de edad, observó que el grupo con dos años de entrenamiento musical tenían IQ más altos –de acuerdo con el *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence* (WASI)– que sus compañeros sin educación musical, y que esta ventaja se extendía a lo largo de todos los subtests de la prueba. Sin embargo, no

observó evidencia que apoyara la hipótesis de que la asociación entre educación musical y el IQ estuviera mediada por la función ejecutiva.

Finalmente, en otro estudio relacionado con la función ejecutiva, Winsler, Ducenne y Koury (2011), con una muestra de 89 niños entre 3 y 5 años de edad, encontraron que aquellos que asistían a clases en un programa estructurado de música mejoraban sus habilidades para planear, guiar y controlar su comportamiento (autoregulación conductual, de acuerdo a la *Self Regulation Task Battery*), en relación con aquellos que no asistían.

### **Habilidades de lenguaje**

Si algún área ha sido motivo de estudio por su relación con la música, ésta es la del lenguaje. La evidencia sugiere que la participación en actividades musicales lleva al mejoramiento de las habilidades lingüísticas, incluidas las auditivas como el procesamiento de la altura tonal y la conciencia fonológica, pero también para el desarrollo temprano de la habilidad de lectura como enseguida se describe.

Por ejemplo, Peretz (2006) sugiere que el procesamiento musical es una función autónoma constituida por varios módulos que coinciden ligeramente con otras funciones, como el lenguaje.

Por otro lado, de acuerdo con el meta-análisis realizado por Hallam (2010) el entrenamiento musical interviene de manera importante en el desarrollo de sistemas de procesamiento que facilitan la codificación e identificación de sonidos y patrones del lenguaje. Y mientras más temprana y duradera sea la participación

en la actividad musical, más grande será el impacto. Asimismo, Gromko (2005) encontró que 43 niños en edad preescolar, que recibieron instrucción musical durante 4 meses mejoraron significativamente su habilidad de segmentación fonética (conciencia fonética) de acuerdo al *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIEBELS)*, en comparación con un grupo control (60 niños de la misma edad) que no recibió instrucción musical. Otros estudios han encontrado un efecto positivo de la instrucción musical en la decodificación de palabras (Douglas y Willatts, 1994, en Trainor y Corrigan, 2010) – en un grupo de personas con deficiencias de lectura y luego de 6 meses de entrenamiento musical–, y en el procesamiento del significado emocional del discurso hablado en músicos adultos y en niños luego de un año de clases de teclado (Thompson et al, 2004, en Trainor y Corrigan, 2010).

Luego de hacer una revisión de recientes investigaciones que relacionan la música y aspectos del lenguaje como la altura tonal y la separación fonológica, Milovanov y Tervaniemi (2011) encontraron, entre otras cosas, que las personas con grandes aptitudes musicales (de acuerdo a los *Tests de aptitudes musicales de Seashore*) demostraron también gran aptitud para la pronunciación de un segundo lenguaje. A partir de este meta-análisis –de estudios cuyas poblaciones incluyeron niños entre 10 y 12 años de edad y adultos jóvenes entre 20 y 29 años de edad –, estos autores propusieron que las habilidades lingüísticas, tanto de pronunciación como de discriminación tienen relación con las habilidades de percepción musical, y concluyen que una exposición temprana a la práctica de la música, aunque sea mínima, es de vital importancia para que se den los cambios anatómicos necesarios que favorezcan el desarrollo de las facultades lingüísticas.

Por su parte, Patel (2011) propuso una hipótesis (OPERA) que trata de explicar cómo el entrenamiento musical puede beneficiar la codificación neuronal del lenguaje. De acuerdo con esta hipótesis, de cumplirse 5 condiciones esenciales, la actividad musical puede inducir la plasticidad cerebral necesaria para desarrollar mejor las redes procesadoras del lenguaje. Estas condiciones son:

- **Superposición (*Overlap*):** hay una superposición anatómica de las redes que procesan la música y el lenguaje.
- **Precisión:** en estas redes compartidas, la música demanda una mayor precisión en el procesamiento en relación al lenguaje.
- **Emoción:** las actividades musicales que ocupan estas redes provocan una fuerte emoción positiva.
- **Repetición:** estas actividades son frecuentemente repetidas.
- **Atención:** la actividad musical se asocia con la atención focalizada.

De acuerdo con esta hipótesis, la actividad musical hace que las redes compartidas trabajen de una manera más precisa al procesar la música en comparación con el procesamiento del lenguaje; de esta manera, se beneficia el procesamiento del lenguaje y las habilidades de lectura. Por esta razón, de acuerdo con el autor, OPERA ayudaría a explicar una superioridad en la codificación del lenguaje a nivel subcortical en músicos entrenados.

En cuanto a la relación de la actividad musical con la lecto-escritura, Standley (2008) llevó a cabo un meta-análisis de 30 estudios con muestras de

niños entre edad preescolar y educación secundaria, y que relacionan la instrucción musical con las habilidades de lectura. El autor reportó que ciertas actividades musicales, como clases de música y actividades de los métodos Kodaly, Orff y Dalcroze entre otras, son efectivas para mejorar el desarrollo de habilidades de lectura como: reconocimiento de letras y palabras, lectura fluida, velocidad de lectura, etc. Los beneficios son mayores cuando estas actividades específicas se suman a un currículo ya existente de educación musical.

Otros estudios reportan que niños con edad promedio de 7 años, que recibieron clases diarias de música con el método Kodály (aunque sin especificar durante cuanto tiempo), tenían mejores resultados en pruebas de lectura en comparación con otros niños sin instrucción musical (Hurwitz, Wolff, Bortnick, y Kokas, 1975, en Rickard et al., 2005); y que niños en edad preescolar que recibían clases de música de manera regular mostraron mejores habilidades de escritura y pre-lectura en comparación con otros que no recibieron clases de música (Standley y Hughes, 1997, en Rickard et al., 2005).

Por otro lado, Hallam (2010) propone que una manera en que la instrucción musical puede ayudar a desarrollar la lectura, es que incrementa la memoria verbal. Chan, Ho y Cheung (1998, en Hallam, 2010) reportaron que aprender a tocar un instrumento musical favorece la habilidad para recordar palabras, músicos adultos tenían más desarrollada la región temporal izquierda del cerebro, un área involucrada en el procesamiento de la información auditiva. Posteriormente, Ho, Cheung y Chan (2003, en Hallam, 2010) aportaron mayor evidencia al estudiar un grupo de 90 niños entre 6 y 15 años de edad. Los que habían tenido entrenamiento musical mostraron mayor habilidad de aprendizaje y

retención verbal, y mientras más largo había sido el entrenamiento musical, mejor era la memoria verbal. Los autores concluyeron que el efecto era causal dado que encontraron cambios anatómicos en los niños que hacían música.

Asimismo, Piro y Ortiz (2009) reportaron que un grupo de 46 niños de primaria que recibieron entrenamiento musical (clases extracurriculares de música dos veces a la semana) durante tres años, tuvieron mejor desempeño en pruebas de vocabulario y secuenciación verbal, de acuerdo a una prueba estandarizada (*Meeker Structure of Intellect*), que otro de 57 niños que no tuvieron clases de música.

Inclusive a nivel terapéutico –luego de comparar un grupo de 15 niños con dislexia y con edades entre 7 y 11 años, contra un grupo control de 17 niños de las mismas edades– Overy et al. (2003), ofrecen evidencia de que el entrenamiento musical, basado en canciones y juegos rítmicos, puede remediar las dificultades rítmicas de los niños con dislexia y tener un efecto positivo en habilidades de percepción que son importantes para el desarrollo de habilidades de lenguaje y de lectura.

Finalmente, Schellenberg y Peretz (2008, en Milovanov y Tervaniemi, 2011) señalan que el impacto del entrenamiento musical puede ir más allá de las habilidades de lenguaje, extendiéndose a habilidades más generales y funciones como la memoria de trabajo, habilidades matemáticas y espaciales.

## Habilidades matemáticas

Otro campo que ha recibido una considerable atención por parte de los investigadores es el de las matemáticas. Por ejemplo, Gouzouasis et al. (2007, en Trainor y Corrigan, 2010) encontraron que estudiantes de preparatoria que participaron en clases de música obtenían mejores resultados en pruebas estandarizadas de logro académico, especialmente en matemáticas. Por otro lado, un meta-análisis de 25 estudios realizado por Vaughn (2000, en Trainor y Corrigan, 2010) reveló que adultos músicos obtenían mejores resultados en pruebas estandarizadas de logros en matemáticas que adultos no músicos y, en el caso de los niños, el análisis sugirió que participar en entrenamiento musical supone mejoras en el rendimiento matemático. Sin embargo, lagunas metodológicas y el hecho de que otros estudios no han arrojado resultados similares, evitaron que se pudiera plantear una relación de tipo causal.

A su vez, Cheek y Smith (1999) reportaron que luego de dos años de lecciones privadas de música (piano u otros instrumentos), estudiantes de secundaria obtenían mejores resultados (en particular los estudiantes de piano) en pruebas estandarizadas de rendimiento matemático –*Iowa Tests of Basic Skills (ITBS)*–, en relación con sus compañeros que no habían recibido lecciones de música.

Finalmente, Rauscher, LeMieux y Hinton (en proceso, en Hallam 2010) reportaron que niños que tomaban clases de instrumentos de percusión obtuvieron mejores resultados en problemas de matemáticas que aquellos que tomaban clases de piano o de canto.

Aunque los resultados de los estudios que relacionan las matemáticas con el aprendizaje musical han sido muy diversos, en general, la evidencia sugiere que la actividad musical puede mejorar el rendimiento en matemáticas, pero aún se requieren mayores estudios para entender la naturaleza y los alcances de esta relación.

### **Memoria y atención**

Como la música es una actividad compleja que involucra habilidades de percepción, cognición y de expresión emocional, así como práctica individual y trabajo en grupo, no es sorprendente que el entrenamiento musical extensivo pueda beneficiar a otros dominios cognitivos. La instrucción musical formal influye en el desarrollo de funciones como la memoria, la atención y la inhibición, lo que lleva a beneficios en un amplio rango de procesos cognitivos.

Por ejemplo, en un estudio retrospectivo Chan et al. (1998, en Trainor y Corrigall, 2010) y Ho et al. (2003, en Trainor y Corrigall, 2010) encontraron evidencia de una mejora en la memoria verbal de los grupos con actividad musical en comparación de grupos control, en el caso de Chan et al., los participantes tenían una preparación musical de al menos 6 años. Por su parte, Jakobson et al. (2008, en Trainor y Corrigall, 2010) encontraron el mismo efecto para la memoria verbal y también para la visual. Otros estudios encontraron mejor desarrollo a partir de la formación musical en las memorias de trabajo y a corto plazo en niños, aunque sólo en la memoria verbal a corto plazo en adultos (Lee, et al 2007, en

Trainor y Corrigall, 2010); y también en la memoria a largo plazo (Franklin, et al 2008, en Trainor y Corrigall, 2010).

Finalmente, Brandler y Rammsayer (2003) encontraron un grupo 35 de músicos –con al menos 14 años de entrenamiento musical– puntuaba más alto que uno de igual número de adultos no músicos, en las secciones de memoria verbal y de razonamiento de una batería global de inteligencia conformada por la *Leistungspruefsystem* (prueba alemana estandarizada basada en el *Primary Mental Abilities Test* de Thurstone); la adaptación alemana de la *Cattell's Culture Free Intelligence Test*; y la *Berliner Intelligenzstruktur-Test*. Aunque reportaron también que ni en las otras secciones de la prueba ni en el puntaje global se observó este efecto.

En cuanto a la atención, Scott (1992, en Trainor y Corrigall, 2010) encontró que niños en edad preescolar que asistían a actividades musicales se desempeñaban mejor, en una prueba conformada por tareas de atención, que sus compañeros que asistían a clases de movimiento creativo o que no participaban en ninguna actividad.

## **Rendimiento escolar**

En cuanto al rendimiento en la escuela, Johnson y Memmott (2006) condujeron un estudio en el que participaron 4739 estudiantes (1119 de nivel primaria y 3620 de secundaria), de quienes se evaluó su rendimiento escolar mediante 6 pruebas de lenguaje y 5 de matemáticas estandarizadas por la ley: *No Child Left Behind* en Estados Unidos. Los autores encontraron que había

diferencias en los puntajes de rendimiento escolar de los estudiantes que participaban en programas escolares de educación musical de alta calidad (de acuerdo con los estándares de la *National Association for Music Education*), en comparación con el rendimiento de aquellos que participaban en programas de baja calidad o el de quienes no participaban en ningún programa musical.

Por otro lado, tras un estudio en el que participaron 300 estudiantes (150 niños entre 6 y 11 años de edad y 150 estudiantes universitarios de primer año), Schellenberg (2009) concluye que las clases de música están asociadas positivamente con la inteligencia (de acuerdo con la WISC-III y la WAIS-III) y el desempeño escolar (de acuerdo con la boleta de calificaciones de los estudiantes de primaria y el promedio de preparatoria de los universitarios); y que, aun cuando el efecto es pequeño, es también duradero. Asimismo, comenta que –al menos en los estudios realizados en Estados Unidos– la evidencia señala que los estudiantes que participan en educación musical tienen mejor desempeño que sus compañeros en muchas medidas de aprovechamiento académico y coincide en que esto puede deberse a los avances que se obtienen en el desarrollo de habilidades de lenguaje y matemáticas. Sin embargo, advierte que el hecho de participar en actividades musicales puede estar relacionado con otros factores que propicien un mejor desempeño escolar, como el ambiente familiar, la autoestima y la motivación, por lo que los resultados deben tomarse con reservas.

Finalmente, se ha encontrado que la motivación es un factor importante en el desempeño escolar y está directamente relacionada con una percepción positiva de sí mismo. Esta percepción positiva puede beneficiarse de la actividad

musical y extenderse también a otras áreas de estudio (Hallam 2005, en Hallam, 2010).

## **Creatividad**

Otro de los campos que tienen una relación natural con la música, en tanto que actividad artística, es el de la creatividad. Aunque, de nueva cuenta, prácticamente toda la investigación se ha abordado desde un enfoque netamente psicométrico.

Por ejemplo, Luftig (2000, en Running, 2008) observó el efecto que un programa interdisciplinario de educación artística (SPECTRA+) tenía sobre el pensamiento creativo, rendimiento académico, autoestima, locus de control y apreciación artística en 615 estudiantes de primaria. Si bien el periodo de instrucción fue sólo de dos días, Lufting reportó que los estudiantes de SPECTRA+ tuvieron puntuaciones significativamente más altas ( $p < .019$ ) en creatividad (medida con el *Torrance Test of Creative Thinking*), particularmente en las áreas de elaboración y originalidad ( $p < .01$  en ambas), así como en autoestima y apreciación artística.

En otros estudios con niños, Kalmar (1982, en Hallam, 2010) reportó que niños preescolares que participaron en actividades musicales grupales y canto durante 3 años tenían mejor desempeño en pruebas de creatividad, más altos niveles de abstracción y desarrollo motriz, y mostraban más creatividad al improvisar con guiñol. A su vez, Wolff (1979, en Hallam, 2010) estudió los efectos de un año de clases diarias de música (30 minutos) sobre la creatividad en

estudiantes de primaria. Aquellos que participaron en las clases mostraban ganancias en creatividad y en habilidades de percepción motriz comparados con grupos control.

En un estudio a nivel bachillerato, Simpson (1969, en Hallam, 2010) observó, en una muestra de 173 estudiantes de música y 45 sin actividad musical, que los músicos puntuaban más alto en varios elementos de los *Tests de Creatividad de Guilford*. Por otro lado, Hamman, Bourassa y Aderman (1990, en Running, 2008) que estudiantes universitarios de música tenían puntuaciones significativamente más altas ( $p < .02$ ) que estudiantes de otras áreas de acuerdo con pruebas estandarizadas de creatividad (la *Consequences Form A-1* y el *Guilford and Guilford's Test for Individual Creativity*), y que diferencias igualmente significativas se encontraban para estudiantes con más de 10 años de experiencia en actividades artísticas

También se ha encontrado que las actividades de improvisación musical aportan significativamente al desarrollo del pensamiento creativo (de acuerdo con las Webster's measures of Creative Thinking in Music) en niños de 6 años (Koutsoupidou y Hargreaves 2009, en Hallam, 2010); y del razonamiento y pensamiento crítico (Schellenberg, 2004). Otros estudios de arte y música a nivel nacional en Estados Unidos han resaltado la importancia de desarrollar un amplio rango de habilidades transferibles a otros dominios, incluyendo aquellas relacionadas con la creatividad y el pensamiento crítico (NACCCE 1999, en Hallam, 2010).

Finalmente, en un trabajo que se relaciona con la teoría de la experiencia óptima, Byrne, MacDonald, y Carlton (2003, en Running, 2008) compararon el

concepto de flujo de Csikszentmihalyi y el trabajo de 45 estudiantes universitarios de composición para determinar si había relación entre la creatividad en las obras de los compositores –valorada por un panel de expertos– y cómo se habían sentido durante el proceso de composición –valorado mediante los formatos de muestreo de experiencias–. Cuando se compararon ambas mediciones, se concluyó que las obras de los estudiantes que estaban más activamente comprometidos con la tarea de componer eran significativamente ( $p < .01$ ) más creativas.

### **Plasticidad cerebral**

Desde la perspectiva neurológica, las nuevas tecnologías de registro basadas en imágenes cerebrales han aportado evidencia de cambios estructurales en función de la educación musical de las personas. Por ejemplo, mediante el uso de técnicas de electroencefalografía para el registro de potenciales cerebrales relacionados con eventos, Moreno et al. (2009) encontraron que el entrenamiento musical (siguiendo una combinación de los métodos Kodály, Orff y Wuytack), mejoraba las habilidades de lectura y la capacidad de discriminación de pequeñas variaciones en la altura tonal del habla en 16 niños de 8 años (comparados contra igual número de niños con entrenamiento equivalente en pintura). El entrenamiento tuvo una duración de sólo 6 meses, por lo que los autores consideran los resultados como evidencia de la plasticidad cerebral, aunque los propios autores advierten que aún está por estudiarse si estos efectos son duraderos.

También mediante técnicas de imágenes de resonancia magnética, Bengtsson et al. (2005) estudiaron la estructura de la materia blanca de 8 pianistas-concertistas profesionales y la compararon con un grupo igual de personas sin experiencia musical. Encontraron evidencia de una mayor presencia de mielina en la materia blanca de regiones cerebrales específicas (cuerpo calloso, tractos del lóbulo frontal, fibras inter-hemisféricas, regiones temporales y occipitales de la corteza cerebral, y en el fascículo arqueado) de los pianistas en función de la edad de inicio y de los años dedicados al estudio del piano.

Por su parte, Altenmüller et al. (2000) aportan evidencia –por medio de imágenes cerebrales por electroencefalograma (EEG)– de las diferencias que hay entre estudiantes entre 13 y 15 años de edad, con formación musical y sin ella, en cuanto a la formación de redes neuronales y la activación de las mismas al momento de ejecutar tareas auditivas. Asimismo, los autores sugieren que estas amplias redes que se conforman y consolidan durante la educación musical, pueden ser utilizadas para otras tareas en la vida cotidiana.

También Hyde et al. (2009), mediante imágenes por resonancia magnética, encontraron diferencias en estructuras cerebrales en niños de 6 años luego de sólo 15 meses de clases de teclados, en comparación con otros niños con actividad musical pero sin clases de instrumento. Estos cambios fueron correlacionados con mejoras en habilidades motoras y auditivas (de acuerdo con la *Melodic and Rhythmic Discrimination Test Battery*). Los autores sugieren que las diferencias estructurales que se observan en adultos expertos, no sólo en música sino en otras áreas, pueden deberse a la plasticidad cerebral inducida por el entrenamiento.

Finalmente, Halwani et al. (2011), también usando imágenes por resonancia magnética, encontraron diferencias estructurales en el tracto del fascículo arqueado que comunica regiones frontales y temporales del cerebro, en su comparación de 11 cantantes profesionales, 11 instrumentistas profesionales (piano, violín, violoncello y trombón), ambos grupos con una formación musical promedio de 15 años, y grupo control de 11 adultos no músicos. Ambos grupos de músicos tenían un mayor volumen en ese fascículo, lo que sugiere que el entrenamiento musical puede aumentar el volumen y la complejidad estructural de los tractos que conectan las regiones cerebrales implicadas en la percepción y producción del sonido.

### **Habilidades sociales y sensibilidad emocional**

La música es una actividad muy compleja que influye en el desarrollo personal, pero también sobre la manera en que nos relacionamos con otras personas, sin duda la música cumple una importante función socializadora. Aquí comentamos algunos estudios que se han ocupado de la relación entre la educación musical y las habilidades sociales.

Como el caso de Broh (2002, en Hallam, 2010), quién reportó que los estudiantes que participaron en actividades musicales hablaban más con sus padres y maestros, y era más probable que los mismos padres hablarán con los padres de sus amigos. La autora concluyó que esto podría conducir a una mayor autoestima en los niños, así como a mayor motivación y seguridad en sí mismos.

Asimismo, Kokotsaki y Hallam (2007) reportaron la manera en que 78 estudiantes de música a nivel profesional y de posgrado describían el impacto que ha tenido en su vida el hecho de hacer música en grupo de manera activa. Entre otros aportes a nivel individual, los participantes indicaron el valor de tocar en grupo. Un *Análisis Fenomenológico Interpretativo* de los datos cualitativos reveló que, entre los aspectos más importantes, los estudiantes destacaron beneficios sociales como: hacer amigos a través de la música; aprender a trabajar como parte de un equipo; sentirse importante y útil al contribuir a una meta común; algunos incluso reportaron el desarrollo de habilidades de liderazgo, sentimiento de pertenencia, desarrollo de habilidades sociales y la construcción de un fuerte sentimiento de autoestima y satisfacción.

En un estudio realizado en el Reino Unido, maestros de música instrumental reportaron beneficios considerables de aprender a tocar un instrumento musical, incluyendo el desarrollo de habilidades sociales, gusto y placer por la música, capacidad para trabajar en equipo, sentido del logro, confianza, autodisciplina y coordinación motriz (Hallam y Prince 2000, en Hallam, 2010).

Por otro lado, Sward (1989, en Hallam, 2010) encontró que estudiantes universitarios que durante la preparatoria habían participado o que seguían participando en actividades musicales de grupo reportaron beneficios en términos de sentirse orgullosos de participar de una meta común, desarrollar un fuerte sentido de pertenencia, ganar popularidad y hacer amigos con personas afines. También describieron que mejoraron sus habilidades sociales y su autoestima y motivación intrínseca.

Además del desarrollo de habilidades sociales, la actividad musical también puede tener la capacidad de incrementar la sensibilidad emocional, Resnicow, Salovey y Repp (2004, en Hallam, 2010) encontraron que había una relación entre la habilidad de reconocer las emociones en presentaciones de música de piano y los resultados en pruebas de sensibilidad emocional que requerían identificar, entender, razonar y manejar emociones en situaciones de la vida cotidiana. Existía una correlación entre ambas medidas, por lo que los autores sugieren que la identificación de la emoción en la ejecución musical se apoya en la misma sensibilidad que se requiere para el manejo de las emociones cotidianas.

Sin embargo, también ha habido resultados contrarios. Incluso algunos autores consideran que no hay evidencia para afirmar que las clases de música se relacionan con las habilidades sociales o emocionales (Schellenberg, 2009). Y aunque es claro que la música puede tener efectos en el desarrollo personal y social, se debe tener presente que la investigación se ha enfocado en aquellos que participan y disfrutan de la actividad musical, pero no se ha considerado la opinión de aquellos para quienes la experiencia musical puede no llegar a ser tan placentera.

## **Autoestima**

Uno de los aspectos más importantes del desarrollo personal que se puede ver beneficiado por la formación musical es el de la autoestima. Al respecto, Costa-Giomi (2004) encontró que la instrucción musical tiene un efecto positivo en el desarrollo de la autoestima. Luego de tres años de lecciones de piano, el grupo

de 63 niños que participaron mostraron una mayor autoestima (de acuerdo con los *Coopersmith Self-Esteem Inventories*) en comparación con el grupo de 54 niños que no participaron en las clases de música o que las dejaron. Costa-Giomi asevera que este efecto puede deberse a la combinación de factores musicales, familiares y sociales que interactúan como consecuencia del estudio musical.

En el estudio de Kokotsaki y Hallam (2007), estudiantes de música a nivel profesional y de posgrado describieron que, en el plano individual, el trabajo en grupo representa un reto; mismo que ayuda a desarrollar habilidades personales y conseguir logros, refuerza la identidad personal, promueve el desarrollo de la confianza en sí mismo y la motivación intrínseca. Whitwell (1977, en Hallam, 2010) también concluye que la participación exitosa y creativa en la música puede mejorar la autoimagen y la autoconciencia, así como generar sentimientos positivos de autoconfianza y autoestima, lo que incrementa la motivación para el estudio.

Finalmente, un estudio en Noruega encontró correlaciones entre una autopercepción positiva, una alta puntuación de competencia cognitiva, alta autoestima y el interés y participación en actividades escolares de música (Lillemyr 1983, en Hallam, 2010).

### **Desarrollo físico, salud y bienestar**

Por último, la actividad musical puede tener beneficios incluso a nivel fisiológico. Por ejemplo, en cuanto al desarrollo motriz, en un estudio con 59 niños entre 8 y 11 años, Forgeard, Winner, Norton y Schlaug (2008) encontraron que los

niños que habían recibido instrucción musical instrumental por tres años o más (tradicional o Zuzuki) tuvieron mejor desempeño en pruebas de motricidad fina y desarrollo auditivo (*Gordon's Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)*); tareas de aprendizaje motor; *Raven's Progressive Matrices (RPM)*; subescalas de la *Wechsler Intelligence Scale for Children, Third Edition (WISC-III)*; entre otras). Por su parte, Schlaug et al. (2005, en Hallam, 2010) aportaron evidencia de que aprender a tocar un instrumento musical mejora la motricidad fina.

En una revisión, Clift, Hancox, Staricoff y Whitmore (2008, en Hallam, 2010) encontraron evidencias de que el canto fortalece el sistema inmunológico; y de acuerdo con Parr (1985, en Hallam, 2010), tocar el piano ejercita el corazón tanto como una caminata. Además, otros estudios incluidos en el meta-análisis de Hallam (2010) reportaron que el hacer música puede contribuir a la percepción de una buena salud, calidad de vida y bienestar mental.

En su estudio con 70 adultos mayores de entre 60 y 83 años de edad, Hanna-Pladdy y MacKay (2011) reportaron un mejor desempeño cognitivo – medido de acuerdo a una batería de pruebas estandarizadas que incluía: subescalas de la *Wechsler Adult Intelligence Scale. Third Edition (WAIS-III)*; *California Verbal Learning Test, Second Edition (CVLT-II)*; *American Adult Reading Test (AMNART)*; *Wechsler Memory Scale Third Edition (WMS-III)*; entre otras– en los adultos mayores músicos con diferentes niveles de actividad profesional en la música, en comparación con otros adultos mayores no músicos; llegando incluso a plantear una relación lineal entre los años de participar en la música y el funcionamiento cognitivo a edad avanzada.

Por último, otro estudio, en el que participaron 163 adultos de entre 18 y 91 años de edad, recientemente reportó una menor disminución (relacionada con el envejecimiento) de las habilidades de procesamiento auditivo en músicos (Zendel y Alain, 2012).

Como observamos después de esta revisión, el estudio formal de la música está relacionado con beneficios en muchas áreas además del propio desarrollo estético-musical. Pero esto no significa que la música sea algo mágico ni la respuesta última, de hecho, todas estas evidencias deben valorarse en su justa dimensión; incluso el propio Schellenberg (2009) advierte que los resultados no siempre son tan alentadores cuando se comparan ya no estudiantes, sino músicos profesionales con otros profesionistas.

En este sentido, es importante considerar las limitaciones de las investigaciones aquí presentadas. Por ejemplo, se aprecian grandes diferencias en cuanto al tipo de entrenamiento musical y su duración, no es lo mismo una evaluación al cabo de sólo unos pocos días de participar en actividades musicales, que luego de algunos meses o después de recibir una formación musical durante varios años, lo que impide generalizar los resultados y conocer la magnitud de los efectos positivos de la educación musical. También se debe considerar la relación inversa a la que presentamos, es decir, la manera en que el desarrollo musical puede verse favorecido a partir del desarrollo de habilidades cognitivas en otros campos. Por esta razón, aunque se ha planteado que el entrenamiento musical puede tener efectos positivos en otros dominios, es claro que aún es necesaria más investigación para conocer el alcance real de los efectos reportados.

Además se debe tener en cuenta que la gran mayoría de estos hallazgos provienen de estudios realizados en otros contextos culturales que tienen similitudes pero también diferencias con el nuestro. Sin muchas opciones, apelaremos aquí a la universalidad del lenguaje musical occidental, al menos en cuanto a la formación académica de la que hemos venido hablando y que en muchos sentidos es similar a la que tenemos en nuestro país.

Teniendo siempre presentes las consideraciones anteriores, muchos de los estudios revisados aquí aportan evidencia de la relación de la educación musical con los constructos que consideramos importantes para nuestro modelo de desarrollo integral: las ocho inteligencias, la creatividad y la experiencia óptima. En cualquier caso, consideramos que existen motivos para pensar que el músico profesional, a partir de su formación musical, tiene grandes probabilidades de desarrollar una amplia paleta de habilidades que le supongan un desarrollo integral.

#### **5.4 Recapitulación**

En este quinto capítulo, describimos cómo se da el desarrollo musical de acuerdo con la teoría de la endoculturación y la formación musicales planteada por Sloboda (1985). También revisamos la manera en que, desde un enfoque psicométrico, se evalúan las habilidades básicas necesarias para la actividad musical.

Asimismo, presentamos un panorama general de las investigaciones que han asociado el desarrollo musical –y las capacidades implicadas en éste, por ejemplo: atención focalizada, concentración, memorización, lectura de música (manejo simbólico), habilidades motoras finas, expresividad emocional, etc.– con el desarrollo de habilidades cognitivas que también son útiles fuera del dominio estrictamente musical: habilidades: temporales y espaciales, de lenguaje, matemáticas, creatividad, habilidades sociales, autoestima, autoconcepto, desarrollo físico, salud y bienestar.

A partir de esta revisión observamos cómo la educación musical se relaciona con los constructos que hemos planteado como la base de nuestro modelo de desarrollo integral: las ocho inteligencias, la creatividad y la experiencia óptima. Es por esto que consideramos posible que, a partir de su formación musical, el músico profesional pueda desarrollar una amplia gama de habilidades que favorezcan su desarrollo integral.

Lo anterior se hace doblemente explícito cuando se trata de músicos profesionales formados en la Universidad Nacional Autónoma de México. Esto lo retomaremos a continuación cuando situemos nuestro estudio en su contexto socio-cultural específico: la Escuela Nacional de Música de la UNAM.

## 6. La formación en la Escuela Nacional de Música

### Introducción

Para terminar de poner en contexto nuestro trabajo, expondremos algunos elementos que caracterizan la educación a nivel superior y conoceremos un poco sobre la institución donde lo llevamos a cabo, cuál es la orientación de la Escuela Nacional de Música y cómo está conformado el currículo de las carreras que en ella se imparten, todo esto siempre desde nuestra perspectiva de formación integral.

La figura 6.1 nos muestra un esquema del por qué se puede considerar la formación de los músicos en la ENM como integral.

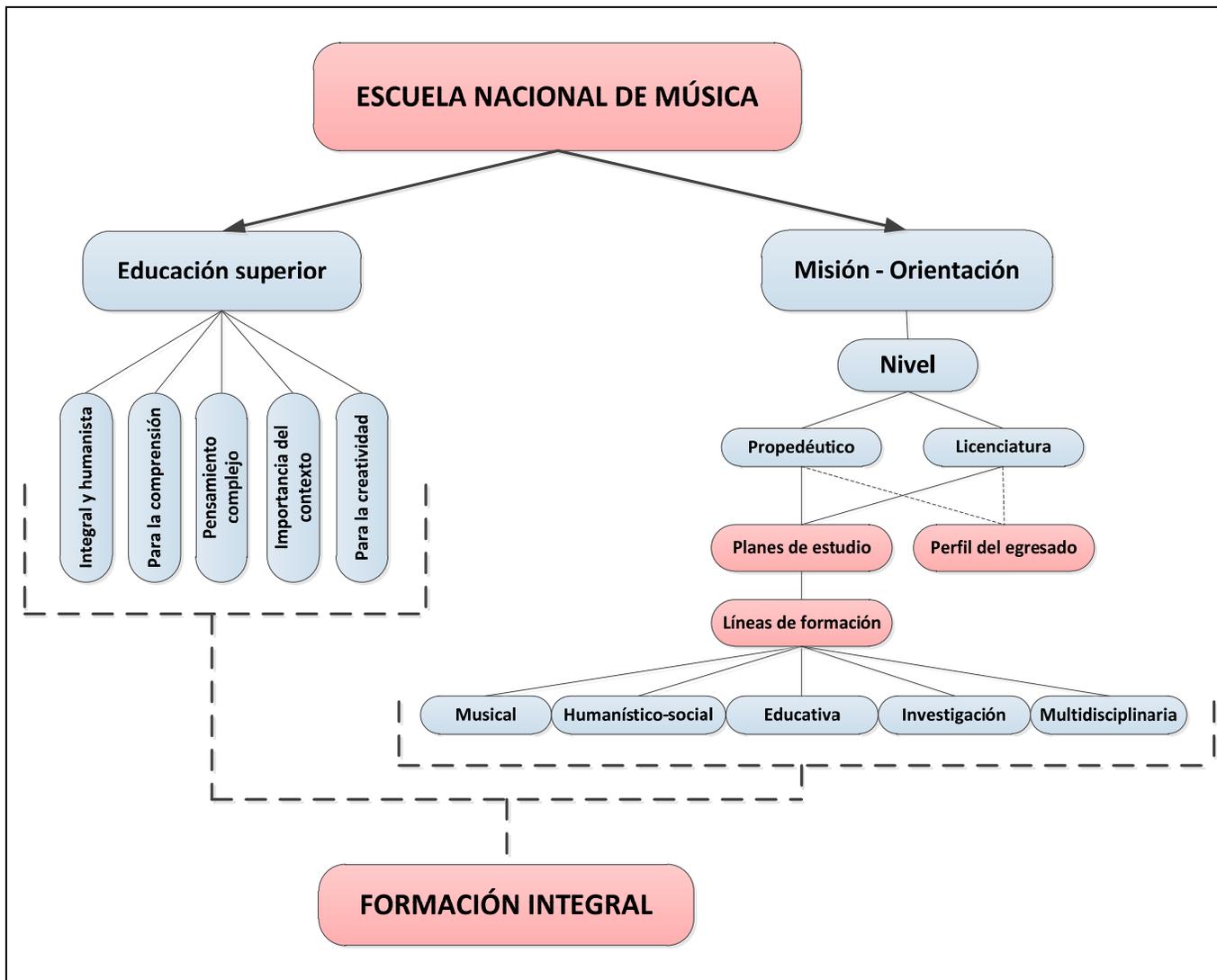


Fig. 6.1 – Esquema de capítulo

## 6.1 La educación superior

No es este el lugar para desarrollar un tratado sobre los fines últimos de la educación y sobre el estado actual de esta, de cualquier manera queremos resaltar algunos puntos que nos parecen muy importantes al hablar de la educación en general y especialmente a nivel universitario:

### I. La educación debe ser humanista e integral.

La educación es un derecho universal y como tal está establecido en diversos documentos nacionales e internacionales. En estos mismos documentos también se especifica la naturaleza de aquella, entre otras características que debe cumplir –como su laicidad y su gratuidad–, se establece con claridad que la educación debe procurar desarrollar todas las potencialidades del ser humano.

Por ejemplo, en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 2012), se lee: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”*. Asimismo, el Artículo 3º de nuestra Constitución Política (CPEUM, 2012) plantea: *“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano...”* y, más específicamente, el Artículo 7º de la Ley General de Educación (LGE, 2012) establece los fines de la educación, de entre ellos, destacamos:

1. *Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas;*

2. *Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.*

Como vemos, claramente se define una educación de tipo humanista e integral. Diversos autores han advertido sobre la importancia de pensar la educación en estos términos, como Jean Piaget, para quien la educación *“equivale a garantizar a todo niño el pleno desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y de los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones. Se trata sobre todo –teniendo en cuenta la constitución y aptitudes que distinguen a cada individuo– de no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el niño contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse”* (Piaget, 1972).

Más recientemente y a pesar de los cambios de enfoque que ha tenido la educación a nivel mundial, la misma ONU destaca aún esta característica. En su informe a la UNESCO, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI recomienda:

*“...la comisión se propone sobre todo destacar que la meta del desarrollo humano... lleva a superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista, a la exigencia de*

*equidad que debe guiar toda política educativa y a las verdaderas necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso del ambiente humano y natural y de la diversidad de las tradiciones y culturas... El proceso de desarrollo, debe permitir antes que nada, despertar todo el potencial de quien es a la vez primer protagonista y destinatario último: el ser humano” (Delors, 1996).*

**II. La educación no debe tratarse únicamente de la transmisión de conocimientos, más bien debe enfocarse en desarrollar habilidades para la comprensión.**

Paul Lengrand, desde su perspectiva de la educación permanente, comenta: *“En todo proceso, ya no basta con poner el acento sobre un contenido necesariamente limitado y abstractamente delimitado; debemos acentuar la capacidad de comprensión, de asimilación, de análisis, de ordenar las ideas, de manejar con facilidad la relación entre lo concreto y lo abstracto, o lo general y lo particular, y de relacionar el saber y la acción, coordinando la formación y la información” (Lengrand, 1973).*

Y el propio Gardner, también destaca la importancia de la comprensión:

*“Mi propuesta educativa alternativa se centra firmemente en la comprensión. Cuando una persona comprende algo –un concepto, una técnica, una teoría o un ámbito de conocimiento–, lo puede aplicar de forma apropiada en una nueva situación... Quién tenga una buena comprensión podrá hacer uso de los conceptos adecuados, sin recurrir a otros que no tengan nada*

*que ver con el problema. Quien tenga una comprensión incipiente, por lo menos podrá emplear conceptos que tengan alguna relación con el tema, o podrá saber qué datos o recursos hacen falta para aclararlo. En cambio, quien tenga una comprensión escasa o nula se quedará bloqueado o sólo podrá recordar datos superficiales o parciales sobre el tema en cuestión” (Gardner, 2000).*

Ya situados en el nivel universitario, Pozo y Pérez (2009) destacan la importancia del *aprendizaje constructivo*, que tiene dos ejes esenciales: a) orientar el aprendizaje hacia la comprensión y b) fomentar el uso estratégico de los conocimientos de forma que permitan afrontar la solución de problemas o tareas realmente nuevas.

La enseñanza universitaria debería dirigirse hacia la formación de profesionales reflexivos, quienes, de acuerdo con Schön (1987, en Pozo y Mateos 2009), hacen uso de tres tipos de conocimiento:

- *El conocimiento en la acción o saber hacer.* Desplegar los conocimientos necesarios para resolver un problema, se debe llegar a realizar de manera automática.
- *La reflexión en la acción.* Es decir, durante la ejecución de la acción. Se debe actuar de manera más estratégica que técnica cuando se enfrentan situaciones imprevistas e inciertas.

- *La reflexión sobre la acción.* Se refiere a la capacidad de reflexionar, sobre las propias acciones y reflexiones realizadas previamente.

Lo que se pretende con esto es lograr una gestión metacognitiva del conocimiento. En este caso, la metacognición se refiere al conocimiento que las personas desarrollan sobre el propio conocimiento y al control de su uso (Pozo y Mateos, 2009), con lo que se busca lograr la autonomía del estudiante pero a partir del desarrollo de un pensamiento analítico y crítico.

### **III. Adoptar una concepción compleja del conocimiento.**

Además de la educación para la comprensión, otro punto clave es reconocer que los conocimientos no son elementos aislados, sino que se trata de unidades complejas, multidimensionales, interdependientes que constituyen un todo a diferentes niveles. En este sentido, fomentar el pensamiento complejo en los estudiantes cobra especial importancia, se trata de comprender la realidad en su naturaleza compleja.

Por ejemplo, Morin (1999) plantea que *“...la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto de una concepción global... Entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular...”*.

Pozo (2009) también advierte sobre la necesidad de adquirir una concepción compleja del conocimiento. Comenta que para que los estudiantes se acerquen a las formas de aprendizaje autónomo deben cambiar su forma de concebir el aprendizaje hacia concepciones más complejas; para esto es necesario que reflexionen sobre sus propios conocimientos y las formas en que los aprenden.

#### **IV. Reconocer el impacto del contexto socio-cultural en los procesos educativos.**

Este punto es importante en especial en el nivel universitario. Pollard (2003) hace un análisis de los elementos que tienen mayor influencia en el estudiante dentro de un proceso educativo, y cómo estos elementos van cambiando a lo largo de la vida, aquí nos concentramos en la etapa de la formación universitaria<sup>1</sup>.

La figura 6.2 nos permite ver cómo en el nivel educativo que nos interesa es especialmente importante la influencia que ejercen tanto los profesores, como los amigos y compañeros, aún por encima de la que puede llegar a tener la familia, por ejemplo.

---

<sup>1</sup> Para un análisis más a fondo de la evolución de las influencias en el proceso educativo se puede consultar Pollard (2003).

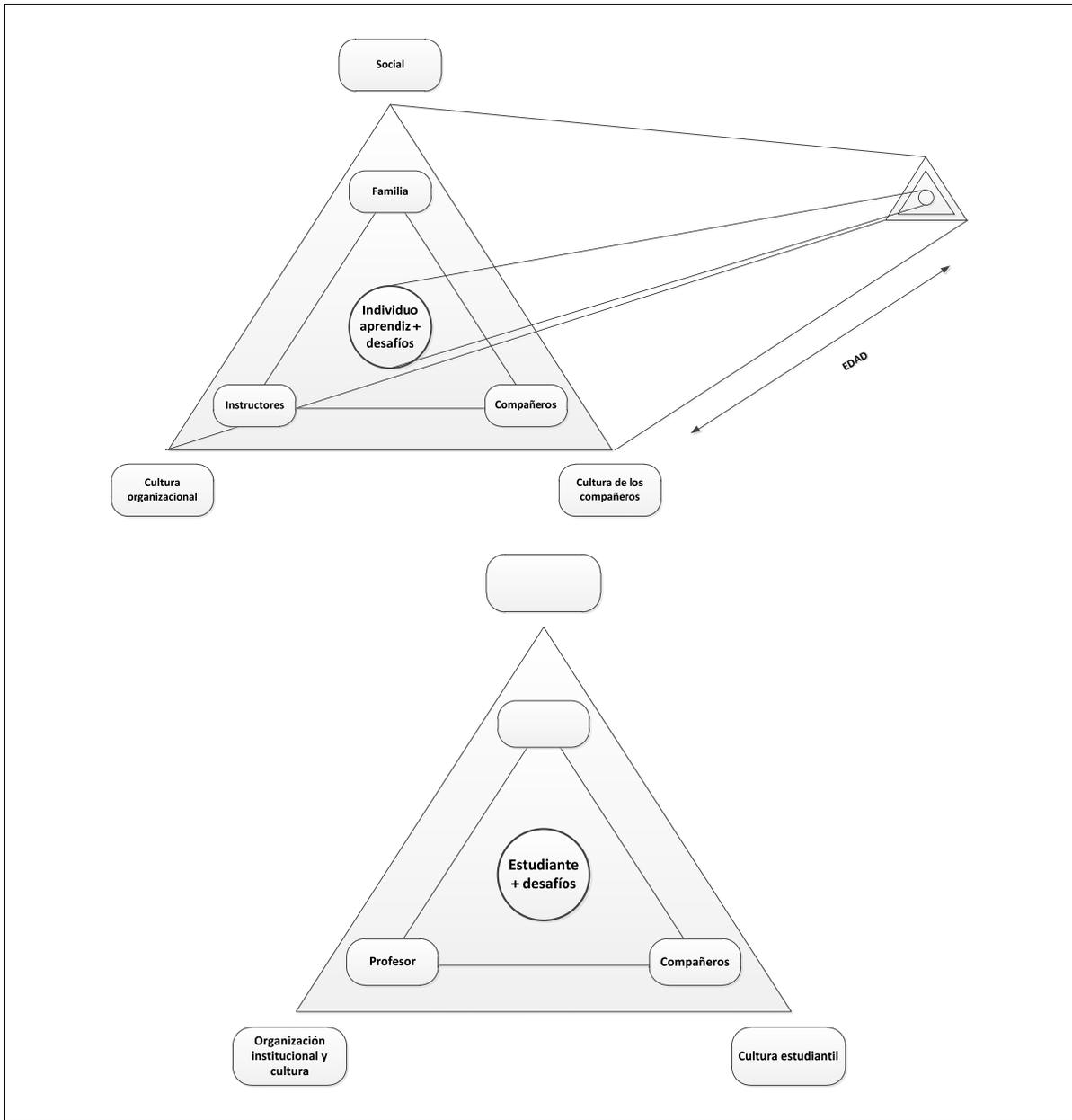


Fig. 6.2 – Modelo de Pollard de influencias socio-culturales en el estudiante universitario (adaptado de Pollard, 2003).

## V. Educar para la creatividad

También en relación con la formación del pensamiento complejo, la educación para la comprensión y la relación con la comunidad, se debe fomentar el desarrollo de la creatividad.

Por ejemplo, Solar (2006) reconoce la importancia de la creatividad en la enseñanza universitaria y observa que los estudiantes universitarios, que aplican diversas estrategias creativas, como lluvias de ideas, técnicas de pensamiento visual, síntesis creativa, metáforas, etc., manifiestan mejoras en los procesos de comprensión, análisis, síntesis, elaboración, originalidad, redefinición, inventiva, fluidez, inferencias, entre otros. También propone que el desarrollo profesional implica *saber, saber hacer, querer hacer y ser feliz*, se trata de un enfoque cercano al adoptado en este trabajo.

Por su parte, Torre (2006) también resalta la importancia de la creatividad para la educación:

*“...las habilidades, y entre ellas, el pensamiento creativo, forman parte de las capacidades que están en la base del desarrollo personal y social del hombre... Por ello la creatividad debiera formar parte de la educación en todos sus componentes, desde los políticos y estructurales a los más concretos y operativos en los proceso formativos... Una propuesta de formación en creatividad debiera partir de la identificación de las potencialidades de los sujetos o fortalezas de las organizaciones. De ahí se pasa a incitar y promover el*

*entusiasmo y los retos por ir más allá de lo conocido a través de situaciones gratificantes, lúdicas o de solución de problemas.”*

Ahora bien, hemos expuesto los elementos básicos que entendemos se deben promover desde cualquier perspectiva educativa: fomentar el desarrollo de todas las habilidades personales, educar para la comprensión, adoptar una visión compleja del conocimiento, reconocer la influencia del entorno en el proceso educativo y fomentar el desarrollo de la creatividad. Estos planteamientos deberían estar presentes en todos los niveles formativos, pero son especialmente importantes desde una perspectiva de formación universitaria como la que nos ocupa. A continuación, revisamos el caso específico de la Escuela Nacional de Música.

## **6.2 La Escuela Nacional de Música**

*“La Facultad de Música no viene a crear dificultades de ninguna especie con las actividades artísticas de otras escuelas o academias oficiales o particulares, y sí tendrá una esfera de acción muy diversa de aquéllas, porque tiende a ensanchar los conocimientos no sólo artísticos, sino intelectuales y orgánicos de sus alumnos, para que puedan normalmente funcionar en*

*instituciones educativas, y éstas sean por fin y sobre sólidas bases, la orientación del arte musical en todo el país...<sup>2</sup>*

Desde su creación hace más de 80 años y hasta nuestros días, la Escuela Nacional de Música (ENM) de la UNAM ha tenido como objetivo el que los músicos que se forman en ella no solamente adquieran un alto nivel de ejecución técnica, sino que además adquieran conocimientos y desarrollen habilidades que les supongan una formación más completa y les permitan desenvolverse en los diferentes ámbitos del quehacer musical.

En el año 2001 se llevó a cabo un espacio de reflexión sobre la misión de la institución, con una amplia participación de la comunidad. De entre las ponencias que tuvieron lugar quisiéramos retomar aquí algunas líneas que nos permitirán ir delineando la orientación de la institución.

En el mismo discurso inaugural, el entonces director, maestro Luis Alfonso Estrada, comentó en relación a la formación de un músico completo:

*“El músico completo del barroco dominaba la práctica musical en todas sus fases: componía, tocaba y así mismo podía explicar cómo estaba construida su música. En el ámbito contemporáneo sería aquel que también tiene una formación completa que le permite acceder y elegir la práctica musical con la que más se identifique” (Estrada, 2002).*

---

<sup>2</sup> “Discurso del maestro Estanislao Mejía, director interino de la recién creada Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México con motivo de la inauguración de cursos”, 7 de octubre de 1929 (citado en Aguirre, 2006).

En relación a lo que aporta el hecho de recibir una formación universitaria, y a la responsabilidad social que esto implica, revisemos lo dicho por el entonces estudiante Víctor Barbosa y la maestra Victoria Espino:

*“En la ENM de la UNAM el perfil del profesionista es, o debería de ser el de un músico que pueda ejercer su profesión y hacer investigación acerca de la técnica musical, la interpretación en los diferentes estilos, la pedagogía de la música, la construcción de instrumentos, las demás expresiones musicales del país, su preservación y difusión; es decir, debería ser un músico profesional, analítico, crítico y propositivo, asumiendo, además, una responsabilidad social doble, primero por lo que implica ser universitario... y además, la responsabilidad de ser músico: un artista, que como tal, observa la realidad y la retrata a través de su subjetividad; pero el retrato que hace el artista de la realidad no es para sí mismo, sino para otros seres humanos, así el artista, también retrata a su sociedad, analizándola, criticándola y proponiéndole” (Barbosa, 2002).*

*“El Músico Profesional Universitario (de la UNAM) debe tener un profundo sentido social y conciencia nacional, debe ser autónomo, creativo, crítico, antidogmático y propositivo. Cualquier músico profesional puede tener estas cualidades, pero tratándose*

*de músicos formados en la Universidad Nacional Autónoma de México, no pueden carecer de ellas” (Espino, 2002).*

En relación a la formación creativa, podemos considerar las palabras del maestro Alejandro Sánchez Escuer:

*“El alumno que diferencia metas de objetivos y ve las tareas y lecciones como metas a corto plazo, pero que, a la vez no pierde de vista objetivos a mediano y largo plazo, pues se esfuerza en propiciar una relación más orgánica con su instrumento y descubrir mejoramientos cualitativos y cuantitativos en el ejercicio de su práctica instrumental. Este es, el alumno que aprende a ser biólogo, fisiólogo, alquimista, descubridor de secretos anatómicos internos y externos que le permiten crear mejores sonidos, depurar afinaciones, hallar formas de acentuar contrastes y matices... Es el alumno que se preocupa por conocer su estabilidad emocional, sus nervios, sus motivaciones para seguir adelante y vencer sus miedos, los obstáculos... Y es precisamente el salto de obstáculos lo que hace que estos alumnos más fuertes, atléticos, capaces de desglosar, dividir y vencer cualquier complejidad académica, instrumental logística o incluso administrativa. Es además el alumno que respeta pero a la vez cuestiona y diseña sus propias alternativas frente a los procedimientos y métodos tradicionales de enseñanza” (Sánchez, 2002).*

Como se aprecia, de acuerdo con la propia comunidad de la institución, el perfil del músico universitario incluye características como ser analítico, crítico, autónomo, propositivo, creativo y con una gran responsabilidad social. Todos estos son elementos que se deben desarrollar a partir de la estancia en la ENM.

Más recientemente, en el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012 (ENM, 2008), la ENM define su misión y visión:

**Misión:**

*La Escuela Nacional de Música es la entidad académica dedicada a la enseñanza, el desarrollo y el perfeccionamiento de las habilidades musicales de sus alumnos. Sus egresados podrán desarrollarse en los campos de la composición, la interpretación, la investigación, la docencia, la extensión, la promoción y la difusión de la música, con el fin de contribuir, junto con los demás miembros de la comunidad universitaria, al desarrollo artístico, científico, tecnológico y, en suma, cultural de México y de la humanidad, con un sentido ético, orientado por un profundo compromiso social y por encima de cualquier otro interés.*

**Visión:**

*Una Escuela Nacional de Música orgánicamente estructurada, funcional y eficiente, cuyos diversos ciclos educativos articulen tanto sus contenidos académicos como sus planes y actividades de trabajo para formar profesionales capaces de modelar y enriquecer la realidad artístico-musical de nuestro país, y*

*así contribuir al enriquecimiento de nuestra sociedad al aportar los beneficios que la música representa*

Este mismo documento contempla un apartado que se refiere exclusivamente al desarrollo integral de los estudiantes de la ENM, allí se presenta como su principal objetivo: *Atender a los diferentes aspectos concernientes a la formación integral de los estudiantes de la ENM.* Para procurarlo, se consideran puntos como:

- La enseñanza de lenguas extranjeras.
- El desarrollo de competencias técnicas en cómputo, informática, de producción y grabación.
- La promoción de la cultura de la salud, el deporte y la recreación.
- El impulso de actividades culturales.

Como vemos, a través de los años, la ENM se ha avocado a la formación de los músicos universitarios con una orientación enfocada no hacia la especialización, sino más bien hacia la diversificación porque se consideran importantes otros elementos que complementan la formación musical, lo que nos permite asumir que se trata de un modelo de formación integral. Ahora revisemos, desde el currículo, cómo es que se da este proceso de formación integral.

### 6.3 La formación integral en la Escuela Nacional de Música.

En la Escuela Nacional de Música se imparten 6 carreras:

- Canto
- Composición
- Educación musical
- Piano
- Etnomusicología
- Instrumentista (con 20 especialidades).

Todas ellas requieren de un ciclo propedéutico de 6 semestres que tiene como propósito que los estudiantes desarrollen las capacidades y habilidades musicales de acuerdo con los perfiles de ingreso establecidos en los planes y programas de estudio de cada licenciatura.

De acuerdo con lo establecido en los planes de estudio vigentes, el currículo de cada licenciatura está estructurado a partir de cinco ejes o líneas de formación que permiten organizar el conocimiento de manera que no sólo se favorece el dominio estrictamente musical, sino que se adopta un enfoque de formación multidisciplinario. Tal como se describen en los planes de estudio (UNAM, 2008), estas líneas de formación son:

- **Línea de Formación Musical:** es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deben sustentar el dominio disciplinario,

fundamentales para la expresión, creación y ejecución artístico-musical profesional.

- **Línea de Formación Humanístico-Social:** es el bloque de áreas de conocimiento que, con un sentido de compromiso social, integra elementos históricos, filosóficos, sociales y éticos que contribuyen a la formación integral universitaria.

- **Línea de Formación Educativa:** es el bloque de áreas de conocimiento que integra los aspectos psicológicos y pedagógicos para el conocimiento y planeación de los procesos educativos en el ámbito musical.

- **Línea de Formación en Investigación:** es el conjunto de contenidos conceptuales y procedimentales tanto para el acopio, procesamiento y sistematización de información, como para el enriquecimiento y generación del conocimiento vinculado con el campo de la música.

- **Línea de Formación Multidisciplinaria:** comprende contenidos diversos, de distintas áreas de conocimiento, que el alumno puede seleccionar de manera optativa y que le permiten complementar su formación a través del criterio de libre elección, con la finalidad de orientar sus estudios hacia los ámbitos que le resulten de mayor interés o de acuerdo con sus posibilidades de desarrollo académico.

Este primer acercamiento a la estructura de los planes de estudio reafirma la idea de que se trata de un modelo de formación integral; esto se hace aún más

evidente si comparamos estos planes de estudio con otros similares en el mismo nivel de formación profesional.

En este espacio es poco viable revisar íntegramente los planes de estudio de todas las carreras que se imparten en la Escuela Nacional de Música (ENM); por esta razón, únicamente a manera de ejemplo analizaremos el caso de una de ellas comparando su plan de estudios vigente con aquellos de las carreras equivalentes que se imparten en otras dos importantes instituciones de educación musical: El Conservatorio Nacional de Música (CNM) y la Escuela Superior de Música del INBA (ESM). Es importante señalar que no se trata de definir si uno es mejor que otro, simplemente se busca destacar que los planes de la ENM efectivamente pueden considerarse parte de un modelo de formación integral, siempre teniendo en cuenta y respetando que las otras instituciones tienen sus propios ejes formativos y persiguen sus propias finalidades.

Para esta comparación, tenemos en cuenta dos elementos: los perfiles de egreso que se manejan y los mapas curriculares, tanto a nivel medio, como a nivel superior. A continuación se presenta el caso de la carrera de instrumentista con especialidad en guitarra.

### **Nivel Medio**

El cuadro 6.1 nos muestra los perfiles de egreso del ciclo propedéutico de la ENM y sus equivalentes de otras instituciones.

PERFILES DE EGRESO – NIVEL MEDIO		
Escuela Nacional de Música	Conservatorio Nacional de Música	Escuela Superior de Música
<p><b>Perfil de egreso:</b></p> <p>El alumno egresado del <b>Ciclo Propedéutico en Instrumentista</b> de la <b>Escuela Nacional de Música</b> contará con una formación básica instrumental y artística sustentada en el conocimiento técnico, estilístico, teórico y humanístico-social, que permitirá su ingreso al nivel licenciatura en Música - Instrumentista.</p>	<p><b>Conocimientos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicará sus conocimientos de teoría, armonía y contrapunto al abordar el estudio del repertorio correspondiente.</li> <li>• Conocerá y dominará la simbología de la notación musical en general y de la guitarrística en particular.</li> <li>• Tendrá información básica de los estilos musicales.</li> </ul> <p><b>Habilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecutará en la guitarra los ejercicios y obras cuyas complejidades y dificultades están determinadas en los contenidos.</li> <li>• Interpretará obras representativas de diversas épocas con el fin de participar en presentaciones individuales o colectivas.</li> </ul> <p><b>Actitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendrá disposición permanente hacia la investigación de su especialidad.</li> <li>• Se comprometerá con su formación y con la institución.</li> </ul>	<p><b>El alumno será capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y manejar las funciones armónicas de los acordes principales de las escalas diatónicas mayores y menores en su posición fundamental e inversiones, así como modulación a la región de la dominante.</li> <li>• Cubrir los aspectos básicos de la teoría general de la música y su correspondiente aplicación.</li> <li>• Demostrar un desarrollo técnico musical en la ejecución de su instrumento, correspondiente al último año del programa de estudios de su especialidad.</li> <li>• Integrar en la ejecución de su instrumento todos los elementos técnicos y estéticos adquiridos durante su formación en este nivel.</li> <li>• Contar con un hábito de estudio que le permita concentrarse de principio a fin al interpretar cualquier obra de este nivel.</li> </ul> <p><b>Específicos Guitarra:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las posibilidades técnicas.</li> <li>• Conocimiento y manejo de todo el diapasón.</li> <li>• Ejecución de estudios y obras de nivel de dificultad prevista en el programa de estudios.</li> </ul>

Cuadro 6.1 – Perfiles de egreso del nivel medio en las tres instituciones.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Tal como aparecen en:

ENM: [http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere\\_educ/prope/perfil\\_egreso.html](http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere_educ/prope/perfil_egreso.html)

CNM: [http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/cnm\\_guitarra.pdf](http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/cnm_guitarra.pdf)

ESM: [http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/esm\\_medio\\_guitarra.pdf](http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/esm_medio_guitarra.pdf)

Como vemos, en los tres casos el objetivo principal es el de desarrollar habilidades musicales generales y las técnicas propias del instrumento, siendo esto mucho más explícito en el caso del CNM y de la ESM. No obstante, en el perfil de la ENM se menciona además del musical, un conocimiento *humanístico-social*, y en el caso del CNM una *disposición permanente hacia la investigación...*, aunque luego se acota: *...de su especialidad*.

Esto se aprecia mejor si observamos los mapas curriculares correspondientes (figuras 6.3, 6.4 y 6.5)<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Los mapas curriculares están contenidos en los documentos citados previamente, salvo en el caso de la ENM que aparece en:  
[http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere\\_educ/prope/prope\\_web/mapas/tyre\\_cuerdas/instrumentista\\_cuerdas.html](http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere_educ/prope/prope_web/mapas/tyre_cuerdas/instrumentista_cuerdas.html)

# Ciclo Propedéutico

unam  
donde se construye el futuro

Escuela Nacional de Música  
ENM UNAM

MAPA CURRICULAR - INSTRUMENTISTA – CUERDAS, ALIENTOS Y PERCUSIONES (CONTRABAJO, VIOLA, VIOLÍN, VIOLONCHELO, GUITARRA, ARPA, CLARINETE, CORNO FRANCÉS, FAGOT, FLAUTA DULCE, FLAUTA TRANSVERSA, OBOE, SAXOFÓN, TROMBÓN, TROMPETA, TUBA Y PERCUSIONES).

Semestre 1		Semestre 2		Semestre 3		Semestre 4		Semestre 5		Semestre 6		
Introducción a la Música I	HT. 2	Introducción a la Música II	HT. 2									
	HP. 0		HP. 0									
	32 Hrs.		32 Hrs.									
	4 Créd.		4 Créd.									
				El Espacio Social de la Música I	HT. 1	El Espacio Social de la Música II	HT. 1					
					HP. 0		HP. 0					
					16 Hrs.		16 Hrs.					
					2 Créd.		2 Créd.					
				Armonía I	HT. 2	Armonía II	HT. 2	Armonía III	HT. 2	Armonía IV	HT. 2	
					HP. 1		HP. 1		HP. 1		HP. 1	
					48 Hrs.		48 Hrs.		48 Hrs.		48 Hrs.	
					5 Créd.		5 Créd.		5 Créd.		5 Créd.	
								Contrapunto I	HT. 1	Contrapunto II	HT. 1	
									HP. 1		HP. 1	
									32 Hrs.		32 Hrs.	
									3 Créd.		3 Créd.	
Solfeo y Entrenamiento Auditivo I	HT. 2	Solfeo y Entrenamiento Auditivo II	HT. 2	Solfeo y Entrenamiento Auditivo III	HT. 2	Solfeo y Entrenamiento Auditivo IV	HT. 2	Solfeo y Entrenamiento Auditivo V	HT. 2	Solfeo y Entrenamiento Auditivo VI	HT. 2	
	HP. 2		HP. 2		HP. 2		HP. 2					
	36 Hrs.		36 Hrs.		36 Hrs.		36 Hrs.		36 Hrs.		36 Hrs.	
	9 Créd.		9 Créd.		9 Créd.		9 Créd.		9 Créd.		9 Créd.	
TyREI	HT. 0	TyREII	HT. 0	TyREIII	HT. 0	TyREIV	HT. 0	TyREV	HT. 0	TyREVI	HT. 0	
	HP. 1		HP. 1		HP. 1		HP. 1					
	16 Hrs.		16 Hrs.		16 Hrs.		16 Hrs.		16 Hrs.		16 Hrs.	
	5 Créd.		5 Créd.		5 Créd.		5 Créd.		5 Créd.		5 Créd.	
				Conjuntos Corales I	HT. 0	Conjuntos Corales II	HT. 0					
					HP. 2		HP. 2					
					32 Hrs.		32 Hrs.					
					2 Créd.		2 Créd.					
								Conjuntos Instrumentales I	HT. 0	Conjuntos Instrumentales II	HT. 0	
									HP. 1		HP. 1	
									16 Hrs.		16 Hrs.	
									5 Créd.		5 Créd.	

Figura 6.3 – Mapa curricular del ciclo propedéutico de la ENM para la especialidad de guitarra.

TRONCO COMÚN  
NIVEL TÉCNICO PROFESIONAL

CLARINETE, CLAVECÍN, CONTRABAJO, CORNO FRANCÉS, FAGOT, FLAUTA TRANSVERSA, GUITARRA, OBOE, PERCUSIONES, SAXOFÓN, TROMBÓN, TROMPETA, TUBA.					
NIVEL		TÉCNICO PROFESIONAL			
CICLOS		INICIAL		BÁSICO	
AÑOS		1º	2º	3º	
LÍNEA CURRICULAR	Lenguaje Musical	4	4	4	4
				3	3
					2
	Historia	2			
Práctica Musical		3	3		

Figura 6.4 – Mapa curricular del nivel medio del CNM para la especialidad de guitarra.

MAPA CURRICULAR

NIVEL MEDIO SUPERIOR EN GUITARRA

GRADOS	PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO		
ÁREAS	GUITARRA I			GUITARRA II			GUITARRA III		
ESPECIALIDAD	0/1	10	12	0/1	15	17	0/1	15	17
TEÓRICO MUSICAL	SOLFEO I			SOLFEO II			SOLFEO III		
	3/3	18		3/3	18		3/3	18	
	CULTURA MUSICAL						ARMONÍA TRADICIONAL DIATÓNICA		
	1/1	6					2/2 3 15		
INSTRUMENTO COMPLEMENTARIO							PIANO COMPLEMENTARIO I		
							1/1	4	10
MÚSICA GRUPAL				CONJUNTOS CORALES I			CONJUNTOS CORALES II		
				1/1	4	10	1/1	4	10
	H/S/C	H/S/PM	C/T/A	H/S/C	H/S/PM	C/T/A	H/S/C	H/S/PM	C/T/A

Figura 6.5 – Mapa curricular del nivel medio del ESM para la especialidad de guitarra.

Como se aprecia en los tres casos, a este nivel las asignaturas son eminentemente del dominio musical, tanto teórico como técnico. No obstante, y a pesar de ser el de más corta duración (6 semestres), el ciclo propedéutico de la ENM incluye en su segundo año una asignatura de corte social, como lo es *Espacio Social de la Música*.

## Nivel Superior

Revisemos ahora que pasa en el nivel superior, el cuadro 6.2 nos muestra los perfiles de egreso de la licenciatura instrumentista con especialidad de guitarra de la ENM y sus equivalentes de las otras instituciones. Es de notarse que en el caso del CNM su nivel superior se divide en dos periodos sucesivos de dos años: *profesional asociado* y *licenciatura*, por lo que es la suma de ambos periodos la que conforma el ciclo equivalente a la licenciatura de la ENM.

PERFILES PROFESIONAL Y DE EGRESO – NIVEL SUPERIOR		
Escuela Nacional de Música	Conservatorio Nacional de Música	Escuela Superior de Música
<p><b>Perfil de egreso:</b></p> <p>El alumno egresado de la <b>Licenciatura en Música Instrumentista</b> de la <b>Escuela Nacional de Música</b> contará con una sólida formación instrumental y artística sustentada en el conocimiento técnico, estilístico, teórico y humanístico-social que le permita enriquecer la vida cultural del país a través de la difusión, la enseñanza y la investigación de la música con una actitud crítica, ética,</p>	<p><b>Profesional asociado:</b></p> <p><b>Conocimientos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocerá y aplicará sus conocimientos de armonía, análisis musical y música antigua en la ejecución de su instrumento.</li> <li>• Tendrá una cultura más amplia con los conocimientos del folclor musical mexicano y los recursos de la informática musical.</li> </ul> <p><b>Habilidades</b></p>	<p><b>El egresado será capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar un dominio técnico de ejecución en el instrumento de su especialidad.</li> <li>• Aplicar los conocimientos teórico-musicales en la ejecución del instrumento de su especialidad, que respaldan su educación integral.</li> <li>• Aplicar la metodología de estudio que le permita discriminar auditivamente, leer, comprender, ejecutar y</li> </ul>

<p>creativa y con disposición para la superación permanente.</p> <p><b>Perfil profesional:</b></p> <p>El Licenciado en Música Instrumentista, egresado de la Escuela Nacional de Música incide de manera crítica, creativa y ética en el desarrollo cultural nacional e internacional, mediante la labor de interpretación, difusión, enseñanza, investigación, promoción y administración de la música en todos sus ámbitos.</p> <p>Desempeña su labor profesional en instituciones públicas y privadas o en el ejercicio libre de la profesión, en instituciones educativas, centros culturales y de formación artística, compañías grabadoras, funciones teatrales, compañías de ballet y ópera, entre otros. Interviene como solista o como miembro de un conjunto en conciertos, grabaciones, espectáculos músico-teatrales, filmaciones y otras actividades artísticas; puede fortalecer su desarrollo artístico en México y en el extranjero al ingresar a estudios de especialidad o de maestría en interpretación musical, pedagogía musical, dirección coral y otras disciplinas afines.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecutará en la guitarra los ejercicios y obras cuyas complejidades y dificultades están determinadas en los contenidos.</li> <li>• Interpretará obras representativas de diversas épocas con el fin de participar en presentaciones individuales o colectivas.</li> <li>• Podrá desarrollar un repertorio variado en épocas y estilos, en el que se incluyan obras mexicanas, a efecto de realizar un recital de guitarra solo y en diversas combinaciones instrumentales.</li> <li>• Será capaz de improvisar y acompañar en diversos géneros y estilos musicales y podrá formar parte de diversas agrupaciones musicales.</li> </ul> <p><b>Actitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestará solvencia escénica en sus presentaciones.</li> <li>• Desarrollará su iniciativa en la actividad de investigación.</li> </ul> <p><b>Licenciatura:</b></p> <p><b>Conocimientos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollará su pensamiento de manera crítica y reflexiva.</li> <li>• Desarrollará habilidades intelectuales e interpersonales que lo capaciten para comunicar sus razonamientos y sus sentimientos, siendo partícipe de un mundo cambiante.</li> </ul> <p><b>Habilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendrá la preparación necesaria para presentar recitales y conciertos como solista y/o con diversos conjuntos de cámara u orquesta sinfónica y otros</li> </ul>	<p>memorizar diferentes obras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempeñarse como solista e integrante de grupos de cámara y orquestas sinfónicas.</li> <li>• Interpretar obras de diferentes tipos de dificultad y de complejidad técnica y musical.</li> <li>• Demostrar presencia escénica.</li> <li>• Demostrar una amplia cultura musical, a partir del conocimiento general de los valores estéticos y artísticos del repertorio más representativo de los grandes compositores.</li> <li>• Demostrar un conocimiento de las diversas manifestaciones artísticas, como parte de su bagaje cultural.</li> <li>• Entender su función en la sociedad.</li> </ul>
--	--	---

	<p>ámbitos musicales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollará habilidades para afrontar las exigencias técnicas propias del instrumento y en expresar la belleza intrínseca de la música; será un sujeto que entienda e integre palabras, sonidos, movimientos, espacio y tiempo.</li> <li>• Combinará la tradición y la innovación, y estará preparado para afrontar los retos del nuevo siglo, tanto como artista como y ser humano</li> </ul> <p><b>Actitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hará de la actividad artística musical su forma de vida.</li> <li>• Dominará la interpretación musical en su instrumento, tendrá un sentido claro de la interrelación entre las artes y del valor de ello en la vida de los seres humanos.</li> </ul>	
--	---	--

Cuadro 6.2 – Perfiles de egreso del nivel medio en las tres instituciones.<sup>5</sup>

Revisemos, en el caso de la ESM sí se hace mención a una formación integral, aunque en términos de habilidades musicales. Sin embargo, casi todas las capacidades desarrolladas se refieren a la ejecución del instrumento, poniendo especial interés en las habilidades para la interpretación musical.

En perfil del CNM se menciona el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y de las habilidades de comunicación, así como una actitud positiva hacia la investigación, pero recordemos que ésta se refiere únicamente a su propia

<sup>5</sup> Tal como aparecen en:

ENM: [http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere\\_educ/licitura/lic\\_egreso.html](http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere_educ/licitura/lic_egreso.html)

CNM: [http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/cnm\\_guitarra.pdf](http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/cnm_guitarra.pdf)

ESM: [http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/esm\\_guitarra.pdf](http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/pdf/esm_guitarra.pdf)

especialidad; y nuevamente, se pone énfasis en la ejecución musical y en la interpretación de un determinado repertorio.

Finalmente, en el perfil de la ENM se aprecia el músico involucrado con su contexto social, incidiendo en el desarrollo cultural de la sociedad, y se menciona su actitud reflexiva, ética, creativa y de constante superación. De igual manera, se presenta la diversidad de actividades que el egresado puede desarrollar, en especial la interpretación, difusión, enseñanza y la investigación; y se destaca la posibilidad de desarrollar estudios de posgrado.

El análisis de los mapas curriculares de las tres carreras, nos permite ver más a detalle estas diferencias (figuras 6.6, 6.7 y 6.8)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Los mapas curriculares del CNM y de la ESM están contenidos en los documentos citados previamente, el de la ENM aparece en:  
[http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere\\_educ/liceiatura/mapas\\_web/mapas/instrumentista\\_areas/guitarra/mapa\\_instru\\_guitarra.html](http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere_educ/liceiatura/mapas_web/mapas/instrumentista_areas/guitarra/mapa_instru_guitarra.html)

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA INSTRUMENTISTA - GUITARRA														
VOLVER AL LISTADO	VOLVER A ORIENTACIÓN	ORIENTACIÓN	LÍNEA DE FORMACIÓN	ÁREA DE CONOCIMIENTO	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8		
				CONCEPTUAL										
			GUITARRA	MUSICAL	Guitarra I --- 2 HP 10 Créd.	Guitarra II --- 2 HP 10 Créd.	Guitarra III --- 2 HP 10 Créd.	Guitarra IV --- 2 HP 10 Créd.	Guitarra V --- 2 HP 10 Créd.	Guitarra VI --- 2 HP 10 Créd.	Guitarra VII --- 2 HP 10 Créd.	Guitarra VIII --- 2 HP 10 Créd.	Guitarra IX --- 2 HP 10 Créd.	
					Música de Cámara I --- 2 HP 10 Créd.	Música de Cámara II --- 2 HP 10 Créd.	Música de Cámara III --- 2 HP 10 Créd.	Música de Cámara IV --- 2 HP 10 Créd.	Música de Cámara V --- 2 HP 10 Créd.	Música de Cámara VI --- 2 HP 10 Créd.	Música de Cámara VII --- 2 HP 10 Créd.	Música de Cámara VIII --- 2 HP 10 Créd.	Música de Cámara IX --- 2 HP 10 Créd.	
					Conciertos Orquestrales I --- 5 HT/ 1 HP 15 Créd.	Conciertos Orquestrales II --- 5 HT/ 1 HP 15 Créd.	Conciertos Orquestrales III --- 4 HT/ 3 HP 18 Créd.	Conciertos Orquestrales IV --- 4 HT/ 3 HP 18 Créd.	Conciertos Orquestrales V --- 4 HT/ 3 HP 18 Créd.	Conciertos Orquestrales VI --- 4 HT/ 3 HP 18 Créd.	Conciertos Orquestrales VII --- 4 HT/ 3 HP 18 Créd.	Conciertos Orquestrales VIII --- 4 HT/ 3 HP 18 Créd.	Conciertos Orquestrales IX --- 4 HT/ 3 HP 18 Créd.	
						Armonía de Cámara I --- 1 HT/ 1 HP 7 Créd.	Armonía de Cámara II --- 1 HT/ 1 HP 7 Créd.	Armonía de Cámara III --- 1 HT/ 1 HP 7 Créd.	Armonía de Cámara IV --- 1 HT/ 1 HP 7 Créd.	Armonía de Cámara V --- 1 HT/ 1 HP 7 Créd.	Armonía de Cámara VI --- 1 HT/ 1 HP 7 Créd.	Armonía de Cámara VII --- 1 HT/ 1 HP 7 Créd.	Armonía de Cámara VIII --- 1 HT/ 1 HP 7 Créd.	
					Teoría y Análisis Musical I --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	Teoría y Análisis Musical II --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	Teoría y Análisis Musical III --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	Teoría y Análisis Musical IV --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	Teoría y Análisis Musical V --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	Teoría y Análisis Musical VI --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	Teoría y Análisis Musical VII --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	Teoría y Análisis Musical VIII --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	Teoría y Análisis Musical IX --- 2 HT/ 1 HP 5 Créd.	
					HISTÓRICA - SOCIAL	Historia de la Música Universal I --- 2 HT 4 Créd.	Historia de la Música Universal II --- 2 HT 4 Créd.	Historia de la Música Universal III --- 2 HT 4 Créd.	Historia de la Música Universal IV --- 2 HT 4 Créd.	Historia de la Música Universal V --- 2 HT 4 Créd.	Historia de la Música Universal VI --- 2 HT 4 Créd.	Historia de la Música Universal VII --- 2 HT 4 Créd.	Historia de la Música Universal VIII --- 2 HT 4 Créd.	
					FILOSÓFICA								Filosofía del Arte I --- 2 HT 4 Créd.	Filosofía del Arte II --- 2 HT 4 Créd.
					PEDAGÓGICA			Pedagogía de la Música I --- 2 HT 4 Créd.	Pedagogía de la Música II --- 2 HT 4 Créd.	Pedagogía de la Música III --- 2 HT 4 Créd.	Pedagogía de la Música IV --- 2 HT 4 Créd.	Pedagogía de la Música V --- 2 HT 4 Créd.	Pedagogía de la Música VI --- 2 HT 4 Créd.	
					PSICOLÓGICA									
					INVESTIGACIÓN		Investigación Documental I --- 1 HT/ 1 HP 3 Créd.	Investigación Documental II --- 1 HT/ 1 HP 3 Créd.					Seminario de Tesis I --- 2 HT 4 Créd.	Seminario de Tesis II --- 2 HT 4 Créd.
			LENGUA EXTRANJERA	OPTATIVA DE ELECCIÓN			Optativa Música I --- 2 HT 4 Créd.	Optativa Música II --- 2 HT 4 Créd.	Optativa Música III --- 2 HT 4 Créd.	Optativa Música IV --- 2 HT 4 Créd.	Optativa Música V --- 1 HT/ 1 HP 3 Créd.	Optativa Música VI --- 1 HT/ 1 HP 3 Créd.		

Figura 6.6 – Mapa curricular de la licenciatura con especialidad de guitarra de la ENM.

TRONCO COMÚN  
NIVEL SUPERIOR

ARPA, CLARINETE, CLAVECÍN, CONTRABAJO, CORNO FRANCÉS, FAGOT, FLAUTA TRANSVERSA, GUITARRA, OBOE, ÓRGANO, PERCUSIONES, PIANO, SAXOFÓN, TROMBÓN, TROMPETA, TUBA, VIOLA, VIOLÍN, VIOLONCELLO.												
NIVELES		PROFESIONAL ASOCIADO				LICENCIATURA						
AÑOS		1º		2º		3º		4º				
LÍNEA CURRICULAR	Lenguaje Musical	Armonía Contemporánea		Análisis Musical II				Análisis Musical III				
		2	1	7.5	2	1	7.5	2	1	7.5		
	Historia	Análisis Musical I		Historia de la Música II				Historia de la Música III				
		2	1	7.5	2	1	7.5	2	1	7.5		
	Filosofía y Social	Historia de la Música I		Folclore Musical Mexicano				Historia del Arte				
		2	1	7.5	2	1	7.5	2	1	7.5		
	Comunicación y Producción							Estética				
		2	1	7.5	2	1	7.5	2	1	7.5		
	Científica y Tecnológica			Promoción y Producción Artísticas								
		2	1	7.5	2	1	7.5	2	1	7.5		
		Informática Musical		Acústica y Organología								
2	1	7.5	2	1	7.5	2	1	7.5				
		Materia Optativa I		Materia Optativa II		Materia Optativa III		Materia Optativa IV				
2	1	7.5	2	1	7.5	2	1	7.5	2	1	7.5	

MAPA CURRICULAR  
GUITARRA

NIVELES		TECNICO PROFESIONAL				SUPERIOR							
CICLOS/SALIDAS		Inicial		Básico		Profesional Asociado		Licenciatura					
AÑOS		1º		2º		3º		4º					
ÁREA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL: INTERPRETACIÓN													
LÍNEA CURRICULAR	Eje Principal	Guitarra I		Guitarra II		Guitarra III		Guitarra IV					
		1	1	1	1	1	1	2	2				
		Armonización e Improvisación I		Armonización e Improvisación II		Guitarra III		Guitarra IV					
		1	1	5	1	1	5	2	20	55	2	20	55
		Conjuntos de Cámara I		Conjuntos de Cámara II		Conjuntos de Cámara III		Conjuntos de Cámara IV					
		2	2	10	2	2	10	2	3	12.5	2	3	12.5
		Taller de Música Antigua I		Taller de Música Antigua II									
		2	2	10	2	2	10						
				Prácticas de Acompañamiento I		Prácticas de Acompañamiento II							
		1	1	5	1	1	5						
		Taller de Música Contemporánea I		Taller de Música Contemporánea II									
2	3	12.5	2	3	12.5								

Figura 6.7 – Mapa curricular del nivel superior del CNM para la especialidad de guitarra.

MAPA CURRICULAR

LICENCIATURA EN GUITARRA

GRADO		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO							
EJES DE FORMACIÓN	ÁREAS												
ESPECÍFICA	ESPECIALIDAD	GUITARRA I 20		GUITARRA II 20		GUITARRA III 22		GUITARRA IV 25		GUITARRA V 30			
BÁSICA	TEÓRICO MUSICAL	ARMONIA I 4 16		ARMONIA II 4 16		FORMAS MUSICALES 4 14		ANÁLISIS MUSICAL 4 14		ANÁLISIS MUSICAL 4 14			
		ENTRENAMIENTO AUDITIVO 1/1 4 10				CONTRAPUNTO I 2/1 4 14		CONTRAPUNTO II 2/1 4 14					
	MÚSICA GRUPAL	MÚSICA DE CÁMARA I 1/1 5 11		MÚSICA DE CÁMARA II 1/1 5 11		MÚSICA DE CÁMARA III 1/1 5 11							
		MÚSICA ANTIGUA I 1/1 3 9		MÚSICA ANTIGUA II 1/1 3 9									
GENERAL	HISTÓRICO SOCIAL	HISTORIA DE LA MÚSICA I 3/0 0 12		HISTORIA DE LA MÚSICA II 3/0 0 12									
		HISTORIA DE LA MÚSICA MEXICANA I 2/0 0 8											
		HISTORIA DEL ARTE 2/0 0 8											
		MÚSICA Y SOCIEDAD I 1/0 0 4											
	IDIOMA	IDIOMA I 1/1 0 6		IDIOMA II 1/1 0 6		IDIOMA III 1/1 0 6							
		H/S/C	H/S/PM	C/1/A	H/S/C	H/S/PM	C/1/A	H/S/C	H/S/PM	C/1/A	H/S/C	H/S/PM	C/1/A

Figura 6.8 – Mapa curricular del nivel superior de la ESM para la especialidad de guitarra.

Desde una perspectiva de formación integral, en el plan del CNM destacan materias como *Informática musical, Acústica y organología y Promoción y producción artísticas*; y en la ESM tenemos *Historia del arte, Música y sociedad* y el *idioma*. Es evidente que el principal enfoque de ambas instituciones es el desarrollo de las capacidades musicales al más alto nivel.

En el caso de la ENM, sin descuidar una sólida línea de formación musical, se aprecia ya la interacción de las otras líneas formativas que describimos anteriormente: humanística-social, psicopedagógica y de investigación con asignaturas como: *Investigación documental, Psicopedagogía musical, Prácticas docentes, Filosofía del arte* y el *Seminario de titulación*. Pero sobretodo destaca la línea de formación multidisciplinaria donde se tiene la posibilidad de optar por asignaturas tan diversas como: *Actuación, Estadística, Didáctica de la música,*

*Sociología de la música, Psicoacústica, Música y derecho, Planeación, evaluación y gestión educativas, Técnicas de grabación, Teoría y diseño curricular* y tres idiomas, entre otras (UNAM, 2008).

De nuestro breve análisis curricular podemos concluir que la formación en la ENM efectivamente corresponde a un modelo de formación integral que se ocupa de brindar posibilidades de desarrollo en diferentes áreas, y como vimos, ésta es –y ha sido desde su fundación– una característica muy importante del enfoque de la institución.

#### **6.4 Recapitulación**

En este último capítulo expusimos las características que, entendemos, se deben promover desde cualquier perspectiva educativa y sobre todo en el nivel superior, destacando su carácter integral y humanista que fomente el desarrollo de todas las habilidades personales, además del enfoque de pensamiento complejo y de educación para la comprensión y para la creatividad.

También analizamos la propuesta educativa de la ENM, en ella vimos reflejados los elementos anteriores a través de su misión y en voz de la propia comunidad de la institución al describir el perfil del músico universitario, que debe incluir características como ser analítico, crítico, autónomo, propositivo, creativo y con una gran responsabilidad social. Por último, realizamos una breve revisión de sus perfiles de egreso y de sus mapas curriculares, en ellos reconocimos

elementos que nos permitieron asumir que se trata de un modelo de formación integral.

### **Planteamiento general**

Ahora que hemos completado la presentación de nuestro marco teórico y contextual es momento de hacer una breve recapitulación general. El esquema de la figura 6.9 presenta el panorama general de nuestro marco teórico donde apreciamos los elementos que lo sustentan. Recordemos que nuestro modelo de desarrollo humano integral considera principalmente los siguientes indicadores: inteligencia, creatividad y experiencia óptima.

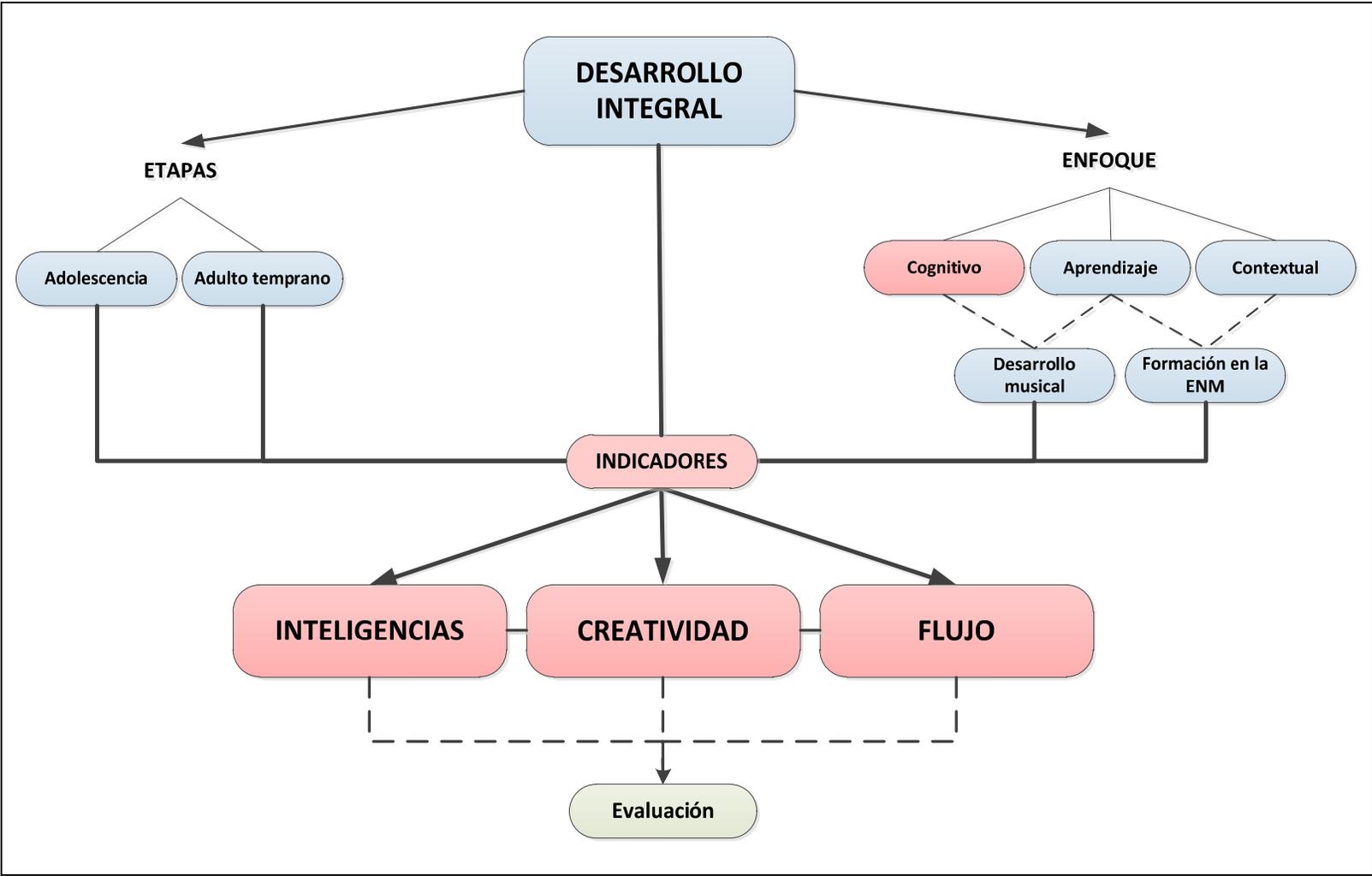


Fig. 6.9 – Modelo general del marco teórico

Así, en el capítulo primero expusimos que, tal como lo entendemos, el desarrollo humano integral es aquel que contempla todos (o la mayor parte de) los dominios del desarrollo y para su estudio es preciso adoptar un enfoque multidisciplinario centrado en los procesos cognitivos pero que tenga en cuenta la mayor cantidad de capacidades humanas, en este proceso la actividad artística puede jugar un importante papel

Como revisamos en el capítulo dos, desde un punto de vista cognitivo, estas capacidades humanas se verán reflejadas en el conjunto de inteligencias planteadas por Gardner (1983/1999), quien en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, define una inteligencia como *un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para esa cultura* (Gardner, 1999); por lo que se entiende que la inteligencia no es un constructo unitario, más bien se trata de ocho diferentes potenciales que, aunque ya fueron definidos en su momento, aquí son retomados:

- **inteligencia lingüística.** Supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, y la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.
- **inteligencia lógico-matemática.** Supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y realizar investigaciones de una manera científica.
- **inteligencia musical.** Supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar patrones musicales.

- **inteligencia corporal-kinética.** Supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos.
- **inteligencia espacial.** Supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes o reducidos.
- **inteligencia interpersonal.** Denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, motivaciones y deseos ajenos, y su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.
- **inteligencia intrapersonal.** Supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo –que incluya los propios deseos, miedos y capacidades– y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.
- **inteligencia naturalista.** Implica la capacidad de reconocer y clasificar las diferentes especies de flora y fauna del entorno y la sensibilidad hacia fenómenos naturales, aunque estas capacidades también se pueden aplicar a objetos artificiales.

Cada una de estas inteligencias se relaciona en cierta medida con uno o más de los dominios de desarrollo planteados en el capítulo uno: cognitivo, físico y psicosocial; por lo que podemos hablar de que al procurar el desarrollo de las ocho inteligencias, se está favoreciendo un desarrollo humano integral. Se comentó también el impacto que esta teoría ha tenido en el ámbito educativo y cómo puede contribuir a los objetivos de la educación con base en el conocimiento

de la personalidad de los estudiantes, al tomar como punto de partida una valoración de sus inteligencias,

Pero tan importante es desarrollar las capacidades como saber utilizarlas en relación con uno mismo y con el contexto socio-cultural en el que nos desenvolvemos, de ahí que el segundo constructo que consideramos para nuestro modelo de desarrollo integral fue el desarrollo de la creatividad, misma que entendimos también a partir de un modelo de sistemas complejos.

De este modo, en el capítulo tres revisamos que la creatividad se entiende como la interacción de cuatro elementos: persona, proceso, producto y contexto creativos. De acuerdo con Huidobro (2002), su definición integrada es: *“Concepto que ha surgido en la bibliografía por la necesidad de explicar la aparición de productos que suponen una transformación radical de un estado anterior, lo cual lleva a inferir la existencia de una persona que posee una constelación de rasgos intelectuales, de personalidad y motivacionales que le capacitan para utilizar la metacognición de un modo óptimo. Dicha utilización óptima permite dar respuesta a un fallo o hueco en el conocimiento. Además la persona ha de encontrarse inmersa en un contexto carente de obstáculos, que le presente modelos o parangones de un modo óptimo”*.

Sin perder de vista la importancia de estas relaciones y dadas las características de nuestro estudio, acotamos nuestra evaluación a la perspectiva de la persona creativa, en ese sentido, apelamos a la definición de Torrance y Kathena que relaciona la creatividad con distintos rasgos de personalidad. Para los autores, creatividad es *“la capacidad para generar procesos innovadores ya sea para la relación, mejoramiento y/o producción de algo nuevo, en uso de*

*habilidades para relacionarse con la autoridad, confianza en sí mismo, búsquedas inquisitivas, consideración a los demás, sensibilidad al ambiente, iniciativa, intelectualidad, fuerza de voluntad, individualidad y experiencia artística” (Kathena, 1970 y Torrance, 1973, en Otero, 2006).*

Cada uno de esos rasgos fue descrito como sigue:

- **Acceptación de la autoridad.** Refleja el grado de obediencia, cortesía y conformidad para aceptar límites de parte de las autoridades.
- **Autoconfidente.** Socialmente bien aceptado, con confianza en sí mismo, enérgico y curioso, cumplido y con buena memoria.
- **Inquisitivo.** Se refiere a quién está siempre haciendo preguntas, asertivo, siente fuertes emociones, platicador, busca e investiga.
- **Consideración con los demás.** Se muestra cortés, popular, toma en cuenta las opiniones de los demás y por ende prefiere trabajar en grupo.
- **Imaginación disciplinada.** Es enérgico, cumplido, persistente, industrioso, imaginativo, despreocupado y prefiere tareas complejas.
- **Sensibilidad al ambiente.** Disposición y apertura perceptiva a situaciones internas e ideas externas que se puedan ver, oír o tocar, capacidad de relajación y disposición para darse cuenta de nuevas ideas, interés estético y sensibilidad para establecer relaciones significativas.

- **Iniciativa.** Capacidad para dirigir y producir obras integradoras, así como nuevas fórmulas o productos; todo en disposición al cambio y a la organización y reorganización de sus recursos.
- **Intelectualidad.** Curiosidad, disposición al trabajo intelectual, potencial imaginativo y de reconstrucción del pensamiento propio y ajeno para crear algo diferente, disgusto por hacer cosas prescritas.
- **Fuerza de voluntad.** Confianza en sí mismo y los talentos propios respecto de los ajenos, versatilidad, probabilidad de toma de riesgos, habilidades de organización y autoresolución.
- **Individualidad.** Preferencia por el trabajo individual, excentricismo, crítico hacia el trabajo de los demás, autogestivo y trabaja largos periodos de tiempo sin agotarse.
- **Artístico.** Experiencia dentro del campo de las artes en general, creando pinturas, obras musicales, modelos, obras teatrales o dancísticas, escribiendo, etc. Reacciona ante estos productos.

Mediante el ejemplo de un proyecto de educación artística en el que la creatividad es fundamental, expusimos que la creatividad puede ser, y es deseable que así sea, al mismo tiempo un fin y el medio para conseguirlo.

También revisamos lo que significa tener experiencias de flujo y lo importante que es el tratar de fomentarlas a partir del reconocimiento de los retos planteados por una actividad y una valoración de las propias fortalezas y limitaciones. Asimismo, destacamos la manera en que las actividades artísticas

pueden aportar a este proceso y resaltamos la importancia de desarrollar una personalidad autotélica a través de la educación para el flujo

Cómo vimos en el capítulo cuatro, el término *estado de flujo* se refiere a la manera en que las personas describen la experiencia óptima, es decir, cuando se realiza una actividad que en sí misma es gratificante. Este estado se define en función de cinco características o dimensiones del flujo (Csikszentmihalyi, 1988a):

- ***Desafíos y habilidades.*** Requiere un equilibrio entre los desafíos que la persona percibe ante una situación determinada y las habilidades que posee para hacer frente a esa situación.
- ***Metas claras y feedback adecuado.*** La actividad debe establecer metas precisas y realizables, y proporcionar reatralimentación de una manera rápida y clara.
- ***Alto nivel de atención y sentimiento de control.*** Cuando se disfruta de una actividad, se puede invertir toda la atención en la actividad que se está realizando. Cuando esto sucede, se produce la sensación de que se tiene el control sobre los resultados de la actividad.
- ***Distorsión del sentido del tiempo.*** Cuando la conciencia está plenamente activa y en orden, se tiene la sensación de que *el tiempo pasa volando o demasiado lento.*
- ***Trascendencia del self.*** En la experiencia óptima, la concentración en la actividad es tan profunda que la persona pierde temporalmente el conocimiento del self, que en otras circunstancias consumiría energía psíquica. En el flujo, el self está en pleno funcionamiento,

pero como no es consciente de ser el ejecutante, destina toda la atención disponible a la tarea que se está ejecutando.

Consideramos que la capacidad de generar experiencias de flujo –mediante una gran conciencia de nuestras capacidades y limitaciones– es una cuestión fundamental que se debe fomentar. Es por esta razón que, junto con el desarrollo de las inteligencias y la creatividad, la experiencia de flujo es el tercer elemento que incluimos en nuestro modelo de desarrollo humano integral.

A lo largo de los capítulos, revisamos el importante papel que el arte puede jugar en todos estos procesos de desarrollo. Desde el comienzo entendimos el arte como proceso mental basado en la comprensión, por lo que siempre lo relacionamos estrechamente con cada una de nuestras propuestas teóricas principales.

Después acotamos la actividad artística específicamente dentro del ámbito musical. En el capítulo cinco describimos como se da el desarrollo musical de acuerdo con la teoría de la endoculturación y la formación musicales planteada por Sloboda (1985) y su relación con el desarrollo de habilidades en otros campos de la actividad mental, especialmente con la inteligencia, la creatividad y la experiencia óptima. Revisamos algunas investigaciones que han asociado el desarrollo musical con el desarrollo de habilidades cognitivas que también son útiles fuera del dominio estrictamente musical: habilidades: temporales y espaciales, de lenguaje, matemáticas, creatividad, habilidades sociales, autoestima, autoconcepto, desarrollo físico, salud y bienestar, por lo que consideramos que, a partir de su formación musical, el músico profesional tiene

grandes posibilidades de desarrollar una amplia gama de habilidades que favorezcan un desarrollo integral como el que planteamos.

Finalmente, pusimos en contexto nuestra investigación al relacionar todos los elementos anteriores con otro elemento clave: la educación. Nos situamos en el ámbito educativo al exponer como entendemos la educación, particularmente en el nivel universitario y más específicamente en la Escuela Nacional de Música.

Antes, en este mismo capítulo, revisamos que la educación debe ser integral y humanista, fomentar el desarrollo de todas las habilidades personales, enfocarse en desarrollar habilidades para la comprensión, el pensamiento complejo y la creatividad. Por último, una revisión de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Música nos permitió constatar que, en ellos, se procura la formación integral de los músicos universitarios mediante la integración de cinco líneas de formación: musical, humanístico-social, educativa, de investigación y multidisciplinaria.

Es a partir de la conjugación de todos estos elementos teóricos y contextuales que nos permitiremos ahora presentar en qué consistió propiamente nuestra investigación.

### **Planteamiento del problema**

Como expusimos antes, los músicos en la Escuela Nacional de Música reciben una formación que busca favorecer su desarrollo integral, pero ¿Qué tipo de músicos se están formando en ella? ¿Con qué capacidades? ¿Qué habilidades desarrollan? ¿Son conscientes de ello? Evidentemente, encontrar la respuesta a

estas y otras preguntas no es una tarea sencilla y claramente requeriría no de una, sino de muchas investigaciones cuya complejidad rebasaría los alcances de este estudio; no obstante, aquí proporcionamos un primer acercamiento en esta dirección.

Por otro lado, como dijimos desde el comienzo, la ENM pasa actualmente por una etapa de autoevaluación y reflexión que implica evaluaciones minuciosas de su organización curricular, infraestructura, profesores, servicios de apoyo, etc. Como parte de este proceso, además es importante que la institución conozca su población estudiantil, no sólo desde el punto de vista meramente académico, sino también contemplando otras perspectivas de evaluación; como puede ser la valoración psicológica que incluya aspectos cognitivos del desarrollo de los estudiantes, algo que hasta el momento no se ha considerado. Esto es importante pues a partir de este conocimiento será posible generar reflexiones y propuestas que redunden en beneficio de la formación y el desarrollo de sus estudiantes.

En este sentido, cuando expusimos la teoría de las inteligencias múltiples, vimos que puede ser útil para estos fines porque es un buen mecanismo organizador inicial: *“Si queremos conocer bien a los estudiantes, es útil tener un conjunto de categorías que nos permita describir sus virtudes y defectos, teniendo siempre presente los peligros de etiquetar (Gardner, 1999).”*. Es por esta razón que las inteligencias constituyen la piedra angular para plantear un primer panorama general del desarrollo de los estudiantes de la ENM.

Si consideramos lo que implica la educación universitaria aunado a lo que implica la formación musical en la ENM, donde el modelo de formación integral implementado permite la posibilidad de que se desarrollen muchas de las

capacidades de los estudiantes, tendremos motivos para pensar en la formación de seres humanos integrales, especializados en, pero no reducidos exclusivamente a su área musical específica. Pensamos que es posible y necesario realizar una valoración en este sentido.

Llevar a cabo esta valoración de los estudiantes desde la perspectiva psicológica de desarrollo humano integral que expusimos en los capítulos precedentes, y que consideramos importante para contribuir al proceso de autoevaluación y reestructuración que vive la institución, es el propósito principal de este trabajo. Con esta finalidad se elaboraron los perfiles de desarrollo cuyos indicadores específicos fueron las inteligencias, la creatividad y el balance de experiencias óptimas, como se describe a continuación.



## **Método**

### **Justificación**

Actualmente, la Escuela Nacional de Música de la UNAM vive un periodo de autoevaluación y reflexión que implica evaluaciones minuciosas de sus planes y programas de estudio, profesores, instalaciones, servicios de apoyo, vinculación con egresados, etc.

Como parte de este proceso, además es importante que la institución, dentro de sus perspectivas de evaluación, contemple también una valoración psicológica que incluya aspectos cognitivos del desarrollo de sus estudiantes, algo que hasta el momento no se había considerado.

Además, desde su fundación, la ENM se ha preocupado por proporcionar a sus estudiantes una formación de tipo integral que les brinde la posibilidad de

desarrollar una amplia gama de habilidades; por lo que hay motivos para considerar a los músicos universitarios como seres humanos formados integralmente, especializados en, pero no reducidos exclusivamente a su área musical específica. Pensamos que es posible y necesario realizar una valoración en este sentido.

En nuestro marco teórico, hemos propuesto una manera de caracterizar el desarrollo humano integral. De acuerdo con este modelo, la elaboración de los perfiles considera, en primer lugar, las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1983,1999) pues conforman el eje central alrededor del cual se realiza la evaluación del desarrollo integral. Asimismo, consideramos, al igual que Gardner (1999), que “...*hay que ir mucho más allá de las ocho inteligencias porque, como mucho, representan una primera aproximación*”, por lo que nuestra evaluación también incluye los rasgos de personalidad creativa descritos por Kathena y Torrance (1970 y 1973, en Otero, 2006); y se complementa con la capacidad para generar experiencias de flujo, de acuerdo con la teoría de Csikszentmihalyi (1988a). Estos tres elementos permiten construir un primer panorama general del desarrollo de los estudiantes de la ENM.

También es importante conocer cómo se consideran a sí mismos los alumnos de la institución, pues de esta manera se promueve una reflexión personal en los participantes que les permite tomar conciencia de la importancia de desarrollar equilibradamente sus capacidades. Pero no sólo eso, sino que a partir de este conocimiento –y su conjugación con otras evaluaciones de tipo académico– será posible que la institución genere reflexiones y propuestas que redunden en beneficio de la formación y el desarrollo de los estudiantes, y se

puedan generar los apoyos necesarios (cambios en el currículo, implementación de talleres o actividades extracurriculares, servicios de tutorías<sup>1</sup>, etc.) para estimular, promover o mantener, según sea el caso, las dimensiones de desarrollo reflejadas en estos perfiles.

Además, dado su carácter multidisciplinario, este trabajo representa un vínculo entre la psicología y la educación musical, aportando una línea de investigación que integra la ciencia y el arte. Teniendo todo esto en cuenta, el propósito principal de este trabajo es llevar a cabo esta primera valoración de los estudiantes de la Escuela Nacional de Música, desde la perspectiva psicológica de desarrollo humano integral, que consideramos importante para contribuir al proceso de autoevaluación y reestructuración que vive la institución.

### **Pregunta de investigación**

Nuestro trabajo pretende responder:

¿Cuál es el perfil de desarrollo integral de los estudiantes de la Escuela Nacional de Música?

---

<sup>1</sup> Parte del Sistema Institucional de Tutorías de reciente creación en la UNAM. Para más, véase: <http://www.tutoria.unam.mx/portal/ayuda/DOCUMENTOSIT-2012.pdf>

## **Objetivos**

### *General:*

Evaluar el desarrollo integral de los estudiantes de la ENM, basado en tres indicadores: perfil de inteligencias, perfil de autopercepción creativa y balance de experiencias óptimas.

### *Específicos:*

- Elaborar los perfiles de inteligencias y autopercepción creativa, y evaluar las experiencias óptimas de la muestra de estudiantes de la ENM.
- Sensibilizar a los alumnos sobre su potencial a partir de los resultados obtenidos.
- Adicionalmente, hacer un reconocimiento de elementos generales y contextuales para describir y entender mejor a la muestra de estudiantes en relación a su experiencia en la ENM.

## **Constructos**

Nuestro modelo de desarrollo integral de los estudiantes considera los siguientes indicadores: inteligencia, creatividad y experiencia óptima.

- **Inteligencias**

Conceptualmente las inteligencias se definieron de acuerdo a la Teoría de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, tal como se presentaron en el capítulo dos.

Operacionalmente las inteligencias se traducen en los puntajes obtenidos en el Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos (IIMA).

- **Creatividad**

Conceptualmente la creatividad fue definida en el capítulo tres, siguiendo el Modelo de Actividad Creativa de Huidobro; específicamente se consideró la perspectiva de la persona creativa y los rasgos de personalidad definidos por Torrance y Kathena.

Operacionalmente, la creatividad se traduce en las puntuaciones obtenidas en la evaluación de los rasgos de personalidad creativa a partir del Inventario de Percepción Creativa Kathena-Torrance (IPCKT).

- **Experiencia óptima**

Conceptualmente el estado de flujo fue definido de acuerdo con la Teoría de la Experiencia Óptima de Csikszentmihalyi, tal como se describió en el capítulo cuatro.

Dada la naturaleza descriptiva de nuestro instrumento, operacionalmente, no se midió propiamente la experiencia óptima mediante el *Método de Muestreo de Experiencias* (MME), sino que se hizo un balance de las experiencias que reportaron los estudiantes a partir de sus respuestas a nuestro cuestionario adaptado del MME.

### **Tipo de estudio**

Se llevó a cabo un estudio no experimental, de tipo exploratorio-descriptivo, con diseño transversal y recolección de datos única (Hernández-Sampieri, 2010), que permitió evaluar simultáneamente el desarrollo integral, basado en los constructos cognitivos mencionados previamente, en grupos de estudiantes pertenecientes a los niveles propedéutico y licenciatura de la Escuela Nacional de Música.

El estudio es de tipo no experimental porque carece de una población control contra la cual comparar los resultados, y no se establecen tratamientos ni intervenciones que afecten los resultados. Asimismo, tampoco se busca establecer un nivel de significancia para las diferencias encontradas, ni establecer relaciones de tipo causal.

También es de tipo exploratorio-descriptivo porque pretende mostrar un primer panorama general del desarrollo integral de los estudiantes de la ENM, que sirva como referencia para dar seguimientos o llevar a cabo futuras investigaciones que analicen con mayor profundidad los temas aquí planteados.

Finalmente, es de tipo transversal porque no estudia la evolución de un mismo grupo o individuo a lo largo de un periodo de tiempo, sino que analiza los resultados de varios individuos o grupos en un mismo momento histórico. Por esta razón, al no ser necesario establecer líneas base de medición ni tratarse de un diseño de tipo *pretest-postest*, es posible tener una sola fase de recolección de datos.

## **Participantes**

La muestra estuvo conformada por 131 estudiantes de la ENM de los cuales 75 eran alumnos del ciclo propedéutico (62 hombres y 13 mujeres); y 56 lo eran a nivel licenciatura (39 hombres y 17 mujeres).

En relación al total de alumnos inscritos en cada nivel, los 75 alumnos del ciclo propedéutico representaban el 9.78% de un total de 767 alumnos inscritos en ese nivel; y los 56 alumnos de licenciatura representaban el 11.22% de un total de 499 alumnos inscritos en ese nivel durante el semestre 2012-1 (ENM, 2012), es decir que tenemos una muestra que representa el 10% de la población total de la escuela al momento de la aplicación.

Es importante destacar que para la aplicación grupal se consideraron asignaturas generales como *solfeo* o *introducción a la música*, en donde convergen estudiantes de las seis carreras que se imparten en la ENM, lo que le dio una mayor diversidad a nuestra muestra.

## **Instrumentos**

Como se ha dicho, para generar los perfiles de desarrollo se tomaron en cuenta tres elementos: inteligencias, creatividad y experiencias óptimas.

### ***Inteligencias***

Para evaluar las inteligencias se utilizó el *Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos* (I.I.M.A) desarrollado por Thomas Armstrong (2000). El mismo está conformado por ocho secciones correspondientes a cada inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinética, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada sección consta de diez reactivos que son preguntas sin opciones de respuesta y simplemente se marcan las afirmaciones con las que se está de acuerdo. Tiene como objetivo que el participante tome conciencia de sus propias experiencias reales relacionadas con las ocho inteligencias.

Debemos recordar que la teoría de Inteligencias Múltiples surgió como una crítica al enfoque psicométrico; sin embargo, es válida la utilización de pruebas e inventarios que aporten datos y sobre todo que permitan hacer un autodiagnóstico sobre las diferentes capacidades. Tal es el caso del I.I.M.A. de Armstrong, que además cuenta con la aprobación del propio Gardner (Armstrong, 2000).

Para el análisis de confiabilidad se realizó una prueba de Kuder-Richardson, especial para el caso de reactivos binarios, en este caso se obtuvo un índice KR20 de  $\alpha = .744$  (cuadro M.1), lo que representa una confiabilidad

aceptable (Hernández-Sampieri, 2010), sobre todo teniendo en cuenta la naturaleza del instrumento y del estudio.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.744	.743	79

Cuadro M.1 – Alfa de Cronbach obtenida para el IIMA.

### ***Creatividad***

Para evaluar la creatividad desde la perspectiva de la persona, se aplicó también el *Inventario de Percepción Creativa Kathena-Torrance* (IPCKT), originalmente desarrollado por John Kathena y Paul Torrance y traducido al español por Aguilar (1996). Se trata de una prueba de autoreporte conformada por dos partes. La primera sección denominada *¿Qué tipo de persona eres tú?* (QTPET), comprende 50 reactivos con dos opciones de respuesta en la que el participante escogerá la que mejor lo describa, mide los siguientes rasgos de la personalidad creativa: *aceptación de la autoridad, autoconfidente, inquisitivo, consideración con los demás e imaginación disciplinada*. La segunda sección, *Algo acerca de mí mismo* (AAMM) se compone de 50 reactivos sin opciones de respuesta, se eligen únicamente los reactivos que el participante considera como

descriptivos de sí mismo, mide los rasgos: *sensibilidad al ambiente, iniciativa, intelectualidad, fuerza de voluntad, individualidad y artístico.*

Aunque se trata de un instrumento desarrollado desde un enfoque psicométrico, aquí lo utilizamos como un indicador de la manera en que los estudiantes se perciben en relación a los rasgos de la personalidad creativa. Es importante señalar que este instrumento cuenta con antecedentes de aplicación con estudiantes mexicanos (Aguilar, 1996); y especialmente con estudiantes en el campo de las artes: específicamente con estudiantes de teatro (Otero, 2006), e inclusive en un estudio con músicos expertos (Ocaña, en proceso).

En cuanto a la confiabilidad, se realizó la misma prueba KR20 de Kuder-Richardson, obteniendo un  $\alpha = .759$  (cuadro M.2), que nuevamente es aceptable para nuestros propósitos, en términos de Hernández-Sampieri (2010).

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.759	.757	100

Cuadro M.2 – Alfa de Cronbach obtenida para el IPCKT.

### ***Experiencia óptima***

En relación a la experiencia óptima se aplicó un tercer cuestionario de preguntas abiertas derivadas y adaptadas del *Método de Muestreo de*

*Experiencias* desarrollado Mihaly Csikszentmihalyi que, como vimos, es uno de los métodos más usados para evaluar las experiencias de flujo. En este cuestionario, conformado por 16 preguntas, se consideran factores como la felicidad, la conciencia de metas, sensación de control y éxito en las actividades, uso del tiempo libre, factores de motivación y sensación percibida para las actividades profesionales y recreativas, así como satisfacción con y nivel de atención demandado por las actividades.

Es importante destacar que, por las características del instrumento, los resultados de esta medición se manejaron a nivel grupal más que a nivel individual. Lo que nos permitió hacer un análisis de la población de manera general.

Ninguno de estos tres instrumentos por sí mismo puede ser considerado como una medida única y definitiva de los constructos que pretendimos evaluar, las respuestas y los resultados que arrojaron fueron considerados como indicadores de dichos constructos. Estos indicadores nos permitieron formar un panorama general de lo que ocurre con la población objetivo, sobre todo tomando en cuenta que todo es presentado desde la perspectiva de los propios participantes. Considerando la naturaleza exploratoria-descriptiva de nuestro estudio, nos parece adecuado el uso de estos tres instrumentos.

Finalmente, un cuestionario de datos y actitudes generales permitió describir mejor la muestra, tomando en cuenta factores como la edad de inicio en la actividad musical, antecedentes familiares musicales, actividades profesionales y otros estudios de los participantes.

La integración de todos los instrumentos, tal como les fue presentada a los participantes, se puede consultar en el anexo 1.

## **Escenario**

La recolección de datos se llevó a cabo en la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México durante el periodo lectivo 2012-1. Los escenarios de aplicación fueron las aulas de la propia escuela, así como la biblioteca y explanadas en menor medida.

## **Procedimiento**

### ***Primera fase: Aplicación de los instrumentos.***

En esta primera fase se cotejó la viabilidad de la aplicación de los instrumentos. Se diseñó un pequeño análisis piloto con 30 estudiantes universitarios y con base en ello se adaptaron los instrumentos –sobre todo la sección de preguntas abiertas– en función de los objetivos de nuestro estudio.

Posteriormente se llevó a cabo la recolección de datos mediante la aplicación de los instrumentos. Siempre que fue posible, la aplicación se hizo de manera grupal en los horarios de clase de los estudiantes (en sesiones de una hora definidas por los profesores); cuando éste no fue el caso, las aplicaciones tuvieron lugar, de manera individual, en la biblioteca y otros espacios de la propia escuela.

La aplicación estuvo siempre precedida por la lectura de una carta informativa –incluida en el anexo 2– en la que se pedía la participación del alumno, se describía la naturaleza del estudio y se manifestaba la confidencialidad de los datos recabados.

### ***Segunda fase: Análisis de datos y elaboración de perfiles de Desarrollo Integral.***

Una vez aplicados los instrumentos, se procedió al cómputo de los datos recabados y a su análisis a diferentes niveles, obteniéndose los resultados con los que se elaboraron los perfiles de Desarrollo Integral de la muestra de estudiantes, tanto individualmente, como a nivel grupal.

Los perfiles de inteligencias se integran con los puntajes de las ocho inteligencias obtenidos en el IIMA, mientras que los de creatividad se conforman con las puntuaciones obtenidas para los once rasgos de personalidad creativa descritos en el IPCKT, lo que permite observar cuáles características se pueden considerar como fortalezas y cuales son susceptibles de mejorar. En el caso de la experiencia óptima, se realizó un análisis de frecuencias para cada reactivo del cuestionario de preguntas abiertas derivado del MME.

El primer análisis tomó en cuenta la totalidad de los participantes y presenta los resultados de acuerdo al nivel en el que estaban inscritos (propedéutico o licenciatura). Recordemos, que todas las carreras requieren de un ciclo propedéutico de 6 semestres que tiene como propósito que los estudiantes desarrollen las capacidades y habilidades musicales necesarias para cumplir con

los perfiles de ingreso establecidos en los planes y programas de estudio de cada licenciatura. En términos de Sloboda (1985), los participantes han superado la etapa de endoculturación y se encuentran en la etapa de formación, por lo que la evaluación de su desarrollo musical depende directamente de la ENM y sus procesos de evaluación, en este caso, las aptitudes y el desarrollo musical de los participantes están determinados por el nivel escolar y avance académico. Nuestros participantes ya han pasado por un Examen de Aptitudes Musicales Generales (AMG) y un Examen de Área Específica al ingresar al ciclo propedéutico, y para ingresar a la licenciatura, además de acreditar en su totalidad el plan de estudios del nivel propedéutico, debieron realizar un Examen de Cambio de Nivel específico para cada carrera, por lo que claramente se encuentran en dos niveles diferentes de formación.

Este análisis por nivel se realizó de manera global y para cada carrera. También se analizaron los resultados en función de la edad y el avance académico, agrupando a los participantes en rangos de edad equivalentes y de acuerdo al semestre en que estaban inscritos.

Este primer análisis por niveles se complementó con un análisis de frecuencias de las respuestas a la sección de preguntas generales de nuestro cuestionario, con lo que se obtuvo una descripción de la muestra estudiantes que incluyó aspectos como los antecedentes musicales, estudios en otras áreas de conocimiento, edad de inicio y actividades profesionales de los participantes y su experiencia en la ENM.

Para el segundo análisis se consideraron categorías definidas en función del perfil de inteligencias de los participantes. Se realizó una comparación de las

categorías denominadas *Equilibrio* y *Baja puntuación* (definidas en la sección de resultados) que incluyó el perfil de creatividad y el análisis de frecuencias para cada reactivo del cuestionario de experiencias óptimas.

Es preciso recordar que este trabajo representa una primera aproximación a la evaluación psicológica del desarrollo integral de los estudiantes de la ENM, por lo que no se trata de un estudio diferencial, ni se tenía un diseño experimental previo y no se realizaron análisis de significancia estadística. Por esta razón, las comparaciones realizadas son generales y más bien presentan los resultados de ambos niveles o categorías de manera simultánea; y las diferencias resultantes de estas comparaciones son, en principio, aparentes.



## Resultados y análisis

A continuación presentamos los resultados de las evaluaciones, los hemos agrupado en tres secciones, comenzando por la descripción de la muestra de participantes. Los datos originales de los inventarios, así como la transcripción íntegra de las respuestas a los cuestionarios, se pueden consultar en el apéndice. Una vez computados los resultados de todas las evaluaciones, el análisis de los mismos se llevó a cabo de dos maneras distintas:

- I. Datos de los participantes.
- II. Análisis global por nivel
- III. Análisis por categorías

El esquema general de nuestros análisis se aprecia en la figura R.1.

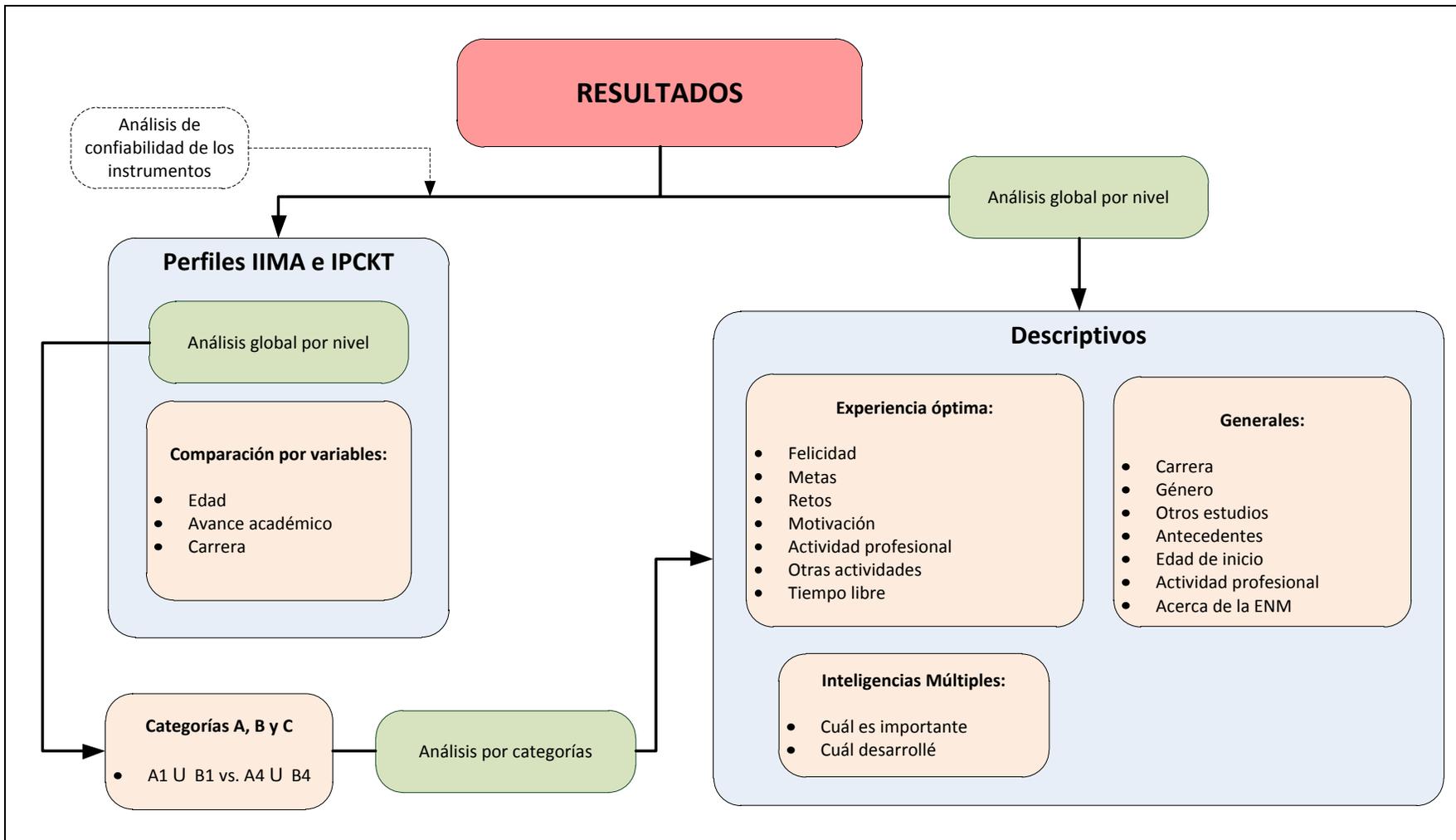


Fig. R.1 – Esquema general del análisis de resultados

## I. Datos de los participantes

La identidad de los participantes es totalmente confidencial por lo que para referirnos a ellos al momento de hacer los cálculos se utilizó la siguiente clave: *P01, P02, P03... etc.* indican las puntuaciones y respuestas proporcionadas por los estudiantes del nivel propedéutico, mientras que las claves: *L01, L02, L03... etc.* indican las de los estudiantes del nivel licenciatura.

El cuadro R.1 muestra los datos descriptivos de los participantes en el estudio.

Participante	Descripción General			
	Género	Edad	Semestre	Carrera
P01	Hombre	22	3	Composición
P02	Mujer	16	1	Canto
P03	Hombre	25	1	Etnomusicología
P04	Mujer	15	1	Piano
P05	Mujer	15	1	Educación Musical
P06	Hombre	16	1	Guitarra
P07	Hombre	21	1	Educación Musical
P08	Hombre	17	1	Guitarra
P09	Hombre	17	1	Clarinete
P10	Hombre	18	1	Guitarra
P11	Hombre	18	1	Guitarra
P12	Mujer	36	1	Educación Musical
P13	Hombre	18	1	Etnomusicología
P14	Hombre	17	1	Piano
P15	Hombre	25	1	Educación Musical
P16	Hombre	20	1	Acordeón
P17	Hombre	27	1	Etnomusicología
P18	Mujer	19	1	Educación Musical
P19	Hombre	22	1	Saxofón
P20	Hombre	18	1	Guitarra
P21	Mujer	18	1	Canto
P22	Hombre	24	1	Canto
P23	Hombre	19	1	Clarinete

Cuadro R.1 – Descripción de la muestra considerando el género, la edad, el avance académico y la carrera.

Participante	Género	Descripción General			Carrera
		Edad	Semestre		
P24	Hombre	19	1		Clarinete
P25	Hombre	23	1		Violín
P26	Hombre	30	1		
P27	Hombre	19	1		Guitarra
P28	Mujer	23	1		Percusiones
P29	Mujer	29	1		Educación Musical
P30	Hombre	22	1		Guitarra
P31	Hombre	20	5		Educación Musical
P32	Hombre	24	5		Composición
P33	Hombre	29	3		Canto
P34	Hombre	25	1		Composición
P35	Hombre	21	1		Piano
P36	Hombre	19	3		Etnomusicología
P37	Hombre	18	3		Guitarra
P38	Hombre	18	3		Guitarra
P39	Hombre	18	3		Etnomusicología
P40	Hombre	19	3		Educación Musical
P41	Hombre	29	3		Educación Musical
P42	Hombre	21	3		Arpa
P43	Hombre	22	3		Composición
P44	Hombre	22	3		Piano
P45	Hombre	28	3		Canto
P46	Hombre	22	3		Contrabajo
P47	Hombre	20	3		Piano
P48	Hombre	22	3		Piano
P49	Hombre	21	3		Contrabajo
P50	Hombre		3		Piano
P51	Hombre	26	3		Educación Musical
P52	Hombre	21	3		Educación Musical
P53	Mujer	20	3		Etnomusicología
P54	Hombre	23	3		Guitarra
P55	Hombre	20	1		Arpa
P56	Hombre	20	5		Guitarra
P57	Mujer	20	5		Piano
P58	Hombre	26	5		Composición
P59	Hombre	19	3		Contrabajo
P60	Hombre	17	3		Saxofón
P61	Hombre	21	3		Percusiones
P62	Hombre	20	3		Percusiones
P63	Hombre	20	3		Etnomusicología
P64	Hombre	21	3		Trompeta
P65	Hombre	27	3		Trompeta
P66	Hombre	22	3		Clarinete
P67	Hombre	19	3		Composición

Cuadro R.1 (continuación) – Descripción de la muestra considerando el género, la edad, el avance académico y la carrera.

Participante	Descripción General				Carrera
	Género	Edad	Semestre		
P68	Hombre	32	3		Piano
P69	Hombre	16	3		Piano
P70	Hombre	27	3		Piano
P71	Hombre	18	5		Violín
P72	Mujer	17	3		Canto
P73	Hombre	20	3		Canto
P74	Mujer	20	3		Canto
P75	Mujer	20	1		Piano
L01	Hombre	24	7		Flauta Transversa
L02	Mujer	24	8		Flauta Transversa
L03	Hombre	23	7		Contrabajo
L04	Hombre	24	7		Trombón
L05	Mujer	25	7		
L06	Hombre	25	7		Flauta Transversa
L07	Hombre	22	7		Flauta de pico
L08	Hombre	25	7		Guitarra
L09	Hombre	23	7		Educación Musical
L10	Hombre	23	7		Guitarra
L11	Hombre	23	7		Trompeta
L12	Hombre	24	7		Trombón
L13	Hombre	36	5		Piano
L14	Hombre	28	7		Composición
L15	Mujer	26	7		Clarinete
L16	Hombre	26	8		Violoncello
L17	Hombre	24	7		Violín
L18	Hombre	26	7		Guitarra
L19	Hombre	22	6		Guitarra
L20	Hombre	25	7		Trombón
L21	Mujer	33	7		Educación Musical
L22	Mujer	30	7		Guitarra
L23	Hombre	24	7		Etnomusicología
L24	Hombre	25	5		Etnomusicología
L25	Hombre	25	5		Composición
L26	Mujer	26	1		Viola
L27	Mujer	23	1		Viola
L28	Hombre	25	3		Piano
L29	Hombre	28	3		Piano
L30	Hombre	26	3		Contrabajo
L31	Hombre	24	8		Contrabajo
L32	Hombre	25	4		Contrabajo
L33	Hombre	23	1		Piano
L34	Hombre	26	8		Flauta Transversa
L35	Hombre	28	5		Percusiones
L36	Hombre	22	1		Piano

Cuadro R.1 (continuación) – Descripción de la muestra considerando el género, la edad, el avance académico y la carrera.

Participante	Descripción General				Carrera
	Género	Edad	Semestre		
L37	Mujer	22	8		Percusiones
L38	Hombre	26	1		Percusiones
L39	Hombre	21	1		Percusiones
L40	Hombre	21	1		Composición
L41	Mujer	21	1		Violoncello
L42	Hombre	22	3		Educación Musical
L43	Hombre	20	3		Composición
L44	Hombre	28	3		Educación Musical
L45	Hombre	19	3		Guitarra
L46	Mujer	24	3		Piano
L47	Mujer	25	1		Viola
L48	Mujer	21	5		Piano
L49	Hombre	22	3		Tuba
L50	Mujer	24	3		Arpa
L51	Mujer	25	2		Canto
L52	Hombre	32	3		Canto
L53	Hombre	26	5		Composición
L54	Mujer	26	7		Guitarra
L55	Mujer	22	3		Guitarra
L56	Mujer	21	1		Guitarra

Cuadro R.1 (continuación) – Descripción de la muestra considerando el género, la edad, el avance académico y la carrera.

Como se dijo antes, buscamos que la muestra fuera lo más representativa posible, por lo que para la recolección de datos se eligieron grupos de asignaturas generales como *solfeo*, *introducción a la música* o *seminario de titulación*, en donde convergen estudiantes de las seis carreras. La figura R.2 muestra la distribución de los estudiantes en función del género.

Mientras que las figuras R.3 y R.4 muestran, para cada nivel, las distribuciones de los participantes de acuerdo a sus carreras.

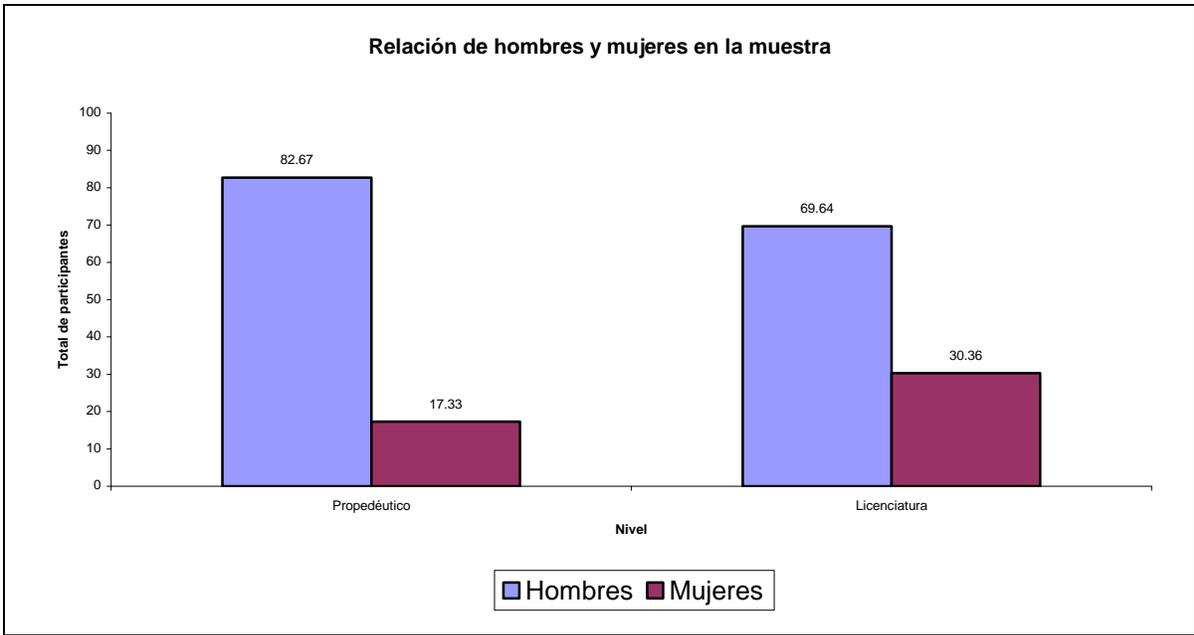


Figura R.2 – Distribución de participantes de acuerdo al género.

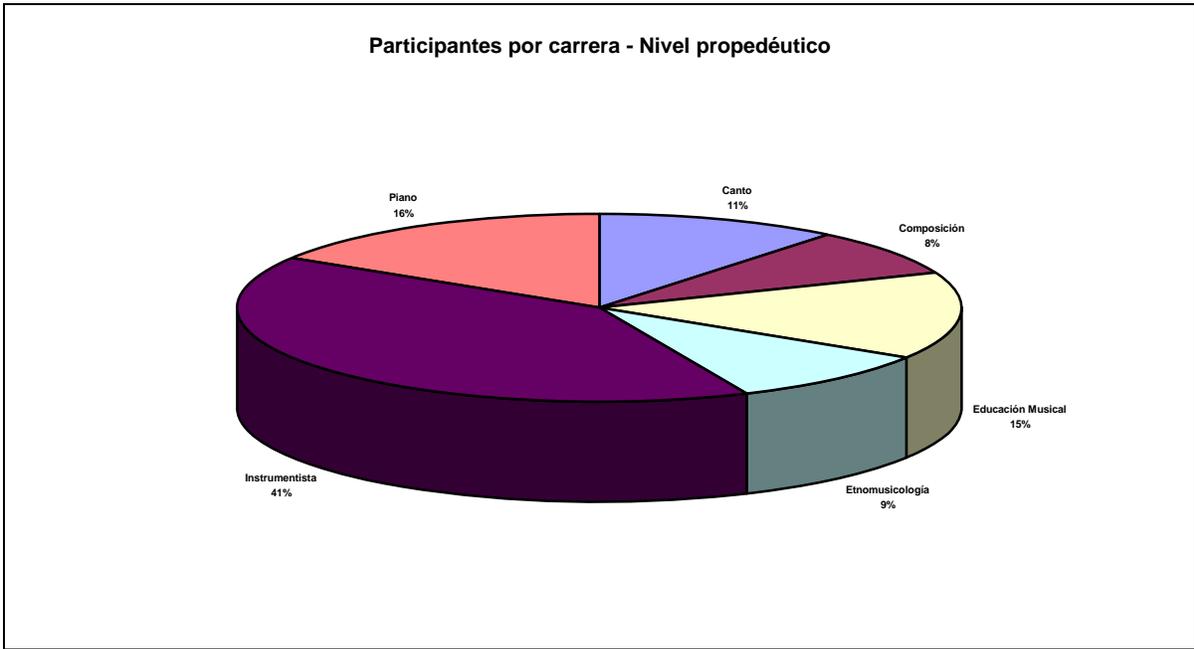


Figura R.3 – Distribución de participantes de nivel propedéutico de acuerdo a su carrera.

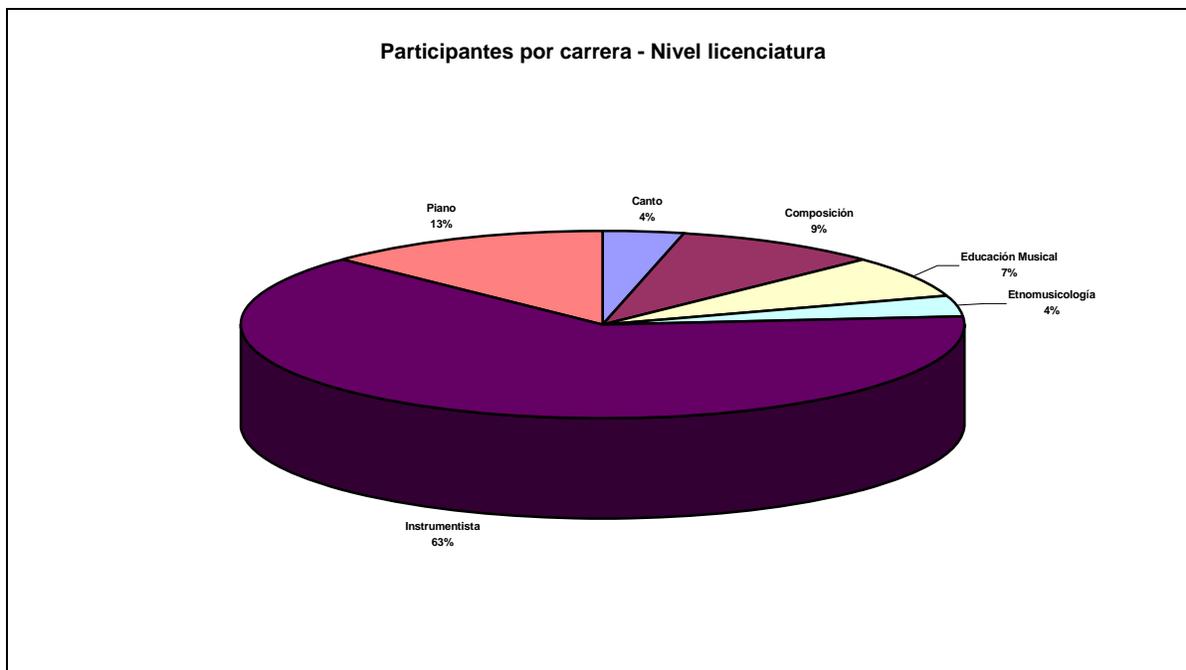


Figura R.4 – Distribución de participantes de nivel licenciatura de acuerdo a su carrera.

## II. Análisis global por nivel

Cómo vimos anteriormente, las aptitudes y el desarrollo musical de los participantes están determinados por el nivel escolar y el avance académico, por lo que, asumiendo que un mayor desarrollo musical supondría mayor desarrollo de habilidades, este primer análisis se realizó tomando en cuenta únicamente el nivel de estudios en el que se encontraban inscritos los participantes; es decir, se compararon globalmente los niveles propedéutico y licenciatura obteniendo los resultados que se muestran a continuación.

Es importante tener en cuenta que se consideraron las respuestas de todos los participantes, por lo que frecuentemente el número de participantes no es el mismo en todos los niveles o categorías. Desde un punto de vista estrictamente

cuantitativo, esto pudiera afectar la validez de las comparaciones; sin embargo en el nivel descriptivo que enmarca nuestro trabajo, esto no es un impedimento para realizar las comparaciones, si bien se debe ser consciente de este hecho y tener presente que las aparentes diferencias pudieran no ser estadísticamente significativas.

### **Perfil de Inteligencias Múltiples (IIMA)**

La primera etapa comprende la evaluación de las inteligencias múltiples. Se procedió de la siguiente manera: una vez computados los datos del Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos (IIMA) correspondientes a todos los participantes, se generaron los perfiles de inteligencias de cada participante, además para ambos niveles se calcularon los puntajes promedio de cada inteligencia (cuadro R.2). Debe considerarse que estos puntajes se obtuvieron en función de la totalidad de reactivos para cada categoría con un rango de puntuación posible de 0-100, para cada inteligencia se destaca en negritas el valor más alto de entre ambos niveles.

Inteligencia	Propedéutico		Licenciatura		
	Promedio	Desv. Est.	Promedio	Desv. Est.	
Lingüística	54.27	17.41	<b>58.21</b>	15.15	
Lógico-Matemática	<b>62.27</b>	20.96	60.18	21.70	
Espacial	<b>53.07</b>	20.40	51.61	22.30	
Corporal-Kinética	59.07	19.81	<b>60.89</b>	17.09	
Musical	86.67	13.49	<b>88.57</b>	10.69	
Interpersonal	<b>56.13</b>	18.15	49.64	21.74	
Intrapersonal	62.40	15.93	<b>66.43</b>	16.00	
Naturalista	51.73	20.16	<b>53.57</b>	18.53	
<b>Participantes</b>	n = 75		n = 56		Total = 131

Cuadro R.2 – Puntaje medio por inteligencia de acuerdo con el IIMA para los niveles propedéutico y licenciatura.

Como vemos, en tres de las ocho inteligencias el nivel propedéutico presenta un promedio más alto: *lógico-matemática* (62.27), *interpersonal* (56.13) y *espacial* (53.07). Para las otras cinco, el promedio es más alto en el nivel licenciatura: *musical* (88.57), *intrapersonal* (66.43), *corporal-kinética* (60.89), *lingüística* (58.21) y *naturalista* (53.57). Es de llamar la atención, el caso de la inteligencia *interpersonal* para el nivel licenciatura que aparece como la más baja de todas las puntuaciones (49.64) y además presenta la diferencia mas amplia con respecto de su similar del nivel propedéutico (56.13), quizá valdría la pena un cuestionamiento al respecto. Esto se aprecia mejor si comparamos los perfiles de ambos niveles gráficamente (figura R.5).

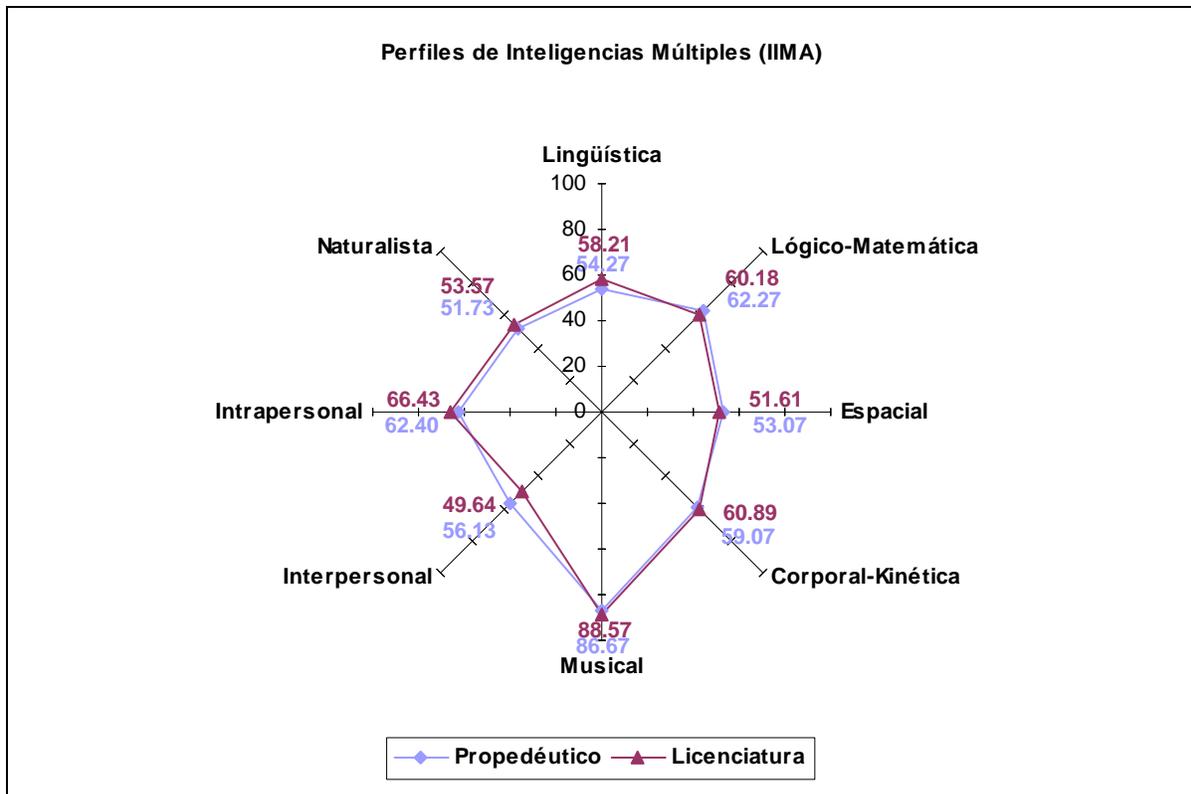


Figura R.5 – Comparativo de los perfiles de inteligencias múltiples por nivel.

Las diferencias que se aprecian parecen ser mínimas, aunque dada la naturaleza de nuestro estudio no se realizaron pruebas de significancia estadística –para ello se podría plantear otro tipo de estudio, que analice esto a profundidad–. En todo caso, estas puntuaciones semejantes nos permitieron presentar el perfil general de la muestra que analizamos (figura R.6).

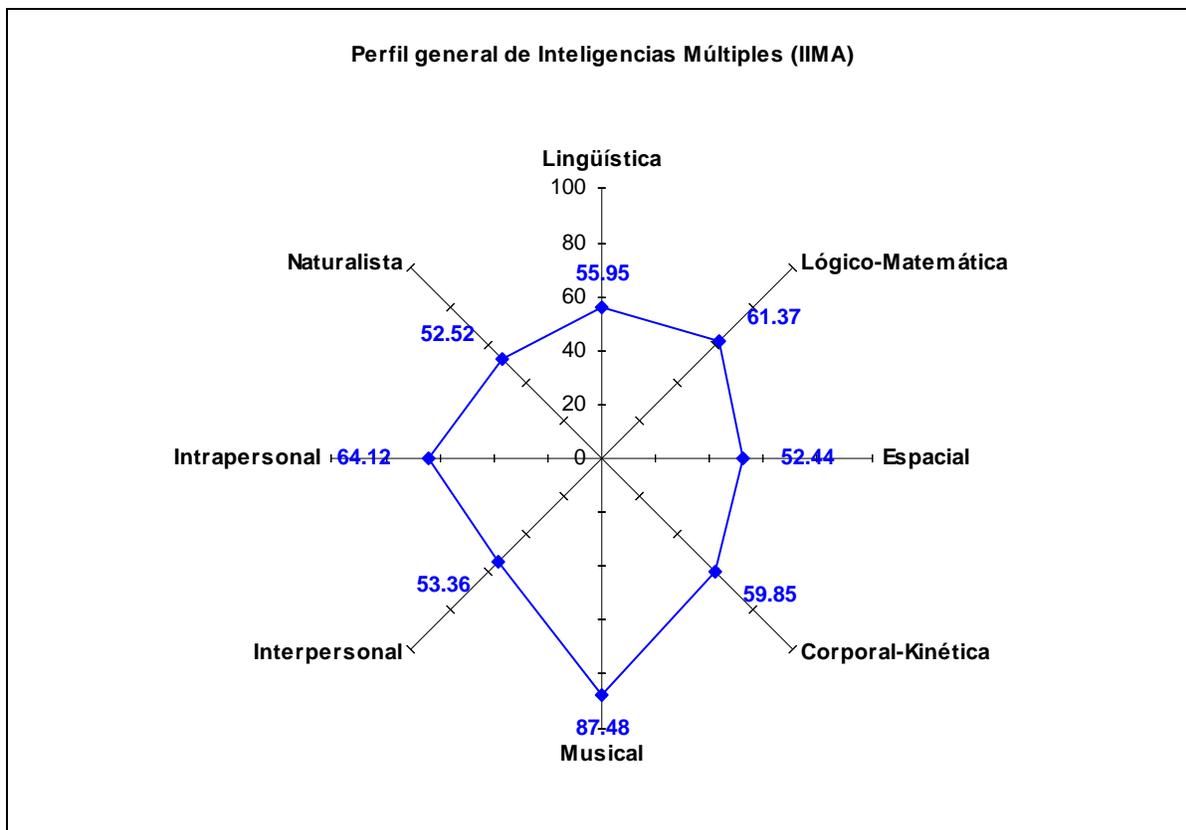


Figura R.6 – Perfil general de inteligencias múltiples para la muestra de estudiantes de la ENM.

Como resulta natural en una escuela de música, la inteligencia musical destaca como la de puntaje más alto (87.48), pero es importante hacer notar que las demás inteligencias mantienen puntuaciones superiores a 50, lo que nos sugeriría un cierto equilibrio entre capacidades necesario para el estudio de la música, y en particular, llama la atención que sea la inteligencia *intrapersonal* la que se ubique con la segunda puntuación más alta (63.12), lo que sugeriría también un alto grado de introspección. Este aparente equilibrio, que consideramos necesario para el estudio de la música, puede ser también propiciado por el propio desarrollo musical; como vimos en el capítulo cinco, el desarrollo musical se relaciona con el desarrollo de las ocho inteligencias.

Sobre este punto, a los estudiantes también se les cuestionó acerca del desarrollo de las inteligencias a partir de su experiencia en la ENM. La figura R.7 muestra las inteligencias de acuerdo a la frecuencia con que se considera importante desarrollarlas, mientras que a figura R.8 presenta la frecuencia con que los estudiantes consideran haberlas desarrollado.

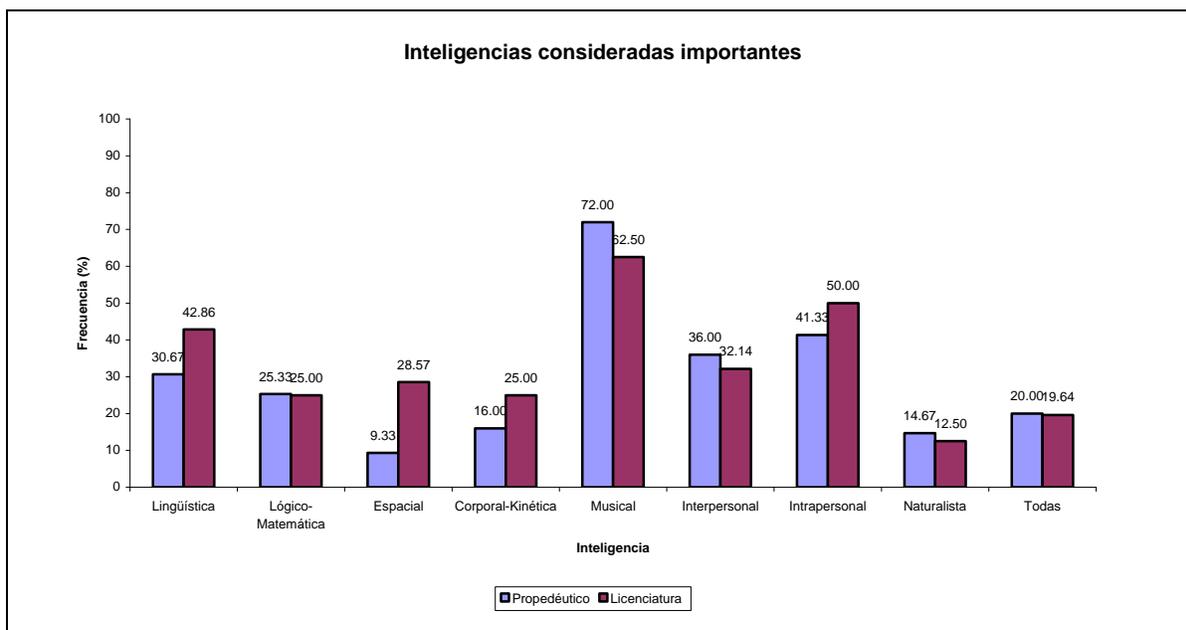


Figura R.7 – Inteligencias consideradas importantes por nivel.

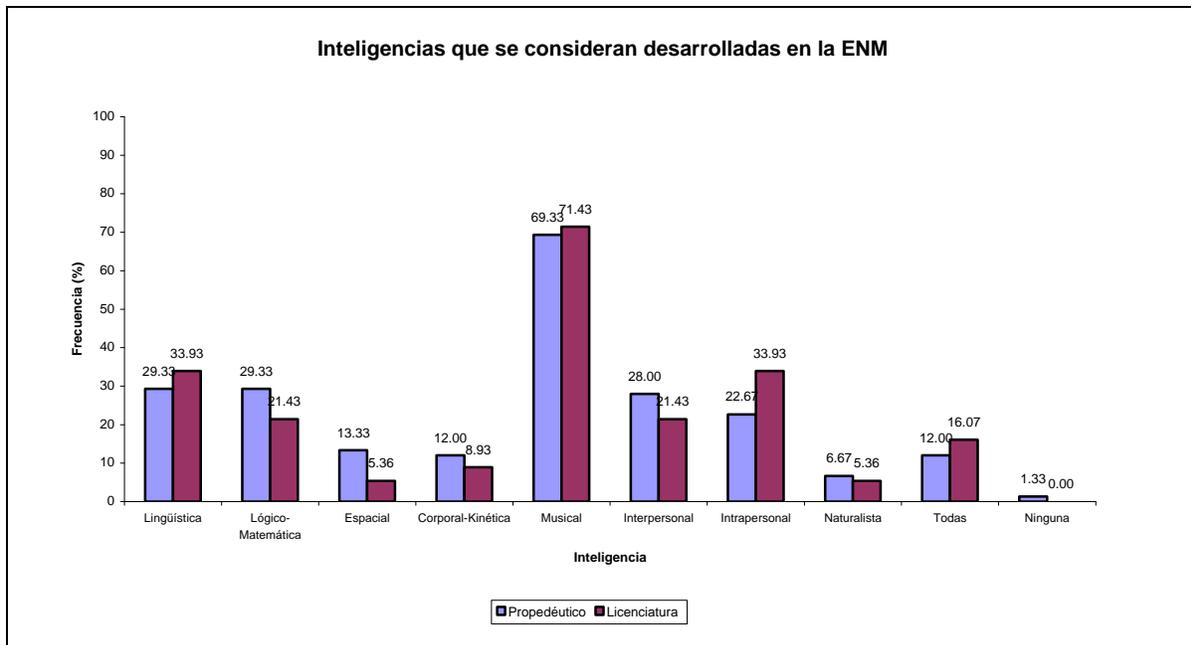


Figura R.8 – Inteligencias desarrolladas a partir de la estancia en la ENM por nivel.

En ambas gráficas se observa que la inteligencia musical es altamente valorada, sin embargo hay otros puntos a considerar. Por ejemplo, se considera más importante desarrollar la inteligencia *interpersonal* en el nivel propedéutico, mientras que en el nivel licenciatura se le asigna un mayor peso a la inteligencia *intrapersonal*, incluso llama la atención que sea ésta la segunda barra más alta con una frecuencia del 50%.

Otra inteligencia que se considera importante es la inteligencia *lingüística* con el 42.86% en el nivel licenciatura y el 30.67 del nivel propedéutico; el 33.93% de los estudiantes de licenciatura considera haberla desarrollado.

Se observa también el caso de la inteligencia *espacial* que en el nivel licenciatura es considerada importante por casi la tercera parte de los participantes (28.57%) –contrastando con sólo el 9.33% en el nivel propedéutico-, y sin

embargo únicamente el 5.36% del nivel licenciatura considera haberla desarrollado; algo similar sucede con la inteligencia *corporal-kinética*.

Finalmente, un 20% del total de participantes considera importante desarrollarlas todas, aunque sólo el 12% en el nivel propedéutico y el 16.07% en el nivel licenciatura consideran haberlo logrado.

### **Perfil de Autopercepción Creativa (IPCKT)**

Revisemos ahora lo que pasa con el perfil de creatividad. Igualmente se computaron las respuestas del Inventario de Percepción Creativa Kathena-Torrance (IPCKT) de todos los participantes y se elaboraron los perfiles individuales. También se calculó el puntaje promedio de cada rasgo de personalidad incluido en el inventario (cuadro R.3), nuevamente, los promedios se obtuvieron en función de la totalidad de reactivos para cada categoría con un rango de puntuación posible de 0-100, cabe señalar que los cuestionarios de tres participantes del nivel propedéutico y uno de licenciatura fueron descartados debido a que no fueron llenados correctamente. Para cada rasgo se destaca en negritas el valor más alto de entre ambos niveles.

Rasgo	Propedéutico		Licenciatura		
	Promedio	Desv. Est.	Promedio	Desv. Est.	
<b>Aceptación de la autoridad</b>	<b>31.35</b>	22.95	27.79	21.37	
<b>Autoconfidente</b>	<b>44.91</b>	17.94	39.24	15.60	
<b>Inquisitivo</b>	<b>49.69</b>	20.26	47.47	20.78	
<b>Considerado con los demás</b>	53.94	15.32	<b>56.21</b>	13.34	
<b>Imaginación disciplinada</b>	65.56	18.76	<b>69.27</b>	19.13	
<b>Sensibilidad al ambiente</b>	<b>77.38</b>	18.38	76.88	20.11	
<b>Iniciativa</b>	<b>40.90</b>	22.36	37.98	20.25	
<b>Fuerza de voluntad</b>	<b>59.58</b>	22.29	53.45	22.54	
<b>Intelectualidad</b>	<b>63.19</b>	19.16	60.61	22.07	
<b>Individualidad</b>	<b>61.11</b>	21.34	61.04	21.55	
<b>Artístico</b>	55.28	26.75	<b>56.73</b>	30.00	
<b>Participantes</b>	n = 72		n = 55		Total = 127

Cuadro R.3 – Puntaje medio por rasgo de personalidad de acuerdo con el IPCKT para los niveles propedéutico y licenciatura.

Se observa que de los once rasgos medidos por el instrumento, únicamente en tres de ellos el puntaje más alto se encuentra en el nivel licenciatura: *imaginación disciplinada* (69.27), *artístico* (56.73) y *consideración con los demás* (56.21); mientras que los otros ocho tienen mayores puntuaciones en el nivel propedéutico: *sensibilidad al ambiente* (77.38), *intelectualidad* (63.19), *individualidad* (61.11), *fuerza de voluntad* (59.58), *inquisitivo* (49.69), *autoconfidente* (44.91), *iniciativa* (40.90) y *aceptación de la autoridad* (31.35). En la figura R.9 se observan la comparación entre los perfiles de ambos niveles.

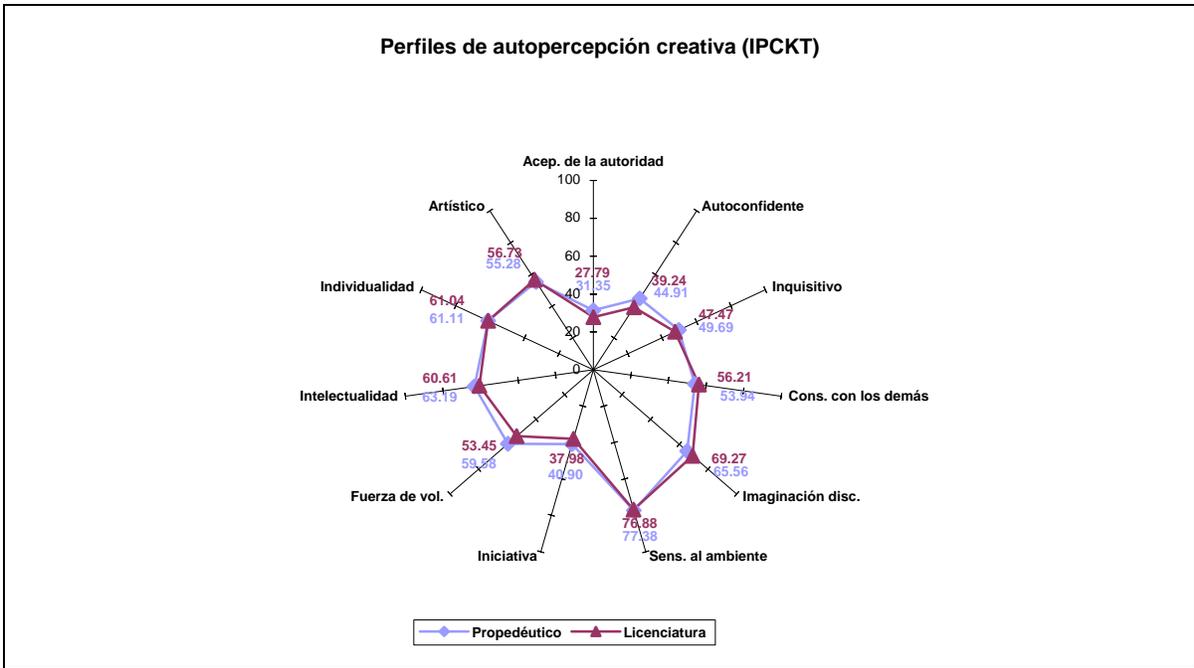


Figura R.9 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa por nivel.

Al igual que en el caso de los perfiles de inteligencias, las diferencias entre ambos perfiles son mínimas, siendo las más pronunciadas para los rasgos *aceptación de la autoridad* (31.75 en propedéutico y 27.79 en licenciatura) y *fuerza de voluntad* (59.58 y 53.45 respectivamente). Estas diferencias tendrían que ser analizadas más a fondo en un estudio posterior, por ahora presentamos el perfil general de la muestra (figura R.10).

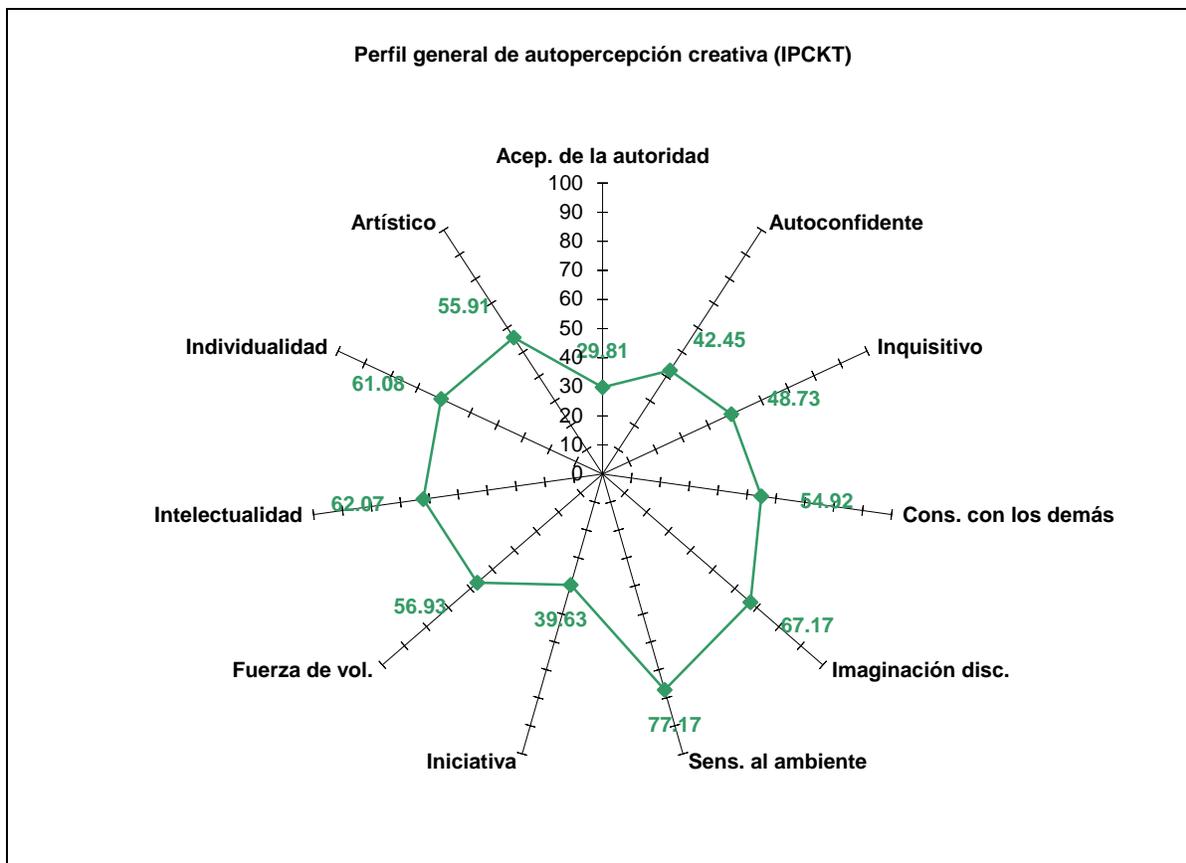


Figura R.10 – Perfil general de autopercepción creativa para la muestra de estudiantes de la ENM.

Como se puede apreciar, el rasgo de *sensibilidad al ambiente* presenta la puntuación más alta con 77.17; además, otros seis rasgos mantienen puntuaciones mayores a 50: *imaginación disciplinada* (67.17), *intelectualidad* (62.07), *individualidad* (61.08), *fuerza de voluntad* (56.93), *consideración con los demás* (54.92) y *artístico* (55.91). Sin embargo, cuatro rasgos presentan puntuaciones por debajo de 50: *inquisitivo* (48.73), *autoconfidente* (42.45), *iniciativa* (39.63) y *aceptación de la autoridad* (29.81). Sobre todo en el caso de estos últimos, sería conveniente hacer una indagación más a fondo para conocer qué es lo que está sucediendo particularmente con rasgos como la autoconfianza y la iniciativa.

Estos resultados, en general, parecen ser consistentes con los obtenidos por Ocaña (en proceso) utilizando el mismo instrumento con una muestra de percusionistas expertos. Los percusionistas incrementan su puntuación de forma mínima, con respecto a los datos aquí mostrados, en los rasgos: aceptación de la autoridad (38.10), consideración con los demás (64.58) y fuerza de voluntad (66.67); pero disminuyen en inquisitivo (37.04) e individualidad (53.57).

Asimismo, los datos difieren de los obtenidos por Otero (2006), también con el IPCKT, con una muestra de aspirantes aceptados en la carrera de actuación en la Escuela Nacional de Arte Teatral del INBA. Salvo en el caso de los rasgos individualidad (60) y artístico (58), todos los demás se encuentran lejos de las puntuaciones obtenidas por Otero. Esto puede deberse a diferencias en el manejo estadístico de los datos.

### **IIMA e IPCKT en función de otras variables**

Como se estableció anteriormente, también exploramos los perfiles de inteligencias y creatividad en función de otras variables como la edad, el avance académico y la carrera de los participantes.

- ***Edad***

La población de la ENM en general tiene un rango de edad bastante amplio, debido en parte al momento en que se toma la decisión de estudiar música de manera profesional, lo que hace que la edad de ingreso sea mayor; pero como

veremos más adelante, los músicos inician su formación aun antes de ingresar a la ENM, por lo que frecuentemente cuentan con un desarrollo musical previo y, al momento de ingresar al ciclo propedéutico, ya han desarrollado capacidades musicales que les serán útiles en su formación profesional. Para tener otro parámetro de evaluación relacionado con el desarrollo musical de los estudiantes, pero independiente del referido por el nivel de estudios, realizamos este análisis por edad.

Para este análisis las edades de los participantes fueron agrupadas en cinco rangos equivalentes, independientemente del nivel escolar. El cuadro R.4 muestra los puntajes promedio para cada inteligencia en cada rango de edad, las negritas destacan las puntuaciones más altas.

Inteligencia	15-17 años	18-20 años	21-23 años	24-26 años	27 o más años
Lingüística	56.00	50.00	<b>61.67</b>	56.86	52.78
Lógico-Matemática	<b>66.00</b>	61.61	61.11	58.86	63.33
Espacial	<b>62.00</b>	50.65	53.61	50.57	52.22
Corporal-Kinética	62.00	56.45	<b>62.78</b>	59.14	60.00
Musical	91.00	83.87	86.11	88.86	<b>92.78</b>
Interpersonal	54.00	54.84	<b>55.56</b>	50.00	52.22
Intrapersonal	64.00	63.23	64.44	61.43	<b>70.56</b>
Naturalista	<b>65.00</b>	46.13	57.50	50.57	50.00
Participantes	n = 10	n = 31	n = 36	n = 35	n = 18
Total = 130					

Cuadro R.4 – Puntaje medio por inteligencia de acuerdo con el IIMA para los cinco rangos de edad.

La figura R.11 presenta la comparación de los perfiles de los rangos extremos, de 15 a 17 años y más de 27 años.

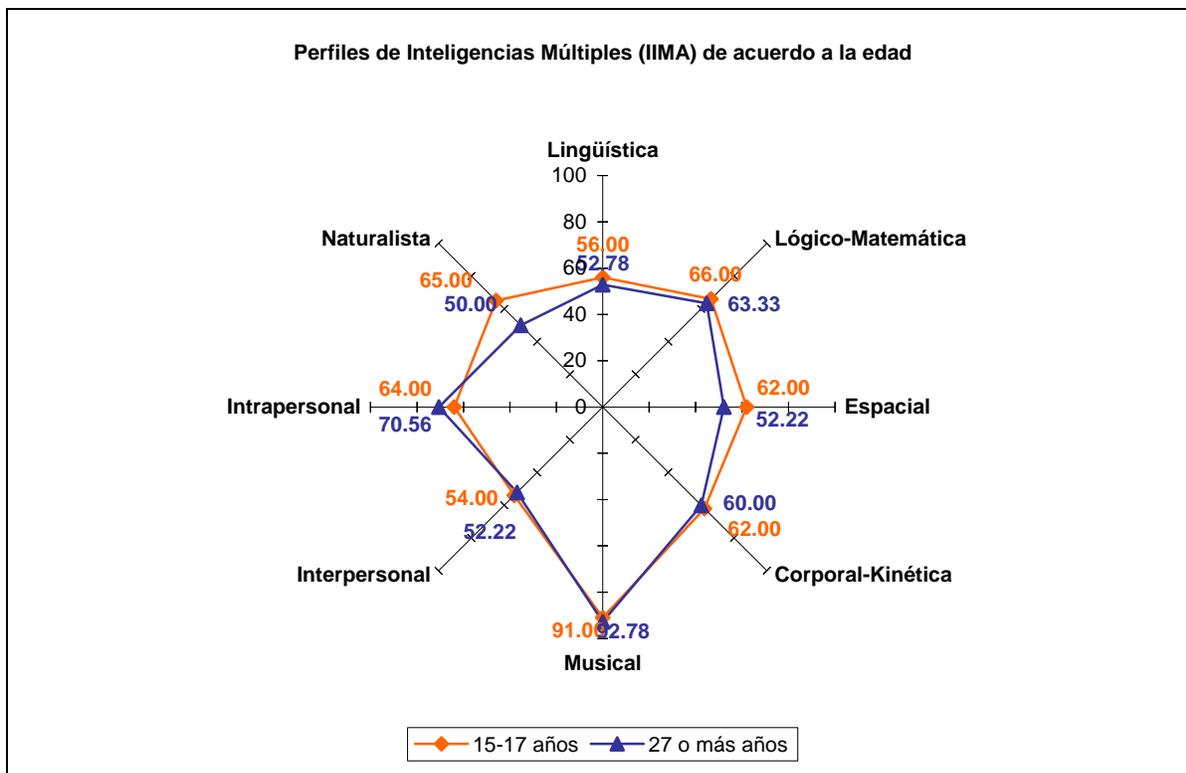


Figura R.11 – Comparativo de los perfiles de inteligencias para los rangos de edad extremos.

Como se aprecia, aquí los perfiles se separan un poco y las puntuaciones son mayores en el rango de 15-17 años para las inteligencias *naturalista* (65.00 en propedéutico y 50.00 en licenciatura), *lingüística* (56.00 y 52.78), *espacial* (62.00 y 52.22) y *lógico-matemática* (66.00 y 63.33); únicamente la inteligencia *intrapersonal* tiene una puntuación mayor y un poco alejada en el rango de 27 o más (70.56 en 27 o más y 64.00 en 15-17); las otras tres inteligencias tienen puntuaciones muy próximas.

En cuanto al perfil de autopercepción creativa, el cuadro R.5 muestra los puntajes promedio para cada rasgo de personalidad creativa en cada rango de edad, las negritas destacan las puntuaciones más altas.

Rasgo	15-17 años	18-20 años	21-23 años	24-26 años	27 o más años
Aceptación de la autoridad	41.43	26.73	29.37	24.49	36.51
Autoconfidente	60.00	44.62	40.28	34.29	44.44
Inquisitivo	65.56	47.67	43.21	51.43	44.44
Considerado con los demás	55.83	51.88	55.56	51.19	<b>59.72</b>
Imaginación disciplinada	68.00	60.65	68.89	<b>69.14</b>	58.89
Sensibilidad al ambiente	72.86	76.04	76.59	<b>76.73</b>	73.81
Iniciativa	47.78	33.69	42.59	37.14	43.21
Fuerza de voluntad	67.00	58.06	53.61	53.14	59.44
Intelectualidad	64.17	62.10	59.72	63.33	56.94
Individualidad	68.57	58.53	62.70	58.37	52.38
Artístico	58.00	56.77	53.33	52.00	<b>64.44</b>
Participantes	n = 10	n = 31	n = 36	n = 35	n = 18
Total = 130					

Cuadro R.5 – Puntaje medio por rasgo de personalidad de acuerdo con el IPCKT para los cinco rangos de edad.

La figura R.12 presenta la comparación de los perfiles de los rangos extremos, de 15 a 17 años y más de 27 años.

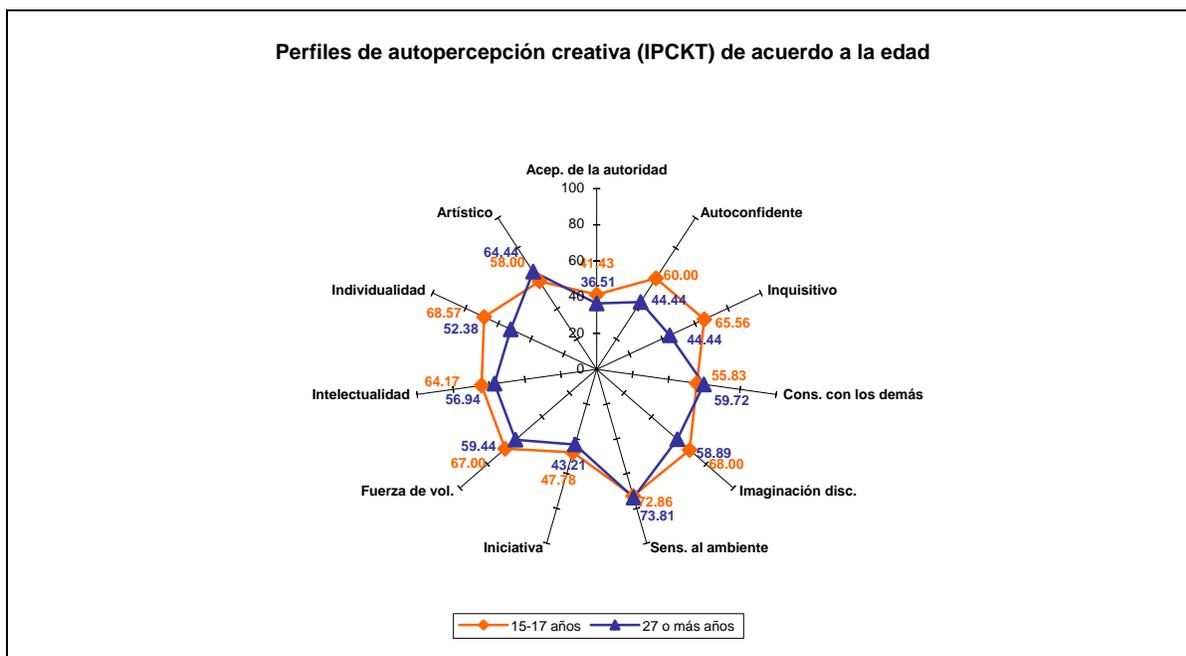


Figura R.12 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa para los rangos de edad extremos.

En esta gráfica se aprecian diferencias mayores entre los puntajes de ambos rangos de edad. Llama la atención que, a excepción de los rasgos *considerado con los demás*, *sensibilidad al ambiente* y *artístico*, todas los demás tengan puntuaciones más altas para el rango de 15-17 años; y algunos de ellos con diferencias considerables como es el caso del rasgo *inquisitivo* (65.56 para 15-17 años y 44.44 para 27 o más), *autoconfidente* (60.00 para 15-17 años y 44.44 para 17 o más) o *individualidad* (68.57 para 15-17 años y 52.38 para 17 o más).

En ambas gráficas, el rango 15-17 años en general tiene puntuaciones más altas que el rango 27 o más años. En el caso del perfil de creatividad, son de notarse las puntuaciones altas en los rasgos *autoconfidente*, *inquisitivo*, *intelectualidad*, *individualidad*, *imaginación disciplinada* y *fuerza de voluntad*. Esto parece ser congruente con los rasgos del adolescente creativo que se plantearon en el capítulo tres: soledad e independencia; aparente agresividad o deseo de romper con la costumbre o salirse de la norma; inconformismo, al no aceptar que otros controlen sus acciones, y sobre todo el sentirse capacitados y convencidos de que el éxito o fracaso depende de sí mismos, por lo que parecen tener mucha energía. En contraste, el rango de 27 años o más reporta puntuaciones mas bajas en casi todas las inteligencias y rasgos de personalidad. Aún así, mantienen puntuaciones más altas en inteligencia *intrapersonal* y *consideración con los demás*; lo que reflejaría cierto grado de madurez que propicia la autorreflexión. Por lo que es posible pensar que estas mismas diferencias en la manera de percibirse a sí mismos, podrían ser la causa de la manera de responder de ambos grupos de edad. En otras palabras, pudiera ser que los adolescentes respondieran a los

inventarios con una actitud semejante a un “yo lo puedo todo”, mientras que los adultos podrían ser más estrictos consigo mismos al momento de responder las pruebas.

- ***Avance académico***

El avance académico es otro parámetro que indica desarrollo musical, es más específico dentro de cada nivel escolar y está determinado por el semestre en el que están inscritos los participantes. En sentido estricto, éste y el análisis por carrera que se presentará después representan submodalidades del análisis global por nivel.

Al igual que con los rangos de edad, el avance académico de los estudiantes fue agrupado en cinco categorías:

- Propedéutico 1: 1° y 2° semestres del nivel propedéutico.
- Propedéutico 2: 3° a 6° semestres del nivel propedéutico.
- Licenciatura 1: 1° a 3° semestres de licenciatura.
- Licenciatura 2: 4° a 6° semestres de licenciatura.
- Licenciatura 3: 7° y 8° semestres y pasantes de licenciatura.

El cuadro R.6 muestra los puntajes promedio para cada inteligencia en cada categoría, las negritas destacan las puntuaciones más altas.

Inteligencia	Prop. 1	Prop. 2	Lic. 1	Lic. 2	Lic. 3
Linguística	53.03	55.24	58.70	<b>58.75</b>	57.60
Lógico-Matemática	59.09	64.76	62.61	<b>67.50</b>	55.60
Espacial	52.42	53.57	52.17	<b>61.25</b>	48.00
Corporal-Kinética	58.79	59.29	62.17	<b>66.25</b>	58.00
Musical	86.67	86.67	87.39	<b>92.50</b>	88.40
Interpersonal	54.85	<b>57.14</b>	50.43	46.25	50.00
Intrapersonal	59.39	64.76	65.65	<b>70.00</b>	66.00
Naturalista	48.79	54.05	53.91	<b>60.00</b>	51.20
Participantes	n = 33	n = 42	n = 23	n = 8	n = 25
Total = 131					

Cuadro R.6 – Puntaje medio por inteligencia de acuerdo con el IIMA para las cinco categorías de avance académico.

Como se puede apreciar, con excepción de la inteligencia interpersonal, las puntuaciones más altas aparecen en la categoría *licenciatura 2*. Sin embargo, esto pudiera deberse al número de participantes de la categoría, que es considerablemente menor que en cualquiera de las otras. La figura R.13 presenta la comparación del primer año del ciclo propedéutico y el último de licenciatura.

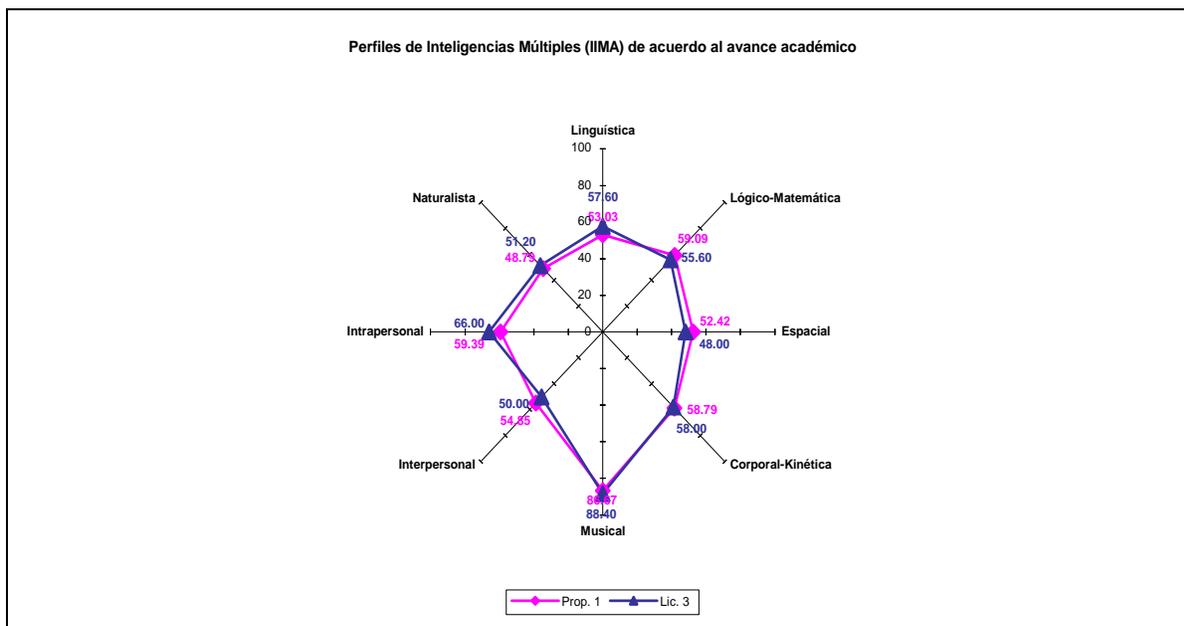


Figura R.13 – Comparativo de los perfiles de inteligencias para el primer año del nivel propedéutico y el último de licenciatura.

Ambos perfiles son muy similares, la diferencia mayor se da nuevamente en la inteligencia *intrapersonal* (66.00 al final de la licenciatura y 59.39 al inicio del propedéutico). Y aunque con menor margen de diferencia, las *inteligencias lógico-matemática, espacial e interpersonal* tienen puntuaciones más altas al inicio del propedéutico.

En cuanto al perfil de creatividad, el cuadro R.7 muestra los puntajes promedio para cada rasgo de personalidad creativa en cada categoría de avance académico, las negritas destacan las puntuaciones más altas.

Rasgo	Prop. 1	Prop. 2	Lic. 1	Lic. 2	Lic. 3
<b>Aceptación de la autoridad</b>	30.30	30.61	<b>34.16</b>	14.29	25.14
<b>Autoconfidente</b>	<b>45.96</b>	41.87	38.41	44.79	37.33
<b>Inquisitivo</b>	52.53	46.56	42.51	<b>54.17</b>	48.89
<b>Considerado con los demás</b>	53.79	51.98	53.26	56.25	<b>58.00</b>
<b>Imaginación disciplinada</b>	67.88	60.71	66.09	63.75	<b>71.20</b>
<b>Sensibilidad al ambiente</b>	75.32	76.87	69.57	75.00	<b>81.71</b>
<b>Iniciativa</b>	39.39	<b>42.06</b>	33.82	38.89	41.78
<b>Fuerza de voluntad</b>	57.27	<b>60.24</b>	51.74	50.00	56.40
<b>Intelectualidad</b>	59.09	<b>64.48</b>	55.43	63.54	64.00
<b>Individualidad</b>	56.71	61.56	52.80	<b>66.07</b>	65.71
<b>Artístico</b>	54.55	54.76	53.91	<b>65.00</b>	57.60
<b>Participantes</b>	n = 33	n = 42	n = 23	n = 8	n = 25
Total = 131					

Cuadro R.7 – Puntaje medio por rasgo de personalidad de acuerdo con el IPCKT para las cinco categorías de avance académico.

En este caso, las puntuaciones más altas se reparten entre las cinco categorías, destacando las del final de la licenciatura: *considerado con los demás, imaginación disciplinada y sensibilidad al ambiente*. Es importante hacer notar los

bajos puntajes para los rasgos *autoconfidente* y *aceptación de la autoridad* al final de la licenciatura.

La figura R.14 presenta la comparación de los perfiles del primer año del propedéutico y el último de la licenciatura.

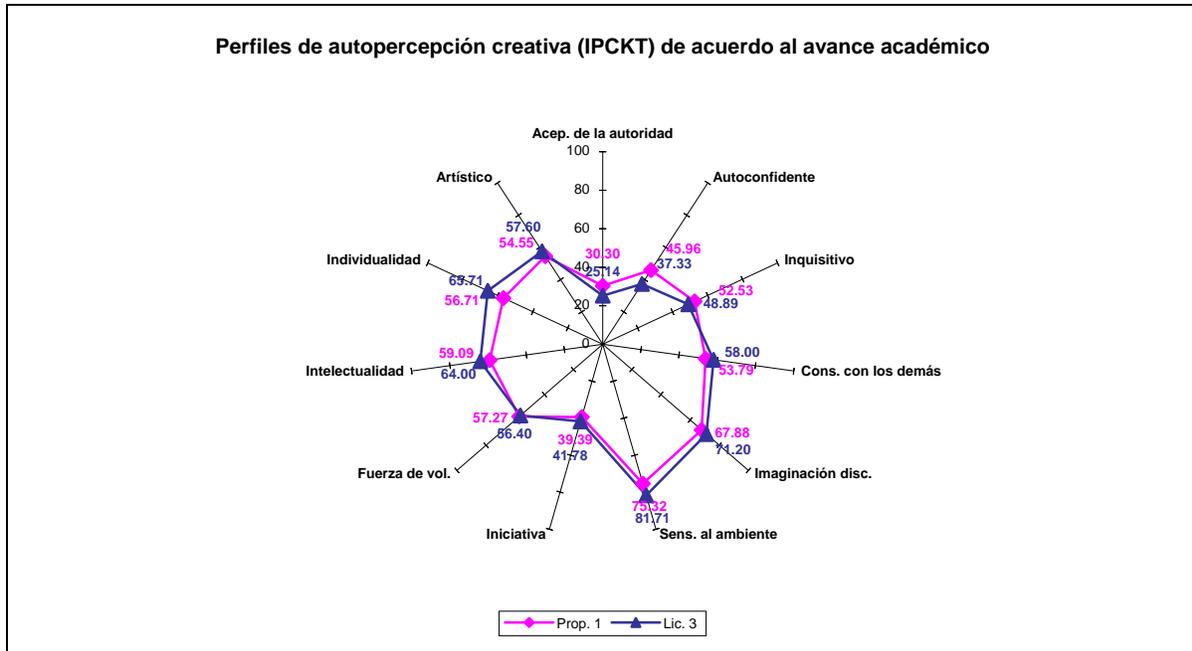


Figura R.14 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa para el primer año del nivel propedéutico y el último de licenciatura.

En la gráfica se aprecian las aparentes diferencias entre ambos perfiles y casi todos los rasgos muestran un puntaje más alto en el último año de la licenciatura, con excepción de los comentados antes –*aceptación de la autoridad* y *autoconfidente*– y también el rasgo *inquisitivo*.

Es de llamar la atención el rasgo de individualidad que se acentúa hacia el final de la licenciatura, lo que además es congruente con las diferencias en los puntajes de las inteligencias *intrapersonal* e *interpersonal*.

- **Carrera**

Finalmente, también se realizó el análisis de los perfiles para las seis carreras que se imparten en la ENM. Los cuadros R.8 y R.9 muestran los puntajes promedios obtenidos por carrera en el IIMA y en el IPCKT respectivamente. En este caso no se destacan los puntajes más altos porque no es nuestra intención comparar unas carreras contra otras, en cambio se presenta más adelante un comparativo dentro de cada carrera.

<b>Inteligencia</b>	<b>Canto</b>	<b>Composición</b>	<b>Educación Musical</b>	<b>Etnomusicología</b>	<b>Instrumentista</b>	<b>Piano</b>
<b>Lingüística</b>	50.00	71.82	57.33	58.89	53.08	57.89
<b>Lógico-Matemática</b>	53.00	68.18	54.00	64.44	60.15	72.11
<b>Espacial</b>	45.00	61.82	50.67	48.89	52.77	53.16
<b>Corporal-Kinética</b>	56.00	61.82	56.67	57.78	60.00	63.68
<b>Musical</b>	97.00	91.82	88.00	80.00	86.92	85.26
<b>Interpersonal</b>	54.00	62.73	62.00	51.11	50.62	51.58
<b>Intrapersonal</b>	69.00	74.55	62.00	58.89	62.62	66.84
<b>Naturalista</b>	51.00	60.00	48.67	46.67	52.00	56.32
<b>Participantes</b>	n = 10	n = 11	n = 15	n = 9	n = 65	n = 19
Total = 129						

Cuadro R.8 – Puntaje medio por inteligencia de acuerdo con el IIMA para las seis carreras.

Rasgo	Canto	Composición	Educación musical	Etnomusicología	Instrumentista	Piano
<b>Aceptación de la autoridad</b>	31.43	15.58	43.81	28.57	27.47	28.57
<b>Autoconfidente</b>	42.50	37.12	45.00	37.96	41.92	41.67
<b>Inquisitivo</b>	51.11	50.51	46.67	45.68	48.38	48.54
<b>Considerado con los demás</b>	50.83	45.45	56.11	51.85	56.67	50.44
<b>Imaginación disciplinada</b>	64.00	58.18	58.67	57.78	69.54	65.79
<b>Sensibilidad al ambiente</b>	70.00	85.71	77.14	69.84	76.26	75.94
<b>Iniciativa</b>	37.78	51.52	38.52	46.91	37.26	40.35
<b>Fuerza de voluntad</b>	65.00	67.27	53.33	48.89	56.77	52.11
<b>Intelectualidad</b>	52.50	75.00	56.67	67.59	61.41	60.09
<b>Individualidad</b>	51.43	67.53	52.38	61.90	61.98	60.15
<b>Artístico</b>	56.00	94.55	52.00	62.22	51.08	50.53
<b>Participantes</b>	n = 10	n = 11	n = 15	n = 9	n = 65	n = 19
Total = 129						

Cuadro R.9 – Puntaje medio por rasgo de personalidad de acuerdo con el IPCKT para las seis carreras.

## Canto

Las figuras R.15 y R.16 muestran la comparación de perfiles de inteligencias y autopercepción creativa del nivel propedéutico y licenciatura para la carrera de Canto.

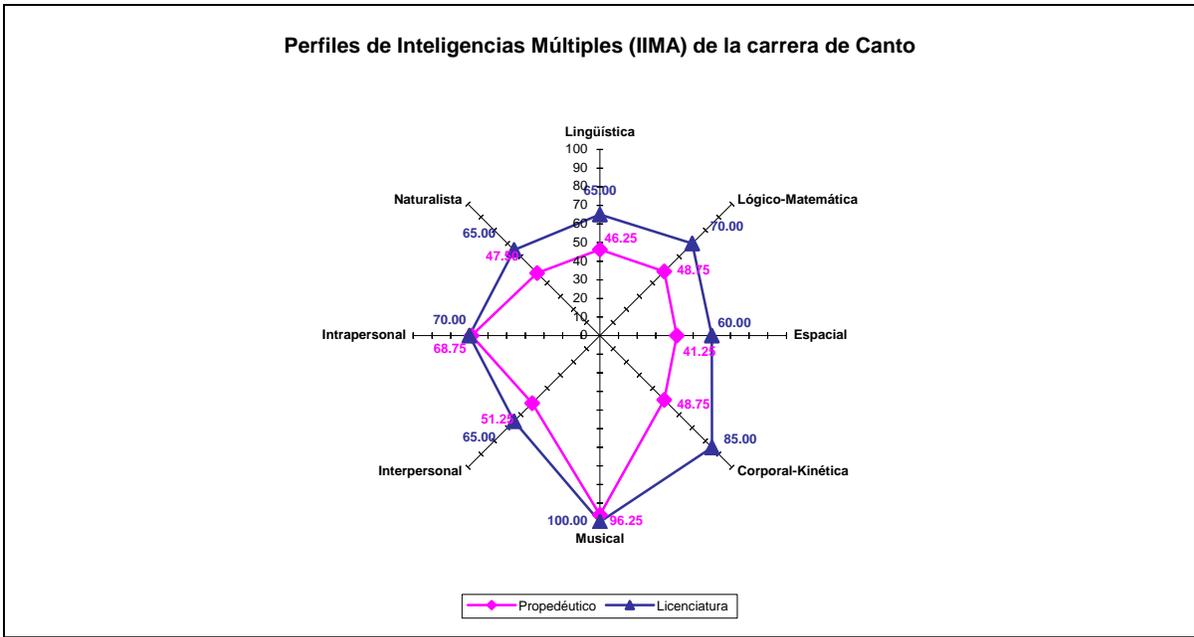


Figura R.15 – Comparativo de los perfiles de inteligencias para la carrera de canto.

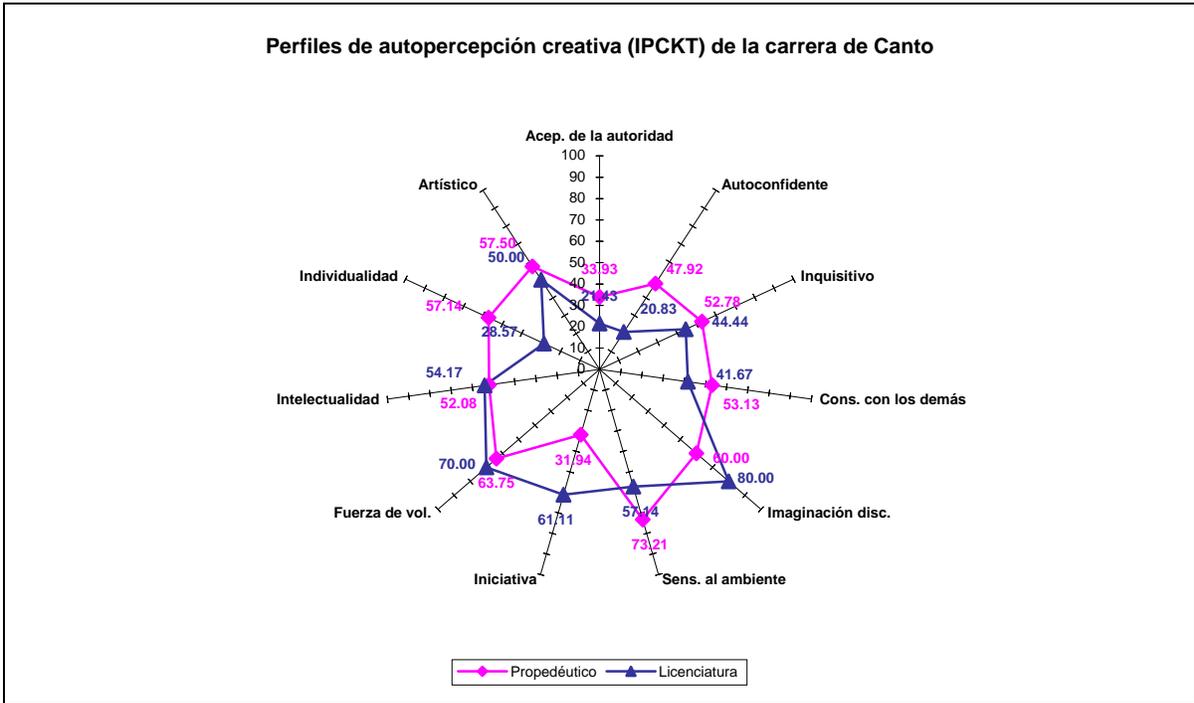


Figura R.16 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa para la carrera de canto.

Es de notar el incremento en las puntuaciones de las inteligencias para el nivel licenciatura. No pasa lo mismo con el perfil de creatividad donde siete de

once rasgos –*aceptación de la autoridad, autoconfidente, inquisitivo, considerado con los demás, sensibilidad al ambiente, individualidad y artístico*– tienen puntajes más elevados en el nivel propedéutico. Resaltan las muy bajas puntuaciones del rasgo *individualidad* y *autoconfidente* en el nivel licenciatura.

## Composición

Las figuras R.17 y R.18 muestran la comparación de perfiles de inteligencias y autopercepción creativa del nivel propedéutico y licenciatura para la carrera de Composición.

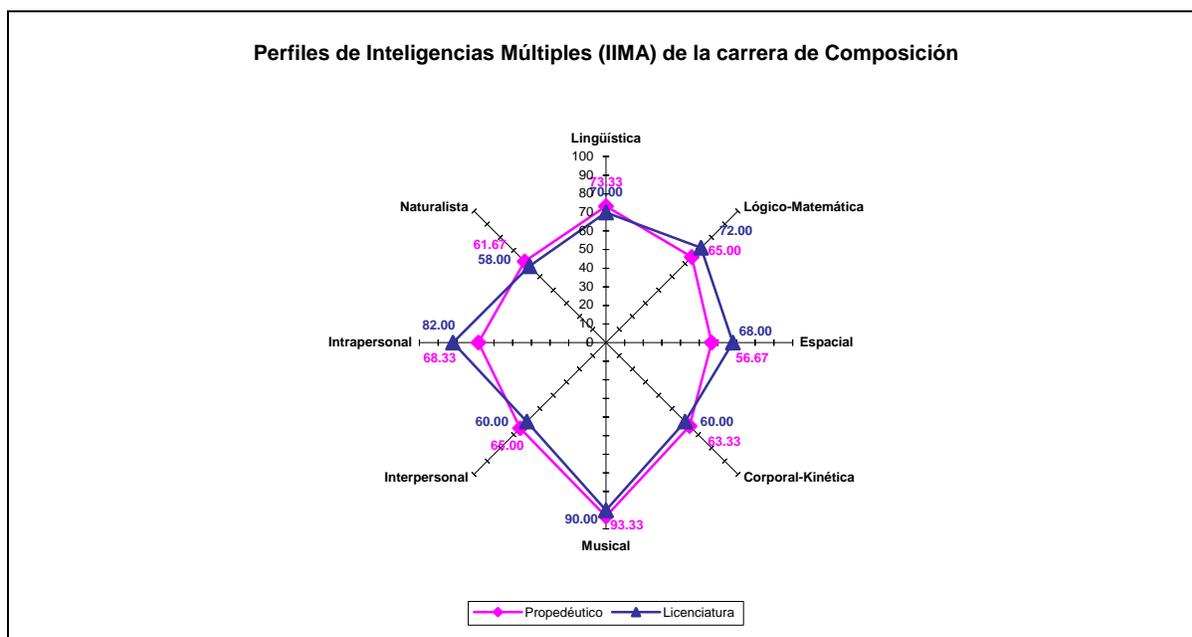


Figura R.17 – Comparativo de los perfiles de inteligencias para la carrera de composición.

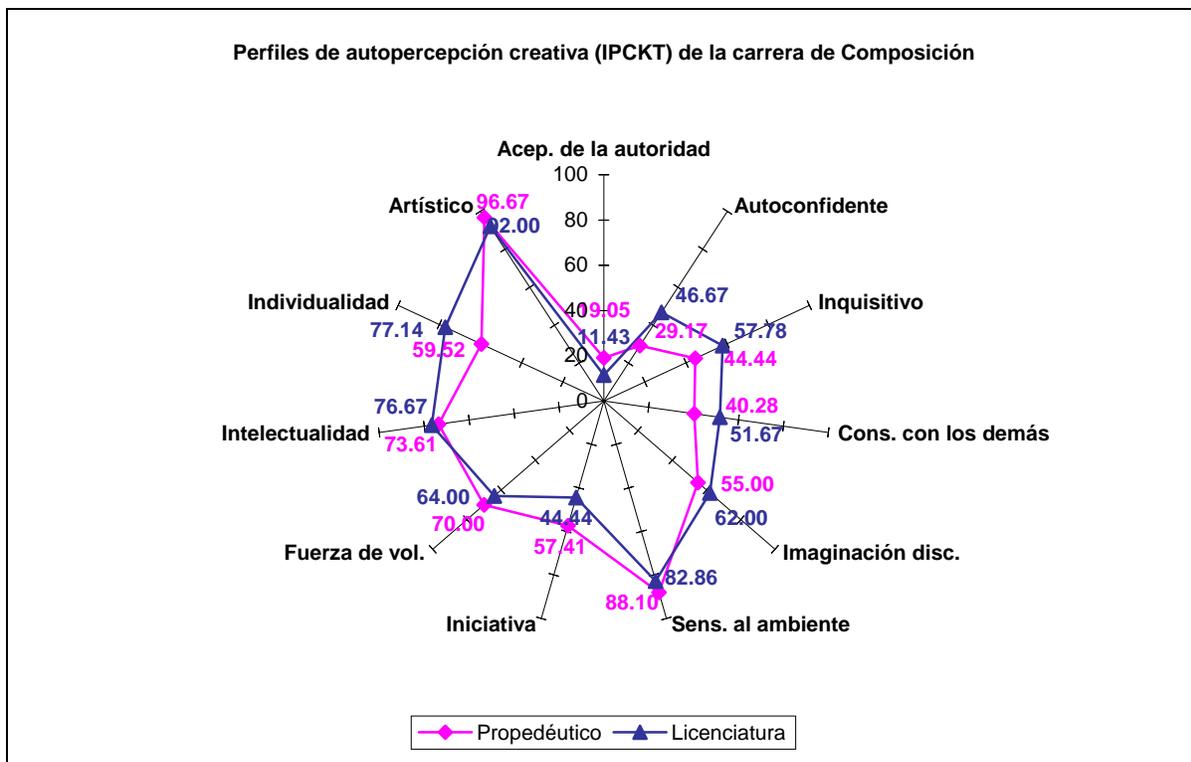


Figura R.18 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa para la carrera de composición.

En el perfil de inteligencias no se aprecian grandes diferencias, salvo en las inteligencias *espacial e intrapersonal*, que vuelve a tener una puntuación muy alta en el nivel licenciatura. Mientras que en el perfil de creatividad son notorias las diferencias en los rasgos *autoconfidente, inquisitivo, considerado con los demás e individualidad*, donde los participantes de nivel licenciatura puntúan más alto, así como el caso de la *iniciativa* donde ocurre lo contrario. También se aprecian puntuaciones altas para ambos niveles en el rasgo *artístico* y bajas en *aceptación de la autoridad*.

Como vemos, nuevamente el rasgo de *individualidad* se acentúa en la licenciatura y llama poderosamente la atención las puntuaciones tan elevadas en

el rasgo *artístico* para ambos niveles, lo que pudiera estar asociado a la manera de trabajar y mostrar su obra propia de los compositores.

## Educación musical

Las figuras R.19 y R.20 muestran la comparación de perfiles de inteligencias y autopercepción creativa del nivel propedéutico y licenciatura para la carrera de Educación Musical.

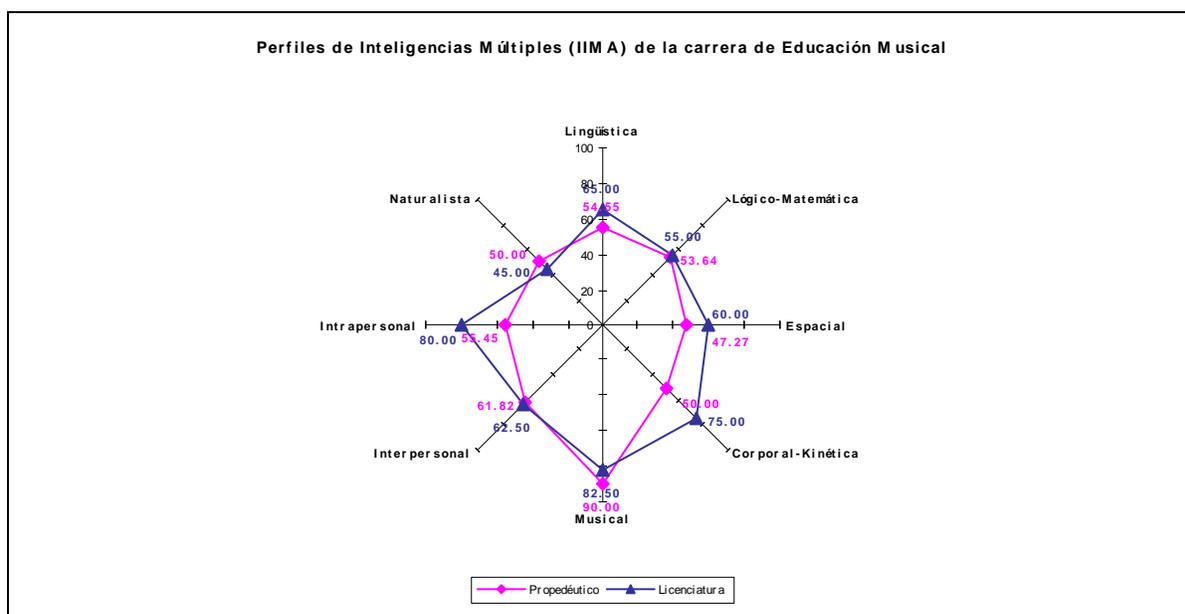


Figura R.19 – Comparativo de los perfiles de inteligencias para la carrera de educación musical.

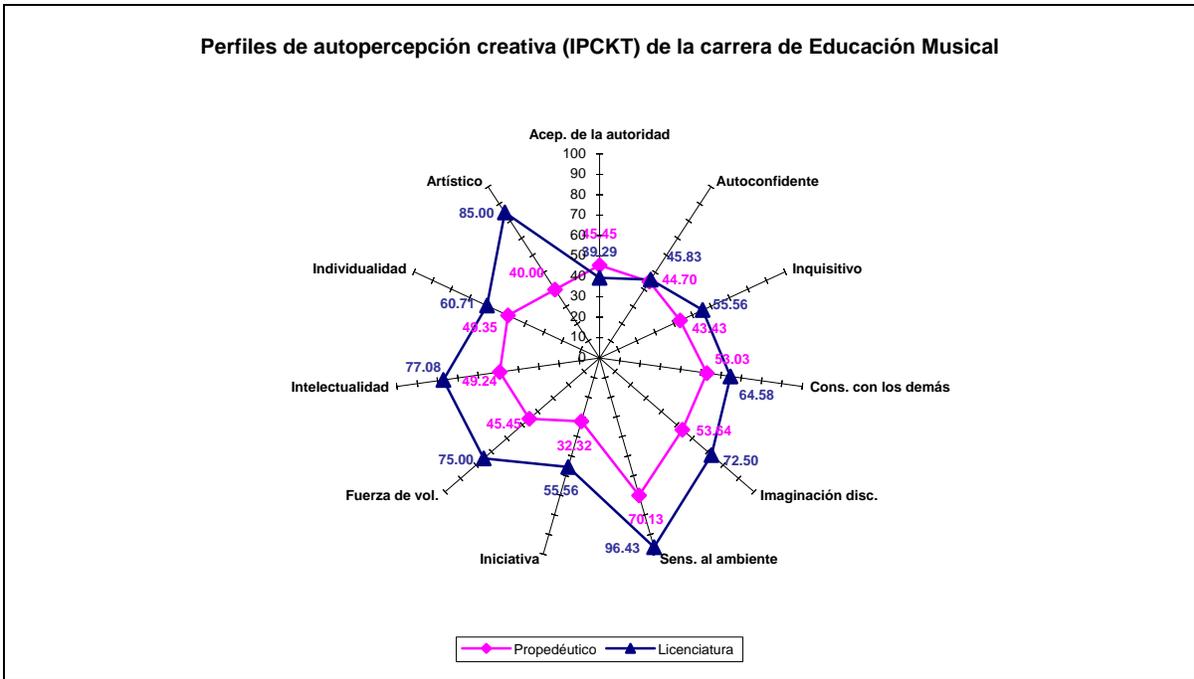


Figura R.20 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa para la carrera de educación musical.

En ambas gráficas son notorias las puntuaciones más altas para el nivel licenciatura, algunas con amplio margen. En el caso de las inteligencias, únicamente la *naturalista* y la *musical* tienen puntuaciones mayores en el nivel propedéutico, y en el perfil de creatividad, sólo pasa lo mismo con la *aceptación de la autoridad*.

Nuevamente el rasgo *artístico* aparece muy alto para el nivel licenciatura, al igual que la *sensibilidad al ambiente*, lo que contrasta con una puntuación no muy alta para la inteligencia *naturalista*.

## Etnomusicología

Las figuras R.21 y R.22 muestran la comparación de perfiles de inteligencias y autopercepción creativa del nivel propedéutico y licenciatura para la carrera de Etnomusicología.

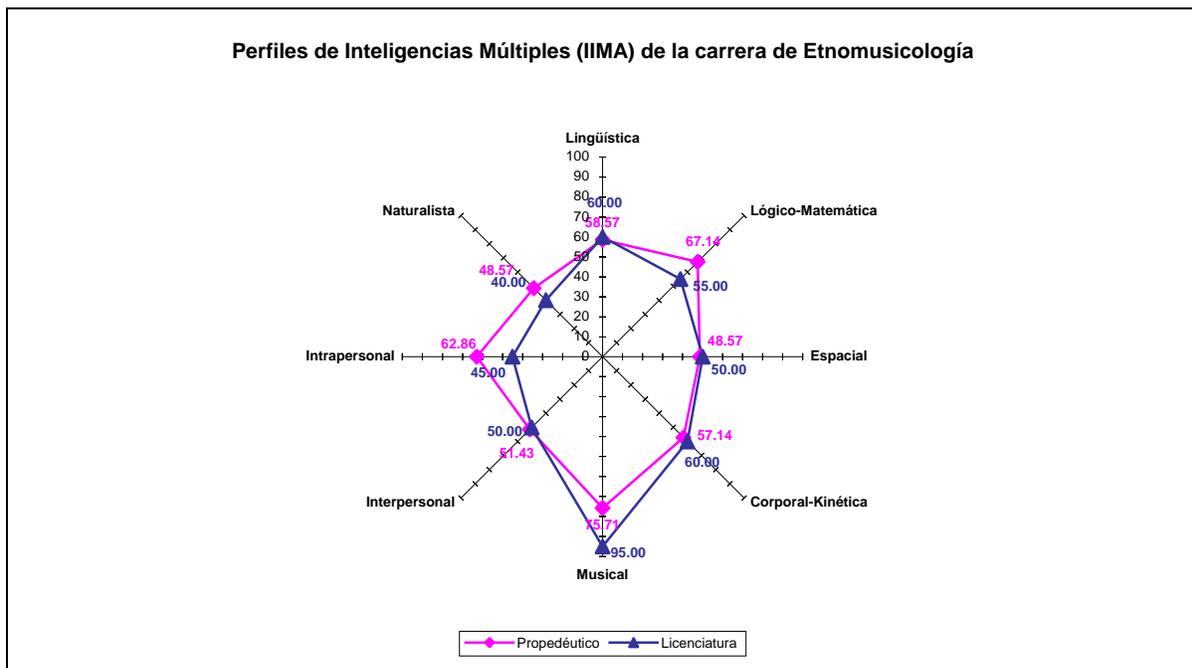


Figura R.21 – Comparativo de los perfiles de inteligencias para la carrera de etnomusicología.

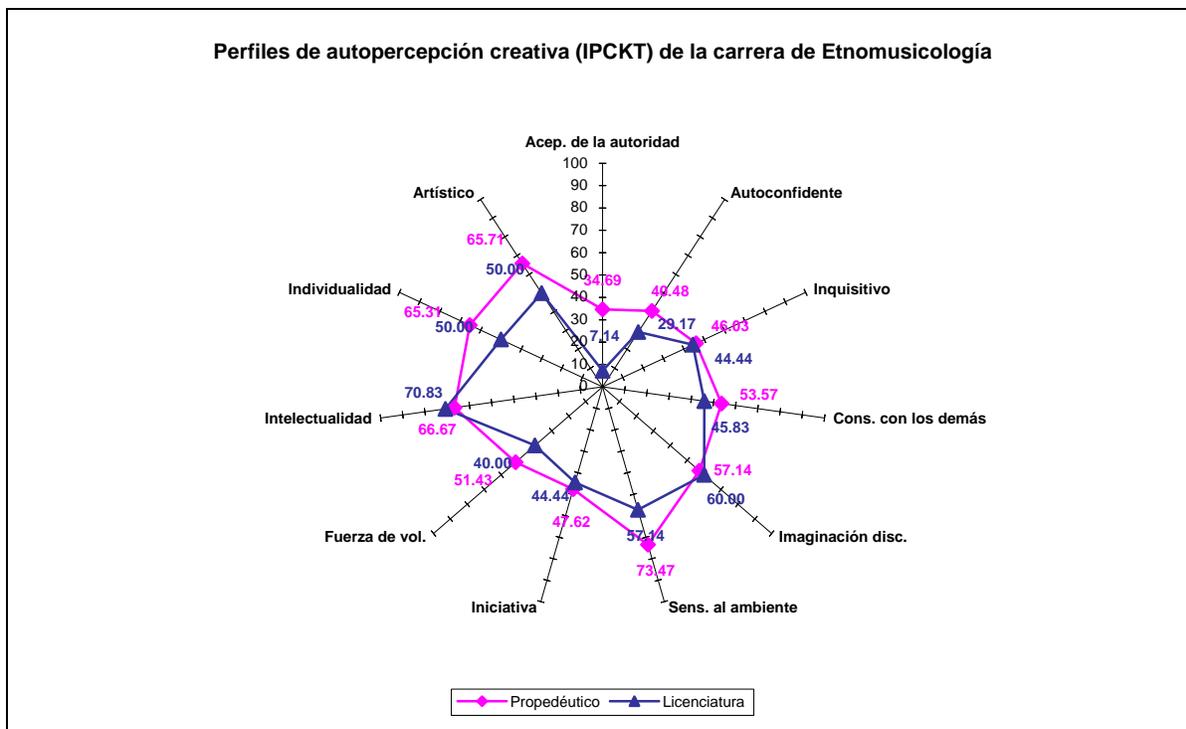


Figura R.22 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa para la carrera de etnomusicología.

En el perfil de inteligencias se aprecian diferencias en las inteligencias *lógico-matemática*, *musical*, *intrapersonal* y *naturalista*. De estas, únicamente en la *musical* el nivel licenciatura tiene un puntaje mayor. En el perfil de creatividad, llama la atención que de los once rasgos, únicamente en *imaginación disciplinada* e *intelectualidad* la puntuación sea ligeramente más alta para el nivel licenciatura, en todos los demás las puntuaciones son mayores en el nivel propedéutico. Sobresale también el puntaje extremadamente bajo en *aceptación de la autoridad* para el nivel licenciatura.

## Instrumentista

Las figuras R.23 y R.24 muestran la comparación de perfiles de inteligencias y autopercepción creativa del nivel propedéutico y licenciatura para la carrera de Instrumentista.

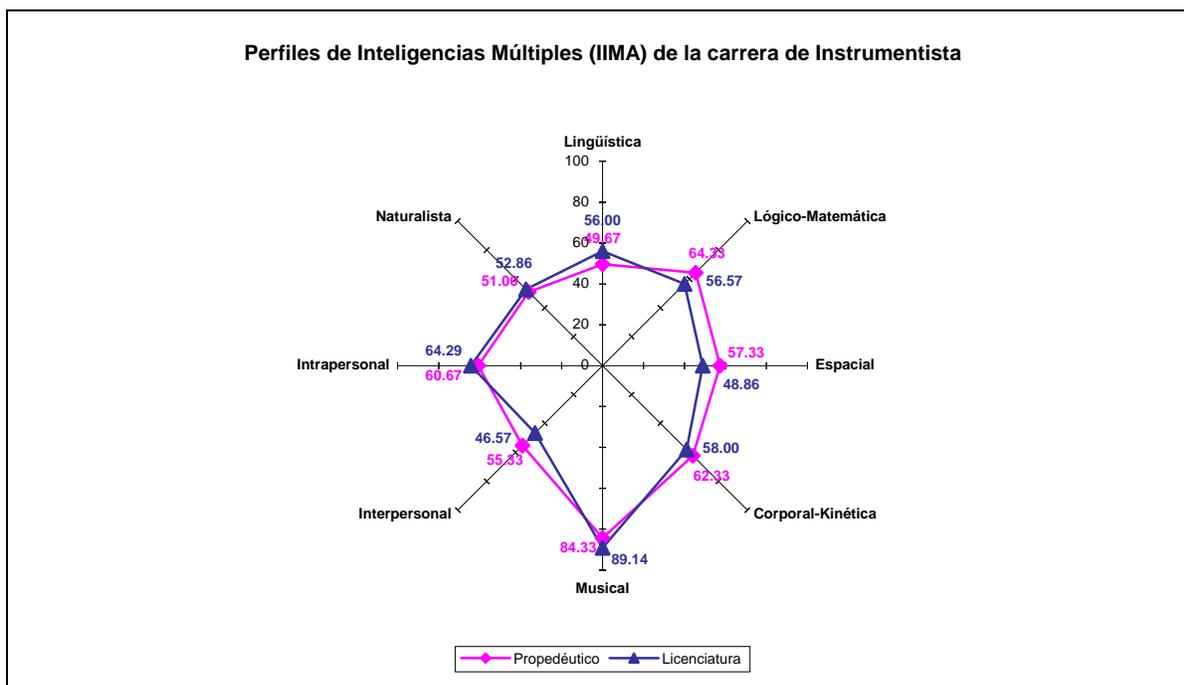


Figura R.23 – Comparativo de los perfiles de inteligencias para la carrera de instrumentista.

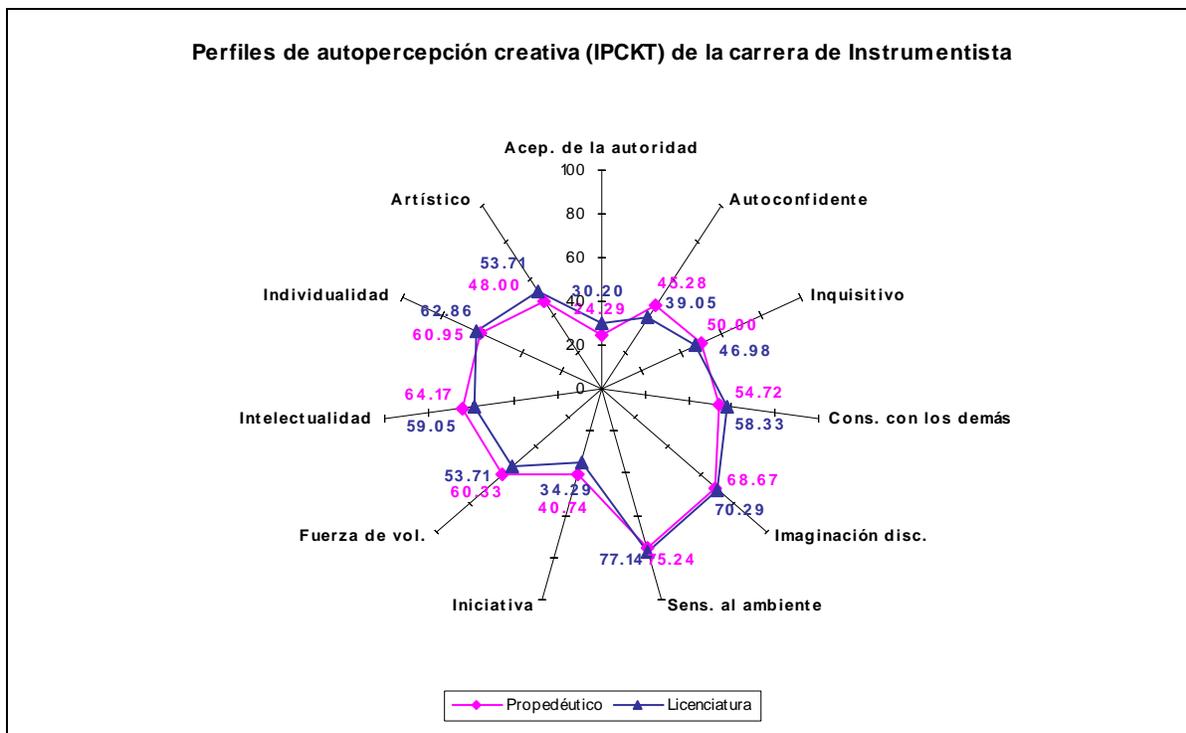


Figura R.24 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa para la carrera de instrumentista.

En el perfil de inteligencias no se aprecian grandes diferencias entre ambos niveles, ligeramente más baja puntuación en el nivel licenciatura para las inteligencias *lógico-matemática, espacial e interpersonal*. En el perfil de creatividad es de notarse la puntuación ligeramente más alta para el nivel propedéutico en los rasgos *autoconfidente, iniciativa, fuerza de voluntad e intelectualidad*.

## Piano

Las figuras R.25 y R.26 muestran la comparación de perfiles de inteligencias y autopercepción creativa del nivel propedéutico y licenciatura para la carrera de Piano.

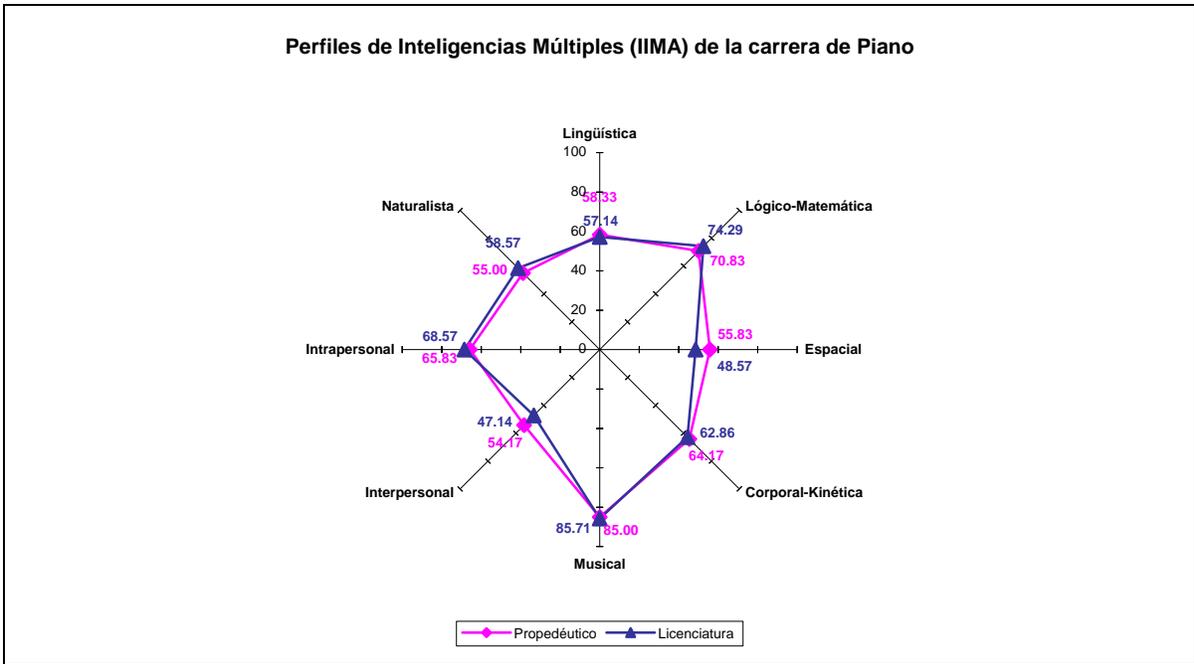


Figura R.25 – Comparativo de los perfiles de inteligencias para la carrera de piano.

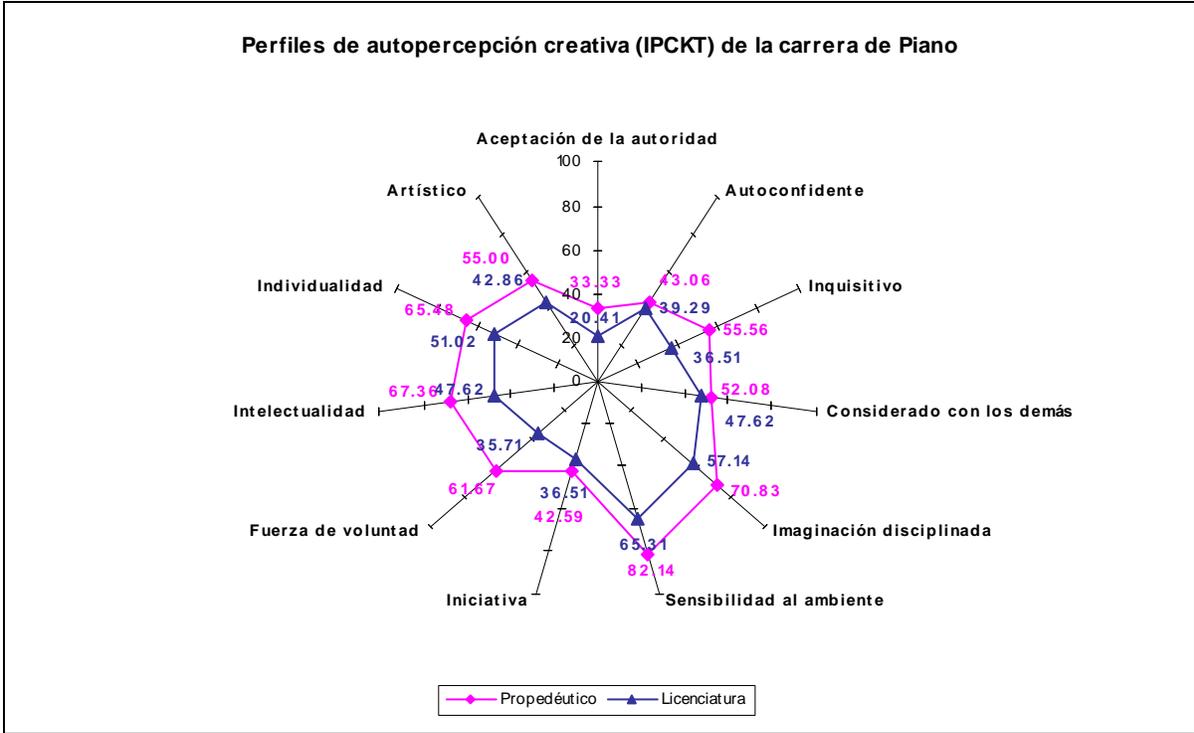


Figura R.26 – Comparativo de los perfiles de auto percepción creativa para la carrera de piano.

En el perfil de inteligencias únicamente se aprecia un puntaje ligeramente mayor para el nivel propedéutico en las inteligencias *espacial* e *interpersonal*. Aunque destaca que en ambos niveles las inteligencias *lógico-matemática* e *intrapersonal* tienen puntuaciones elevadas. Por otro lado, es bastante notorio que en el perfil de creatividad todos los rasgos tienen puntuaciones más bajas –la mayoría por un amplio margen– en el nivel licenciatura. Quizá se podría indagar sobre esta cuestión, pues en ninguna otra carrera se ve tan claramente esta disminución en las puntuaciones.

### **Balance de Experiencias Óptimas**

Para evaluar la experiencia óptima presentamos a los estudiantes un cuestionario de preguntas abiertas, a continuación analizamos cada reactivo con las respuestas de los estudiantes por niveles. En aquellas gráficas donde se muestran categorías, éstas fueron creadas a partir de las propias respuestas de los alumnos, se incluyen algunos ejemplos de dichas respuestas, la totalidad de ellas está disponible en el apéndice.

Las figuras R.27 y R.28 nos muestran qué tan felices se consideran los participantes y además a qué lo atribuyen.

A la pregunta *¿Te consideras una persona feliz? ¿En qué momentos?*, los participantes de nivel propedéutico respondían cosas como: *“Muy feliz junto a la música y a lado de mi familia.”*, *“Soy feliz la mayor parte del tiempo, aún cuando sucedan cosas complicadas trato de realizar algo que me ponga feliz.”*, *“Sí, cuando hago reír gente, especialmente a mi familia y pasar tiempos contentos con*

ellos y cuando toco música y le gusta a la gente.”, “Sí, cuando estoy con mis amigos, la familia, tocando música.”. Mientras que los de licenciatura comentaron: “Sí, cuando termina el semestre escolar, cuando veo a mi familia, cuando tengo tiempo libre para hacer lo que me gusta.”, “Mas o menos, ya que por cuidar la carrera descuido el lado sentimental de pareja y relación con la familia.”, “En general sí, cuando me retroalimento de conocimiento, aprendo algo nuevo y eso lo puedo compartir, cuando juego o imagino.”, “Sí, porque estoy haciendo lo que me gusta y logrando cosas interesantes en ello.”. Aunque también hubo quienes dijeron lo contrario: “No, no me considero feliz, este mundo ogt no es para que la gente viva feliz.”, “No. Como escribí antes, estoy en constante lucha conmigo. Tengo algunos momentos de felicidad.”, “No siempre, pero cuando canto sí.”.

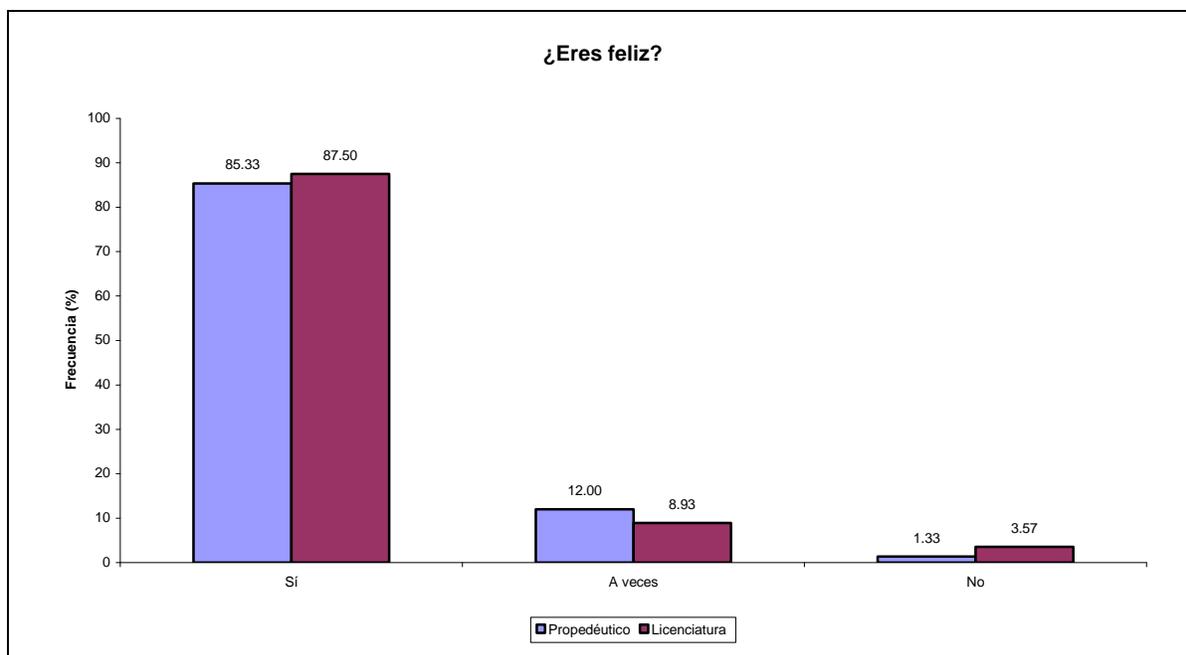


Figura R.27 – Porcentaje de alumnos que se consideran a sí mismos como personas felices.

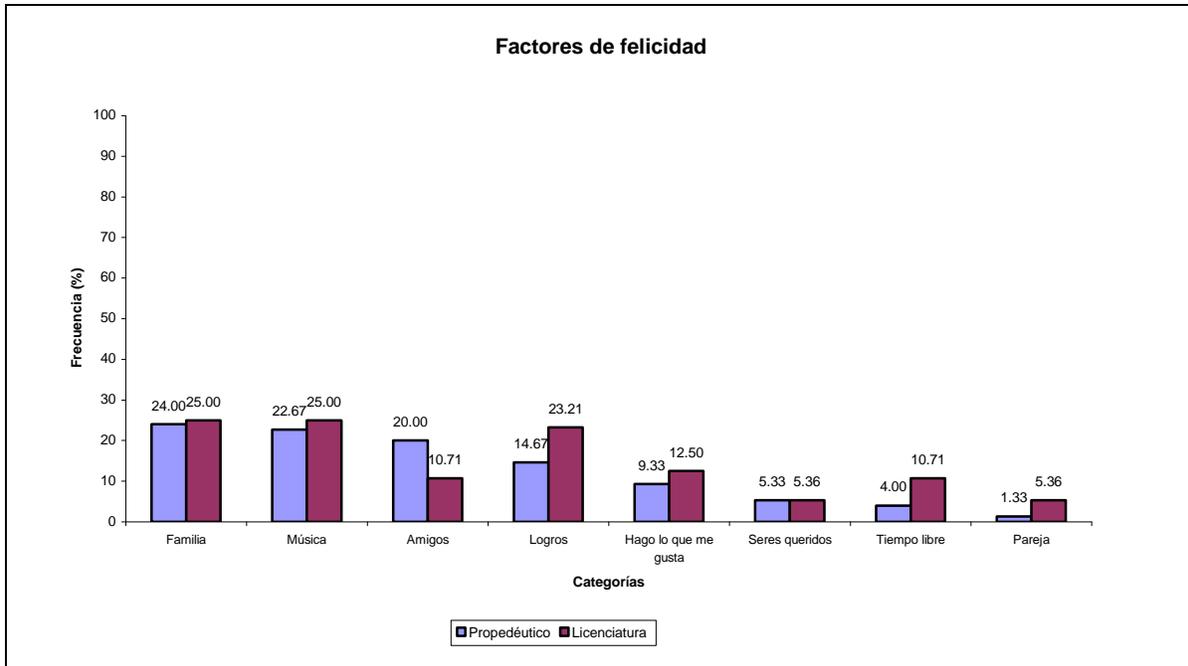


Figura R.28 – Factores que los estudiantes consideran como causales de felicidad.

Claramente los estudiantes se consideran mayoritariamente felices, siendo la familia y la música los factores principales, y en el caso del nivel propedéutico las relaciones de amistad, mientras que para la licenciatura son más importante los logros y, en menor medida, disfrutar del tiempo libre.

La figura R.29 muestra que los estudiantes de ambos niveles reportan en general una gran claridad de metas, sólo se aprecia un ligero aumento en la barra de *no claridad* para el nivel licenciatura. Respondieron de la siguiente manera: “A corto y mediano, las metas a largo plazo las formulo y establezco día con día.”, “Tengo varias, pero en el camino trato de precisar las de largo plazo.”, “Tengo más claras las de corto y mediano que las de largo plazo, sin quitarle interés.”, “Sí, pero por momentos siento que nada tiene sentido y no sé a donde voy.”; y en licenciatura encontramos lo siguiente: “Sí, ahora que termino la carrera me he dejado muy claras las cosas.”, “No realmente, estoy constantemente aclarando las

metas a corto y mediano.”, “Sí quiero llegar a estudiar en Róterdam con Ben van Dijk pero tranquilo, todo es poco a poco.”, “Más o menos. Sé que quiero, quien soy y hacia donde quiero ir, y trabajo cada día mi camino, pero también procuro disfrutarlo y estar abierto al cambio.”.

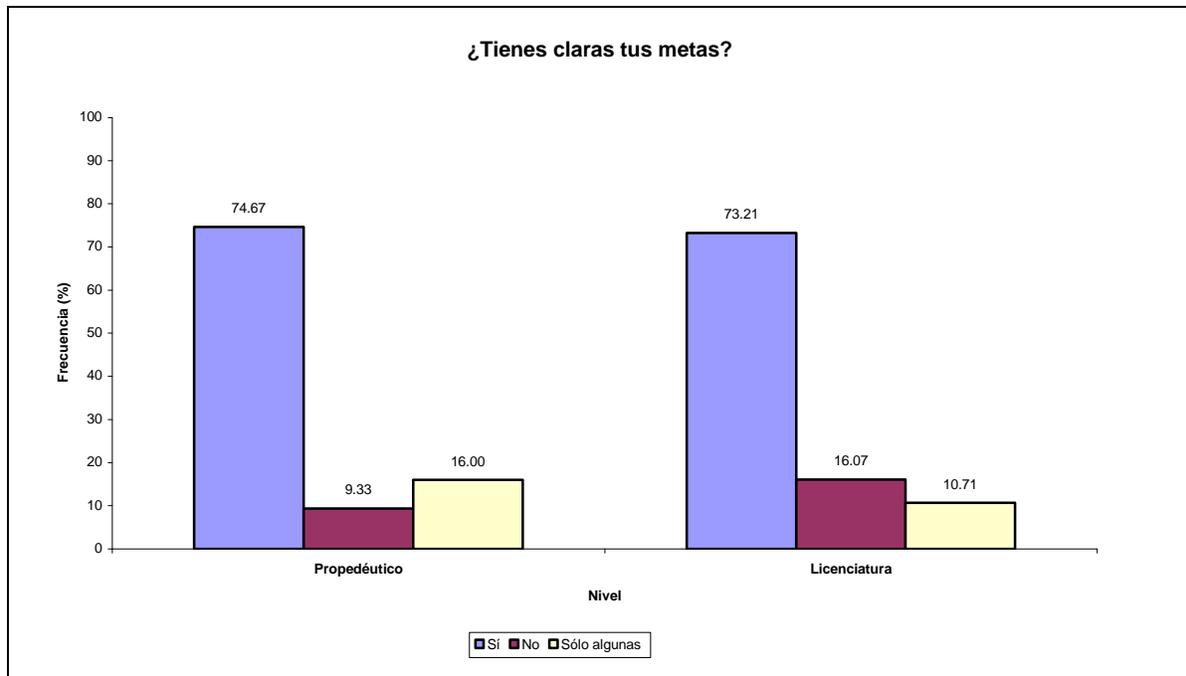


Figura R.29 – Claridad en las metas de los participantes.

En la figura R.30 se aprecia claramente que los estudiantes de ambos niveles consideran gratificantes las actividades que realizan. Cuando les preguntamos si consideran que sus actividades son gratificantes en sí mismas, en el nivel propedéutico nos respondieron: “Sí, es algo de lo que me siento orgulloso.”, “Toda actividad te da un pago y te deja algo, de no ser así creo que no tendría la pena que existiera algo para nada.”, “Son tan buenas para el desarrollo y la satisfacción de hacerlo sin adquirir algo es muy gratificante.”, “Son muy

*gratificantes; pero cuando tengo un problema económico a veces me pasa por la mente el reproche de dedicarme a actividades no muy remuneradas.”; mientras que en licenciatura: “Sí, porque me gusta lo que hago y eso es muy gratificante.”, “Hasta cierto punto, algunas de ellas, otras son la preparación o entrenamiento de lo que logrará la gratificación. Pero muchas otras sí son disfrutables en sí mismas”, aunque también: “No todas, la mayoría no.”, “No, para nada, sólo es el placer de interpretar pero fuera de ahí es difícil de ser exitoso dentro de la sociedad.”.*

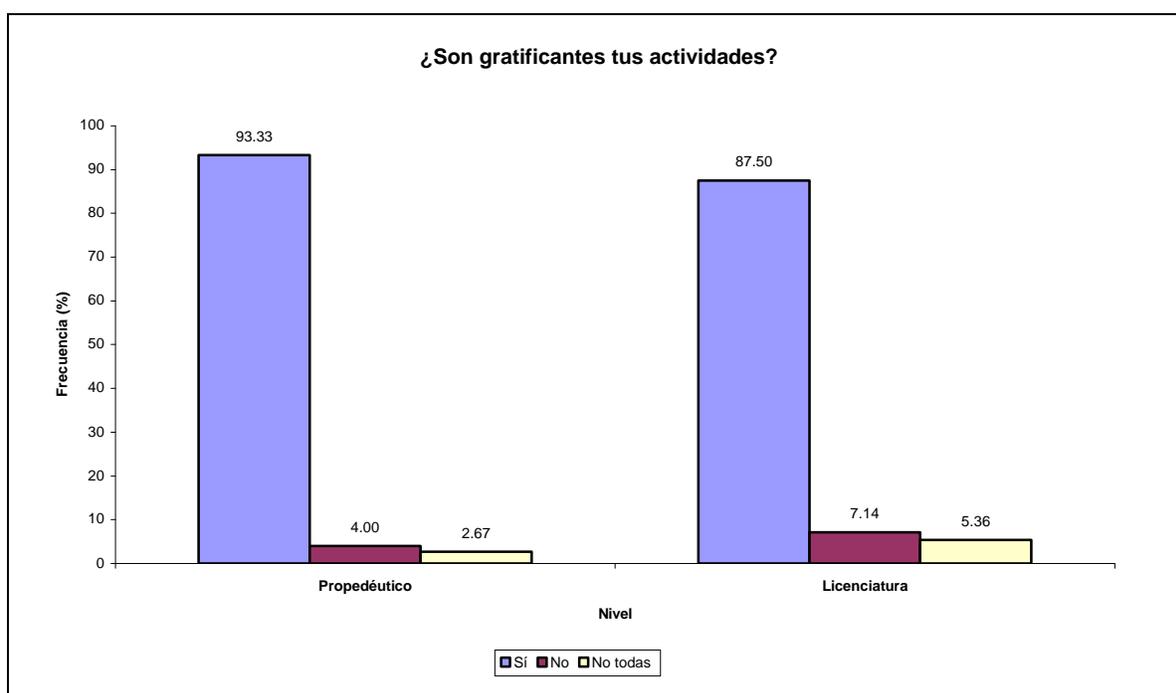


Figura R.30 – Porcentaje de alumnos que consideran gratificantes las actividades que realizan.

En la figura R.31 se aprecia que a los estudiantes de licenciatura les es un poco más sencillo encontrar retos en sus actividades en relación con los estudiantes del nivel propedéutico, quienes nos respondieron así: *“No es muy fácil, me desespero bastante rápido, pero trato de lograrlo.”*, *“Mucho, hasta en la cosa más fácil pueden salir problemas o desafíos enormes.”*, *“Los retos y desafíos surgen de una manera espontánea en cada situación”*, *“Trato de encontrar los puntos difíciles para ponerme a trabajar y no estar divagando.”*, *“Facilísimo, lo que hago (composición) es precisamente de eso.”*; mientras que los de licenciatura: *“Muy fácil, me gusta encontrar los retos pues creo que me ayudan a crecer.”*, *“Supongo que muy fácil, pues en realidad todo podemos verlo como un reto o desafío y todos los días nos enfrentamos a ello.”*, *“Mucho (lo difícil es superarlos).”*.

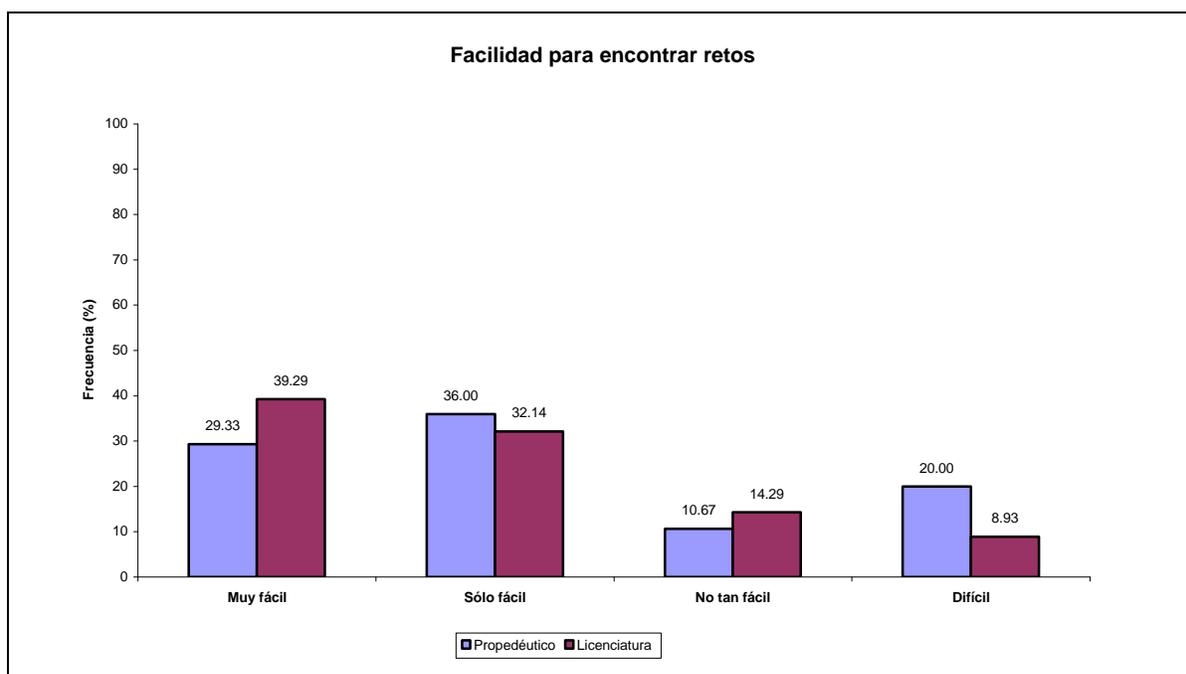


Figura R.31 – Facilidad con que los participantes reportan encontrar retos y desafíos en sus actividades.

Además, al menos la mitad de ambos niveles reportaron sentirse en control de las situaciones casi siempre (figura R.32): *“Muy a menudo, siempre sé lo que hago y porqué.”*, *“La mitad de las veces es más fácil tener el control de la música que de los problemas de la vida.”*, *“Creo que bastante a menudo, aunque hay otros en los que no, no me agrada eso.”*, *“Muy a menudo, trato de plantar los pies en la tierra y plantearme las opciones que puedan surgir y eso me da seguridad y por lo tanto el control.”*, aunque también: *“¿Control? ¿Qué se puede controlar? Existe el azar y la oportunidad, suele conjugarse con la preparación.”*, *“Casi siempre, aún cuando no tengo control de las situaciones, sí de mi actitud ante ellas.”*, *“Seguido, aunque he aprendido a aceptar que hay muchas cosas que no podemos controlar. Ahora trato de transformar mi forma de afrontar las situaciones.”*, *“No siempre, hay veces que ocurren cosas que están fuera de nuestro control, pero siempre es bueno aprender de ello.”*

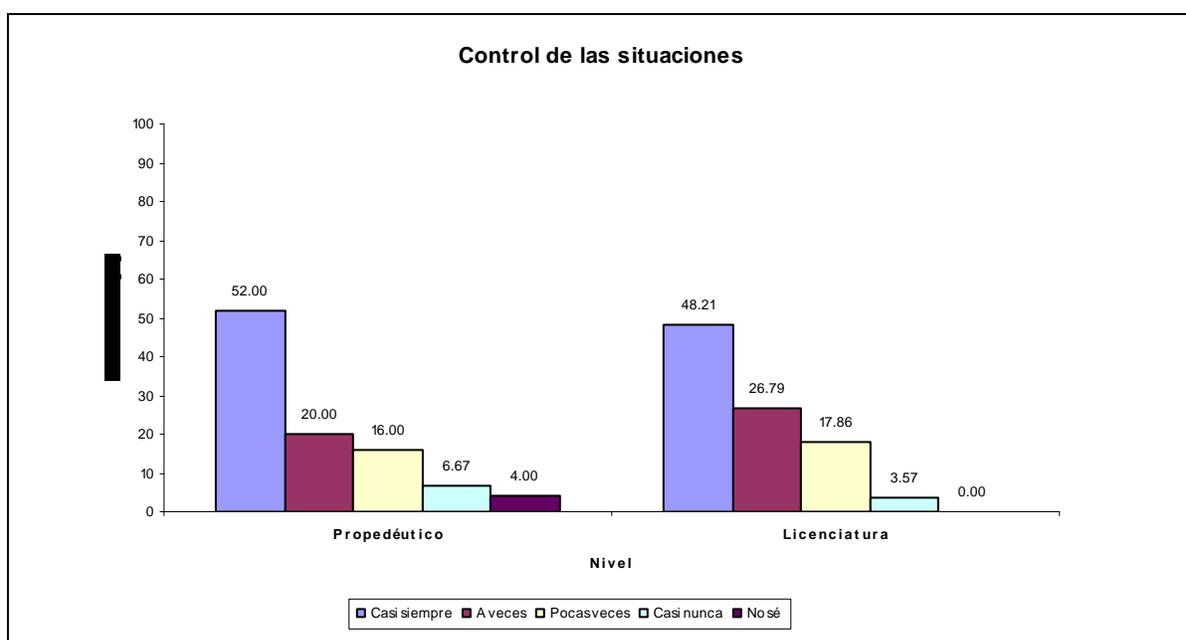


Figura R.32 – Frecuencia con que los estudiantes reportan sentirse en control de las situaciones.

También reportaron sentirse exitosos en lo que realizan (figura R.33): “Sí, con variantes de resultado, a veces más, a veces menos, pero siempre satisfactorio.”, “Por lo regular sí, pero es más difícil que emprenda “nuevas” actividades.”, “La mayoría de las veces sí, mientras no haya factores externos que lo impidan.”, “Por lo general sí, depende a qué le llamemos éxito pero diría el Dalai lama “Cuando pierdas, no pierdas la lección”.”, “Generalmente lo busco aunque no siempre lo consigo.”, “Cuando me interesa, sí. Cuando es requisito, solo libro el paso.”, “Algunas veces no, sobre todo cuando no se hace con tiempo se tiende al fracaso.”, “Depende de la actividad. La mayor parte del tiempo sí.”.

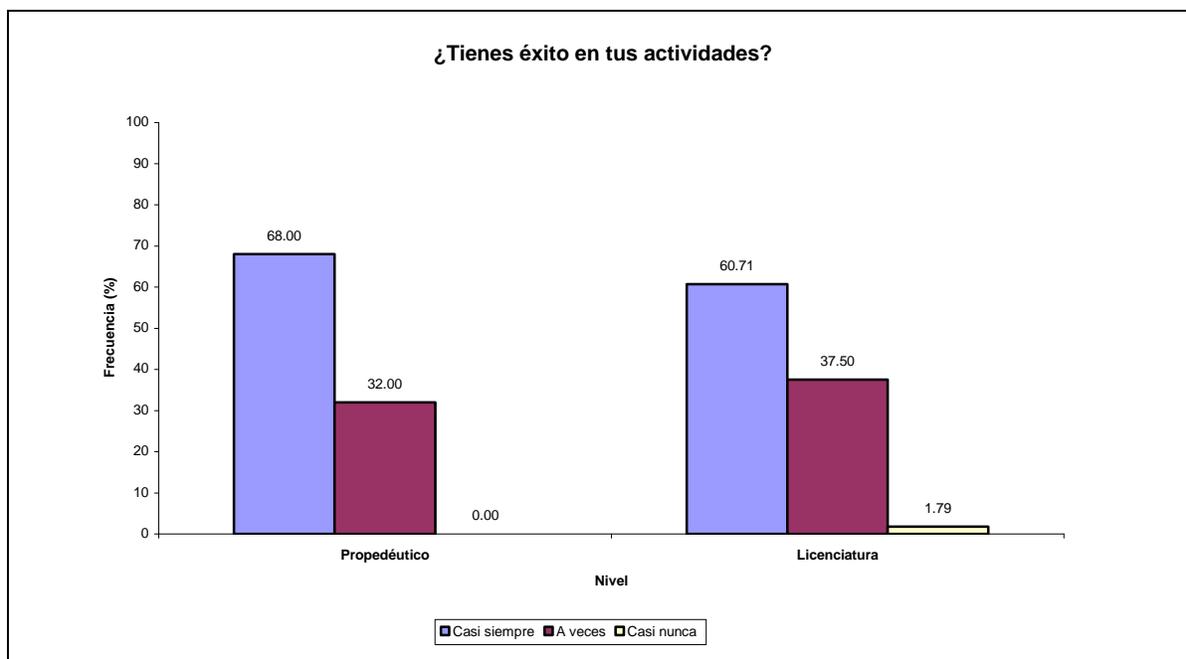


Figura R.33 – Frecuencia con la que los estudiantes reportan el éxito de sus actividades.

Además reportan estar satisfechos con la manera en que hacen las cosas (figura R.34), únicamente crece un poco la barra de *no tan satisfecho* para el nivel licenciatura. Aquí lo que respondieron: “Sí, mucho porque hago algo original y

creativo.”, “Sí, porque si logro que los demás reconozcan ese éxito es que voy por buena brecha.”, “Sí, cuando me propongo algo, me esfuerzo verdaderamente y lo consigo.”, “Muy satisfecho, pero a veces pienso que puedo hacer más.”, “No tanto; me gustaría ser más proactivo y autoemprendedor, no necesitar que me den empujones “para arrancar”.”, “Cuando alcanzo la meta en cada una de ellas, si me siento bien, no alcanzar la meta me sumerge en una autocrítica para hacerlo otra vez.”, “Mucho, en cuanto a las actividades pero molesta por dejar de hacer muchas cosas más.”; aunque también comentaron: “No, siempre puedo mejorar.”, “No, me gustaría dedicar mi tiempo a algunas cosas.”.

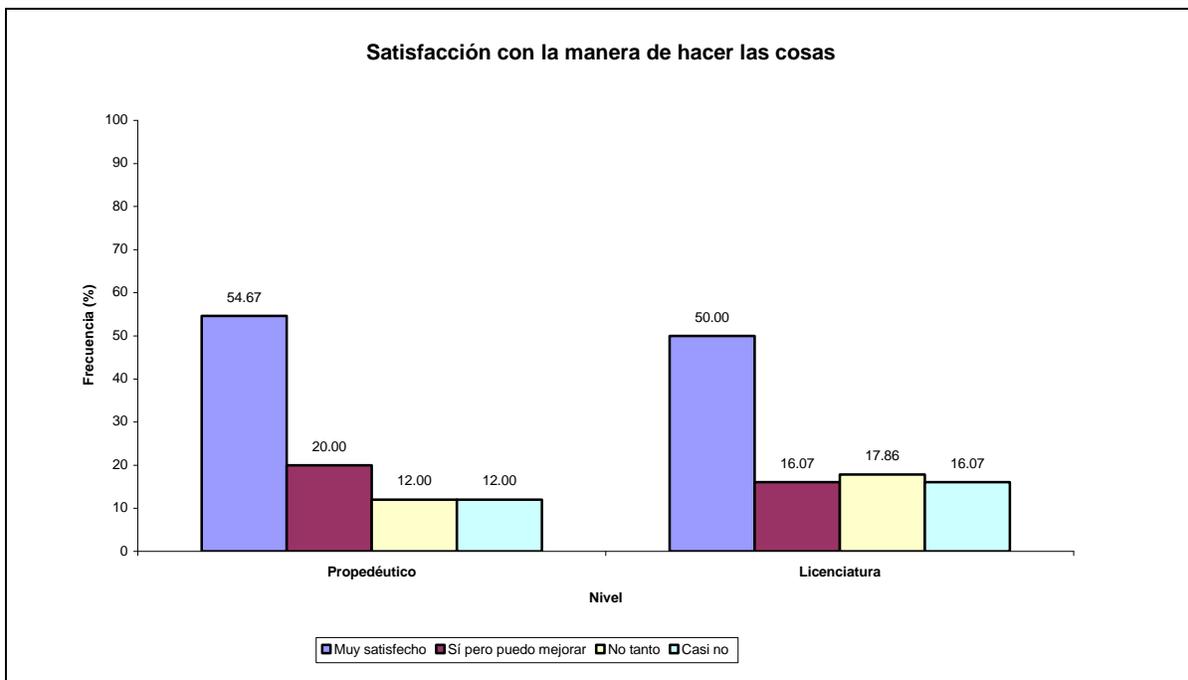


Figura R.34 – Satisfacción de los estudiantes con la manera en que hacen las cosas.

Y en general se sienten bien preparados ante los retos profesionales (figura R.35), aunque una tercera parte del nivel propedéutico reporta no estarlo lo

suficiente, sus respuestas: *“Listo para todo, esperando los mejores resultados de mi parte y listo para mejorar.”*, *“En cuanto a la música, medianamente preparado; a veces muy inseguro de lo que sé y de si puedo o no lograr algunas cosas como el desarrollo de ciertas habilidades.”*, *“Bastante bien, pero nunca dejas de aprender.”*, *“Creo que me falta mucho por aprender, pero me siento contenta con lo que he logrado.”*, *“Me siento bien, conozco mis debilidades y así trato de no exponerlas.”*, *“En desarrollo, pero creciendo”*; y también: *“Medianamente preparada. Como si lo que sé fuera “por encimita”.*”, *“No sé que tan preparado estoy, pues es algo que se va haciendo a lo largo de toda la vida, uno nunca termina de prepararse y aprender.”*, *“Regular en cuanto a conocimientos y mal en habilidades.”*.

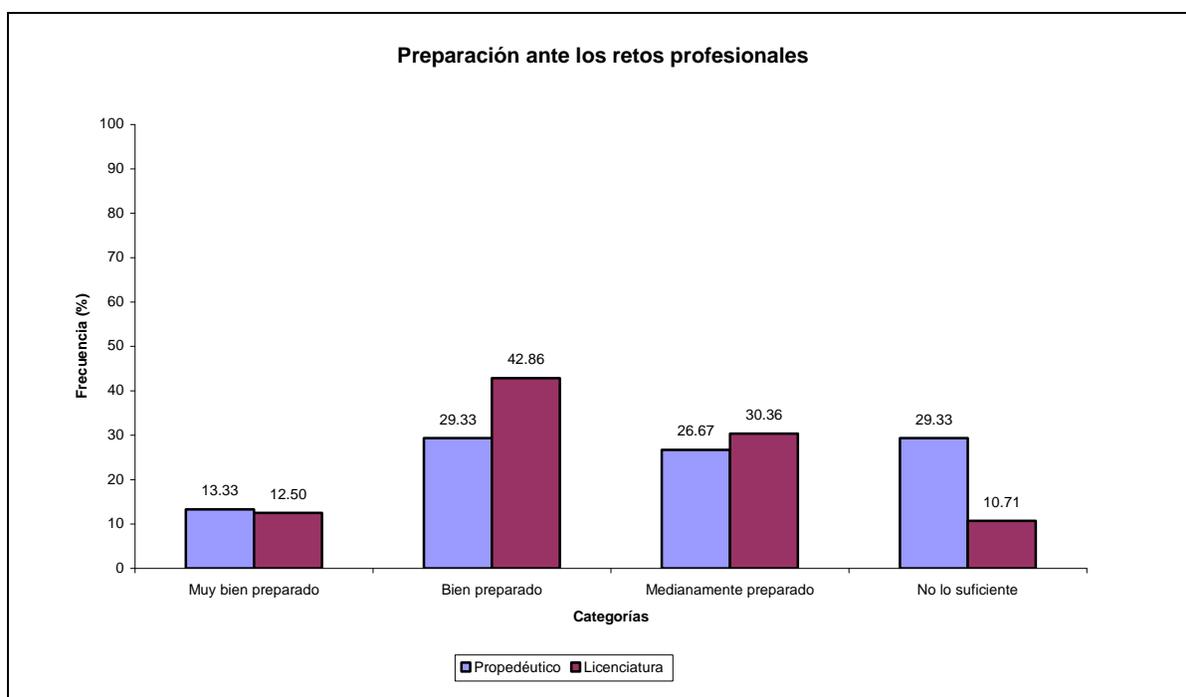


Figura R.35 – Autopreparación percibida por los estudiantes ante los retos profesionales.

Cuando se les preguntó por sus otros intereses, la mitad de ambos niveles respondió que no les gustaría estar haciendo otra cosa, aunque una tercera parte del nivel licenciatura le gustaría estudiar además alguna otra carrera (figura R.36). Respondieron cosas como: *“Aprender otros idiomas para poder comunicarme mejor.”*, *“Tengo muchas ganas de combinar la música con las matemáticas aplicadas.”*, *“Sí, pintar”*, *“No, por el momento estoy trabajando mis metas a corto y mediano plazo, ayudan en mí a largo plazo.”*, *“A la par sí, desarrollarme en otro campo.”*, *“Ser actor o deportista.”*, *“Sí, me gustaría estudiar otra carrera, algo que me ayude a reforzar mis conocimientos.”*, *“Me gustaría estudiar otra carrera que se complemente con la música.”*, *“Sí, quiero estudiar otras cosas y realizar más deporte, me gustaría tener más tiempo libre.”*

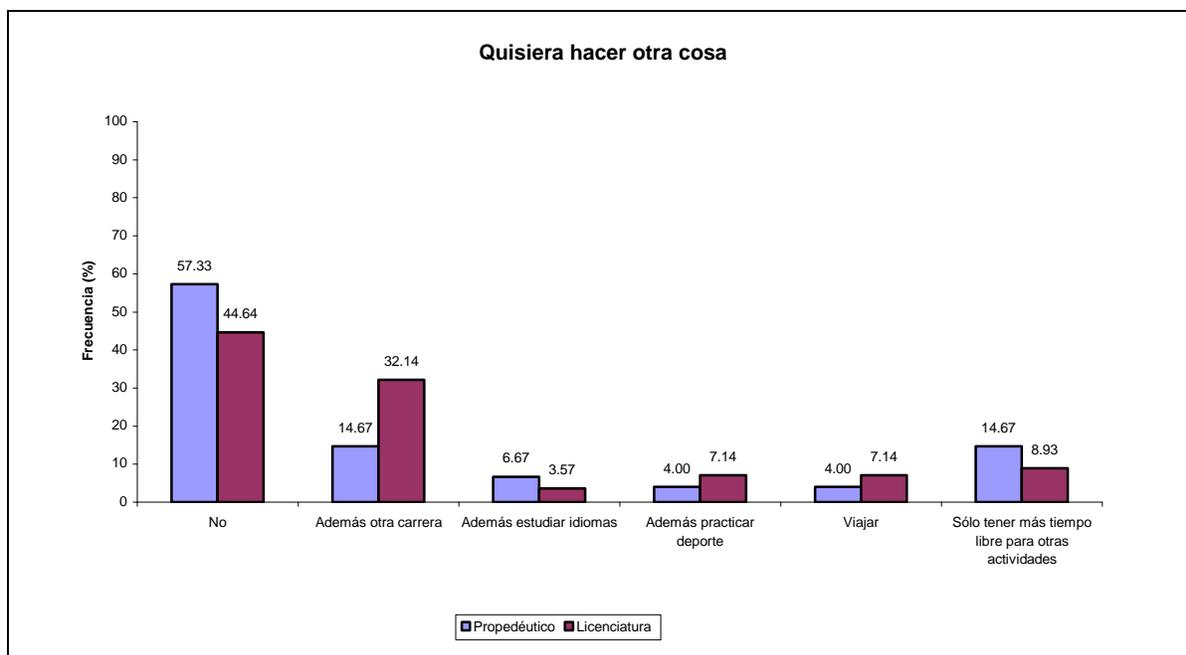


Figura R.36 – Otros intereses de los participantes.

En cuanto al uso del tiempo libre, las actividades que más reportan son del tipo de esparcimiento, lectura y socializar, sobre todo en el nivel licenciatura. Llama la atención que la música en el nivel propedéutico se mencione más en el nivel propedéutico y aunque con frecuencias más bajas, si se menciona el descanso y la falta del tiempo libre en el nivel licenciatura (figura R.37). Esto es lo que respondieron: *“A la autoescucha y crecimiento personal, así como al descanso.”*, *“Al estudio de mi instrumento, en sí, no tengo ratos de ocio.”*, *“A estudiar.”*, *“A la música.”*, *“No tengo tiempo libre. Trabajo, estudio y tengo obligaciones importantes en el hogar. Si llego a tener, lo paso con mi pareja.”*, *“A leer y descansar.”*, *“A compartir con mis seres queridos, salir, estar conmigo un rato.”*, *“¿¿Tiempo libre?? ¿¿Qué es eso?? (era broma, leo mucho, comics, foto, deportes, etc.)”*.

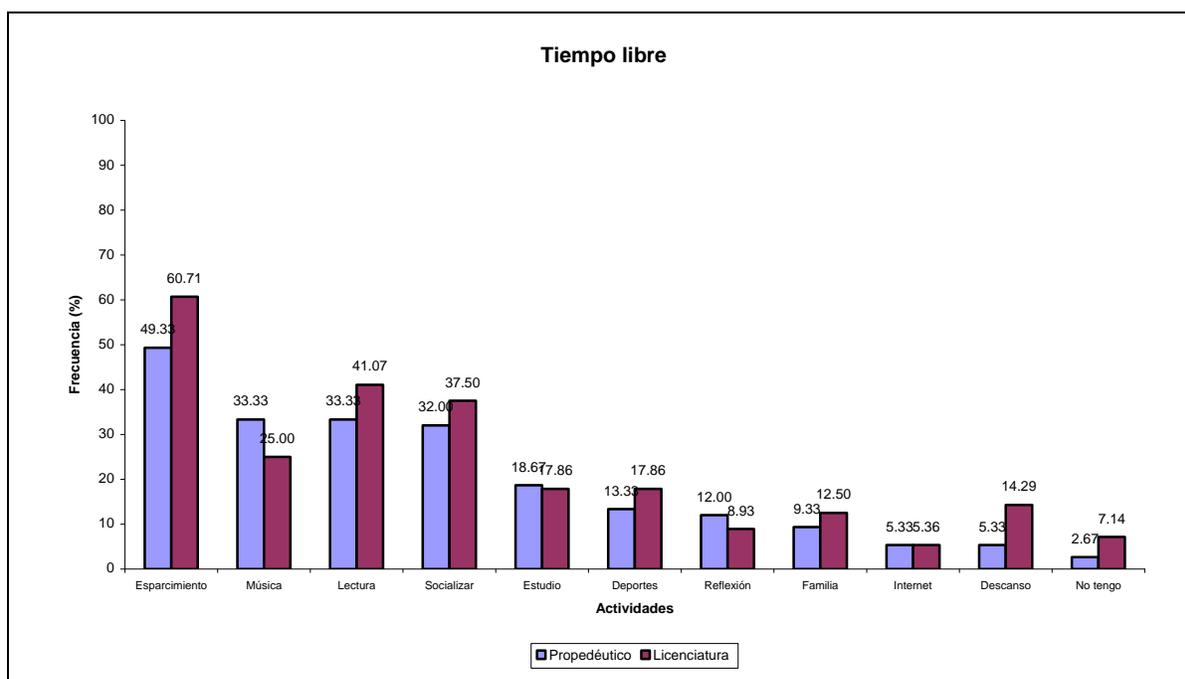


Figura R.37 – Actividades de tiempo libre de los participantes.

Al comparar las actividades profesionales con las de tiempo libre, se observa que el nivel de atención que reportan es muy alto o total para la actividad profesional (figura R.38): *“Mucha concentración y atención, casi no hay tiempo para otras cosas.”*, *“El más alto, de alguna manera entrar a un “círculo creativo”. “*, *“Estar al 200% o más pues ya que la docencia no es fácil pero cuando ves el resultado, vale la pena el esfuerzo.”*, *“Uno muy alto, no puedes aprender o interpretar si estás usando tu potencial (parte de él) en hacer algo más.”*, *“Lo máximo, cuando uno toca no existe nada más.”*, *“Demasiado, es más, yo creo que toda, no puedo componer si estoy haciendo otra cosa, ni tocar.”*, *“Si se quieren lograr grandes cosas en esto, se necesita prácticamente toda tu atención.”*

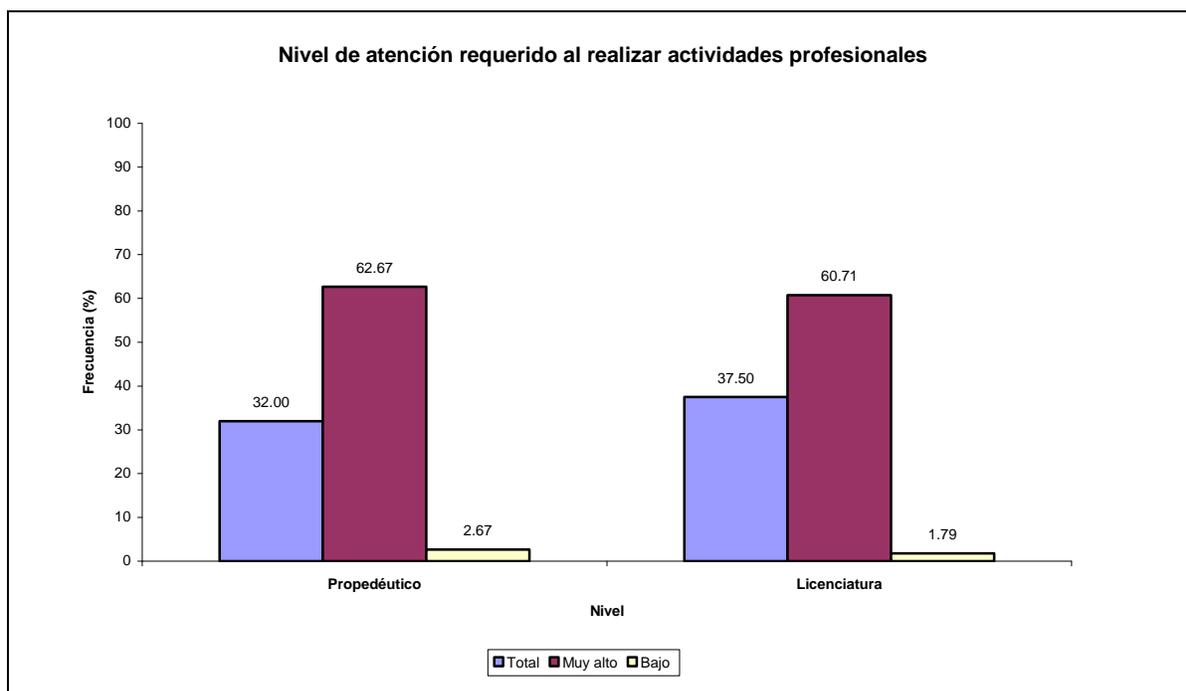


Figura R.38 – Nivel de atención que reportan los estudiantes al realizar sus actividades profesionales.

Mientras que el nivel de atención es muy bajo para las actividades de tiempo libre (figura R.39): *“Ninguno, simplemente me gusta hacerlas.”*, *“Poca, pero no menos importante.”*, *“Igual total. No me cuesta, lo disfruto mucho”*, *“Muy poca, las actividades que realizo en base a mi tiempo libre, son solo para complementarme y mejorar en mi vida.”*, *“Creo que no tanto porque son actividades que “fluyen más”.*”, *“No tanta como la música.”*, *“Exigen menos concentración aunque disfruto mucho de hacerlas.”*, *“Concentración, poca. Atención la necesaria para percibir y disfrutar el entorno.”*, *“Menor al de mi profesión.”*, *“No tanta como las actividades escolares, digamos que... termino medio.”*, *“Un grado alto, pero no más que la licenciatura.”*

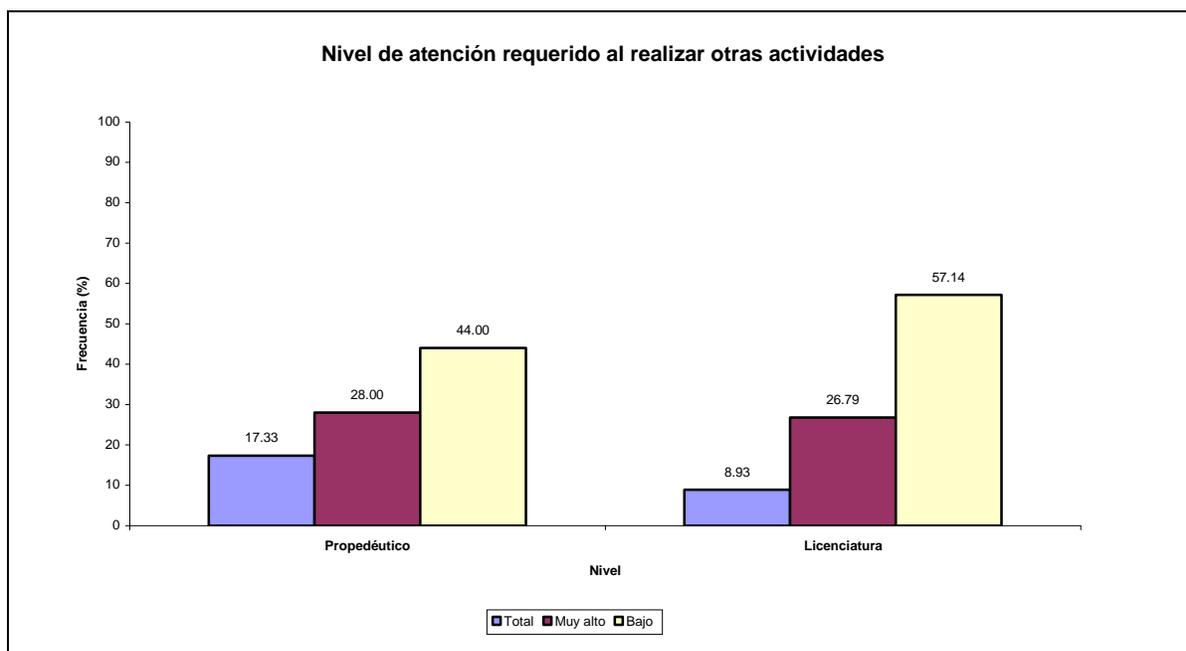


Figura R.39 – Nivel de atención que reportan los estudiantes al realizar otras actividades.

En general, se sienten más satisfechos al realizar actividad profesional, pero más felices y tranquilos al ocupar su tiempo libre. Reportan sentirse mayoritariamente bien al realizar las actividades profesionales (figura R.40): “Me desempeño como profesora de música y soy muy feliz al hacerlo.”, “Me siento satisfecho conmigo mismo.”, “Me siento muy apto para aprender y tener experiencia y mejorar en mi desarrollo.”, “Muy bien, porque pongo en práctica todo lo que he aprendido.”, “Comprometido conmigo.”, “Muy bien, siento que estoy en el lugar correcto haciendo lo correcto.”, “¡¡Muy bien en verdad!! Claro cuando son muy complejas me llego a desanimar al no poder concretarlas.”, “Entero, debido a que la música es mi pasión”; pero también: “Amarrado”, “Obligado, presionado e ignorado”, “Con un peso encima, con la responsabilidad, un deber.”.

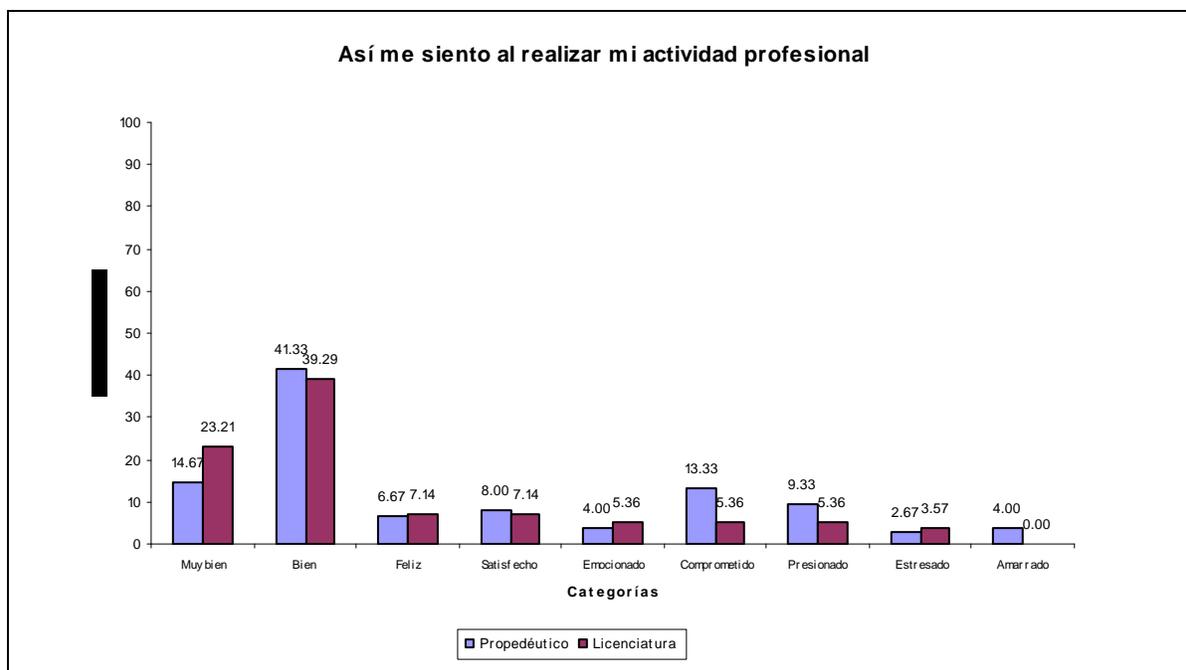


Figura R.40 – Sentimientos de los estudiantes al realizar sus actividades académicas o profesionales

Y reportan sentirse muy bien al realizar actividades de tiempo libre, aunque con ciertas reservas (figura R.41): “Siento que descanso o por lo menos libero un poco de estrés.”, “Muy bien, de alguna forma me liberan algunas presiones.”, “Muy bien, feliz, se me olvidan las preocupaciones”, “Muy bien, son como un escape al estrés del estudio”, “Me siento muy bien, es como un escape de lo traumático de mi carrera.”, “Bien pero con ganas de regresar a lo mío, al arte.”, “No tan bien como cuando estoy sentado al frente del piano.”, “Que estoy perdiendo un poco de tiempo, debería de estudiar.”, “No muy bien, porque estoy pensando que tengo que estudiar.”, “Con paz mental, jijj.”, “Relajada, pero con pensamientos constantes de mi escuela.”.

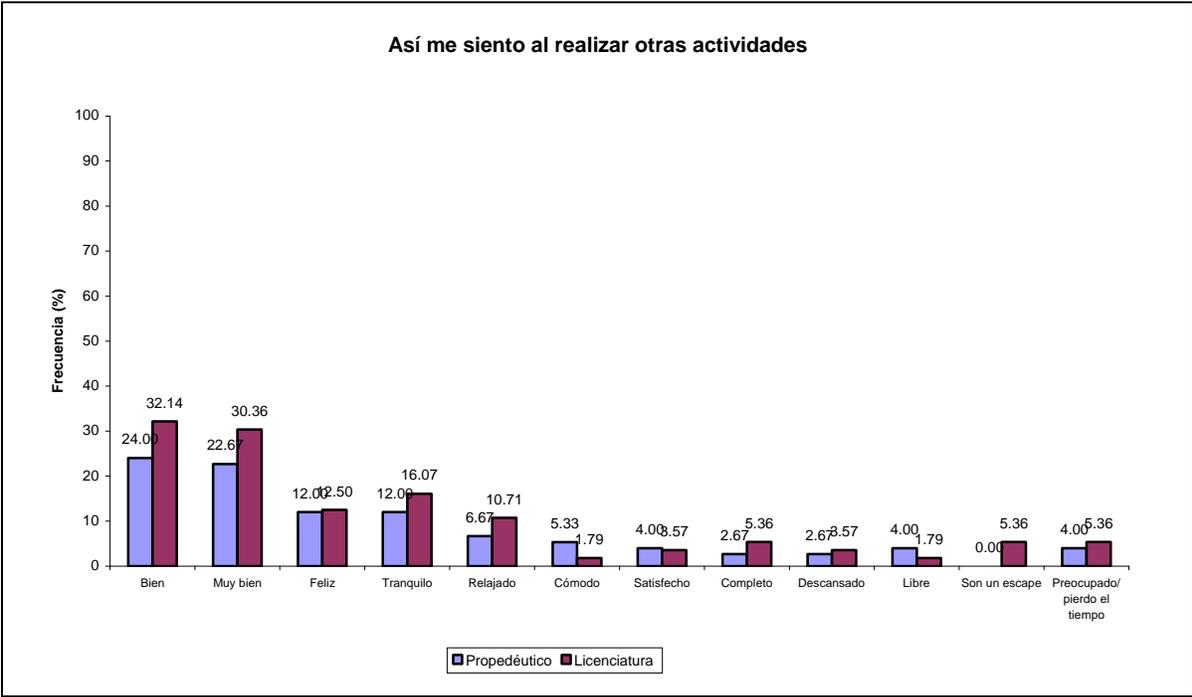


Figura R.41 – Sentimientos de los estudiantes al realizar otras actividades.

Finalmente, los factores motivacionales que reportan para la actividad profesional son en gran medida el gusto por la actividad –sobre todo en el nivel licenciatura– el crecimiento personal, proyecto de vida y los logros que puedan obtener (figura R.42). Al respecto comentaron: *“Mi familia y mi razón del futuro.”*, *“La satisfacción de hacer música, de sentir, de superarme, muchas cosas intangibles.”*, *“Me gusta lo que hago, y el enseñar y compartir a otros lo que tienes es muy gratificante.”*, *“El deseo de dejar en mis alumnos un poco de conocimientos musicales y el gusto por la música.”*, *“Superación personal, y la opinión de mi familia (hijos).”*, *“El gusto que me da hacerlo y la complejidad y el reto que representa.”*, *“Una necesidad intrínseca. Es lo que más me gusta hacer.”*, *“Amo la música y siento la convicción de que es importante para mi país.”*, *“Que puedo ir subiendo mi nivel como músico para lograr otras cosas.”*, *“Ver a otras personas que son exitosas en lo que hago y que me reconozcan mi trabajo.”*, *“El poderme desarrollar en algo que me encanta y sobre todo el poder servir con la música a otras personas.”*

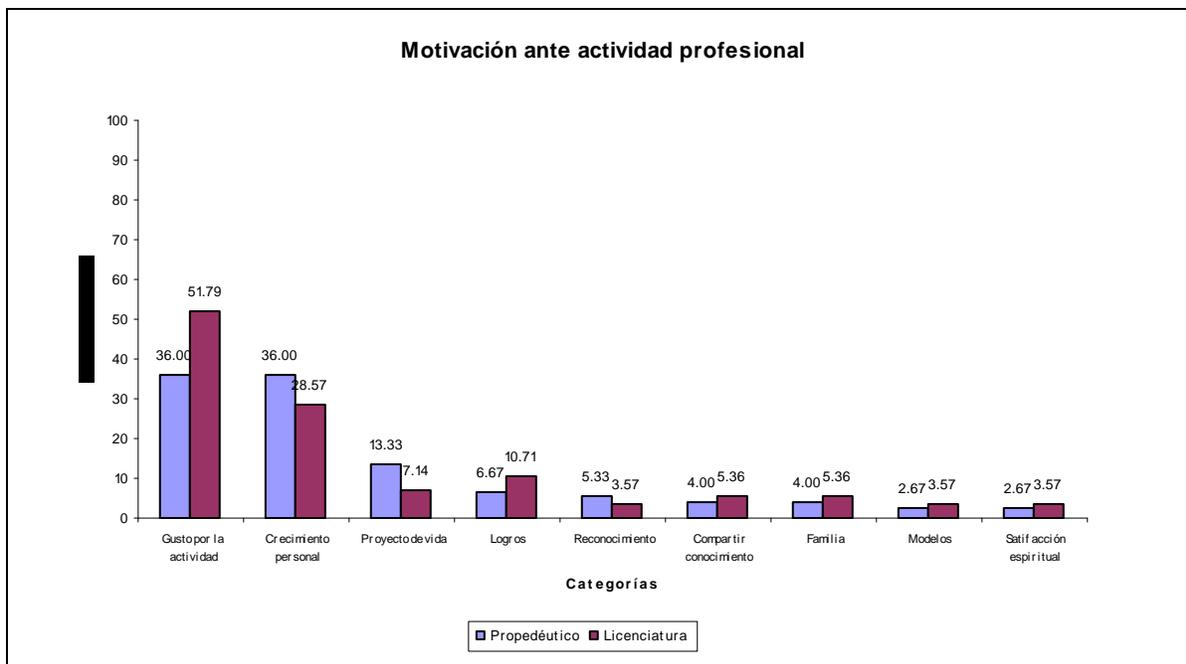


Figura R.42 – Factores de motivación para los estudiantes al realizar su actividad profesional.

Mientras que para las actividades de tiempo libre, además del gusto por la actividad y el crecimiento personal, en el nivel licenciatura destacan el esparcimiento y la sensación de bienestar que les proveen (figura R.43): *“Buscar un desarrollo pleno y un aprendizaje de aplicación integral.”*, *“Que me gusta lo que hago.”*, *“Pues buscar satisfacción y utilidad de mi tiempo.”*, *“Tan sólo el gusto de realizarlas.”*, *“El crecimiento personal.”*, *“Mero esparcimiento.”*, *“La desesperación por compartir mi amor por la música.”*, *“Necesito distraerme en algo, no todo es la carrera.”*, *“Que descanso y me siento contento.”*, *“La simpatía, cariño o amor filial, fraternal o de cualquier tipo, la admiración, etc.”*, *“Hacer otra cosa (aprender muchas cosas).”*, *“Estar sano y completo, no todo en la vida es música.”*

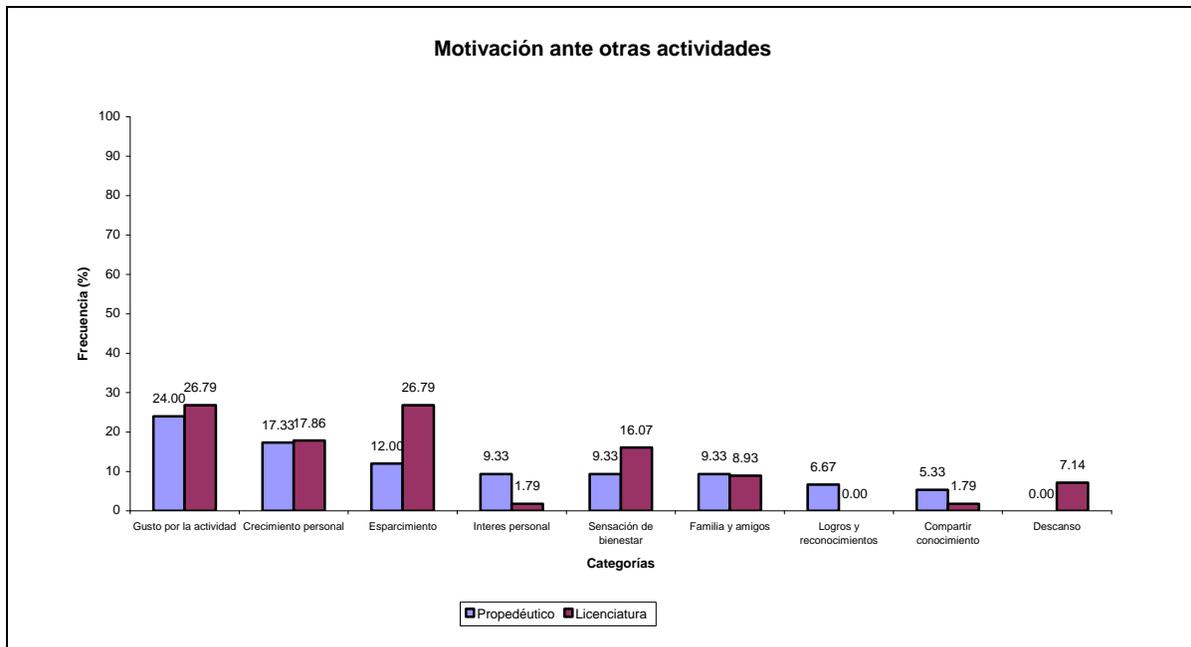


Figura R.43 – Factores de motivación para los estudiantes al realizar otras actividades.

En general, se puede concluir que el balance de experiencias óptimas es positivo y que los músicos participantes parecen ser capaces de generar experiencias de flujo a partir de su actividad profesional. Por supuesto, esto se tendría que confirmar mediante otro tipo de estudios y del análisis individual de las respuestas de los participantes, pero este primer panorama general sugiere esa conclusión.

### Descripción general complementaria

Para finalizar este primer panorama general por niveles, presentamos algunas características que describen un poco más a la población estudiantil y su relación con la ENM. Nuevamente cuando aparecen categorías, éstas fueron construidas a partir de las propias respuestas de los alumnos.

En la figura R.44, llama la atención que, en suma, una tercera parte de la muestra reportó tener estudios profesionales en alguna otra área de conocimiento. Lo que es más interesante, es que en el nivel propedéutico estos estudios extramusicales se dan a nivel técnico, mientras que en el nivel licenciatura se reportan principalmente estudios a nivel profesional, lo que sugeriría una cierta continuidad en los estudios extramusicales por parte de aquellos estudiantes que los llevan a cabo.

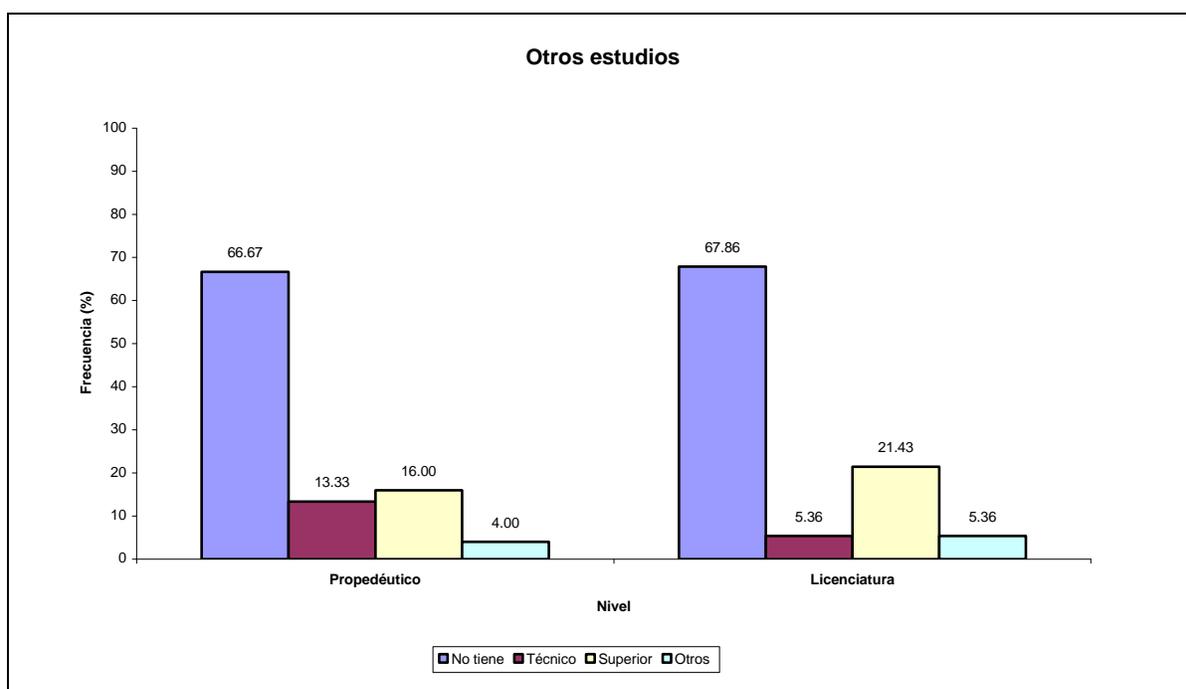


Figura R.44 – Otros estudios profesionales de los participantes además de la ENM.

En cuanto a los antecedentes de músicos en la familia, en el nivel propedéutico prácticamente la relación es uno a uno entre los que tienen y los que no. Mientras que en el nivel licenciatura el 60% reportó no tener ningún familiar músico (figura R.45).

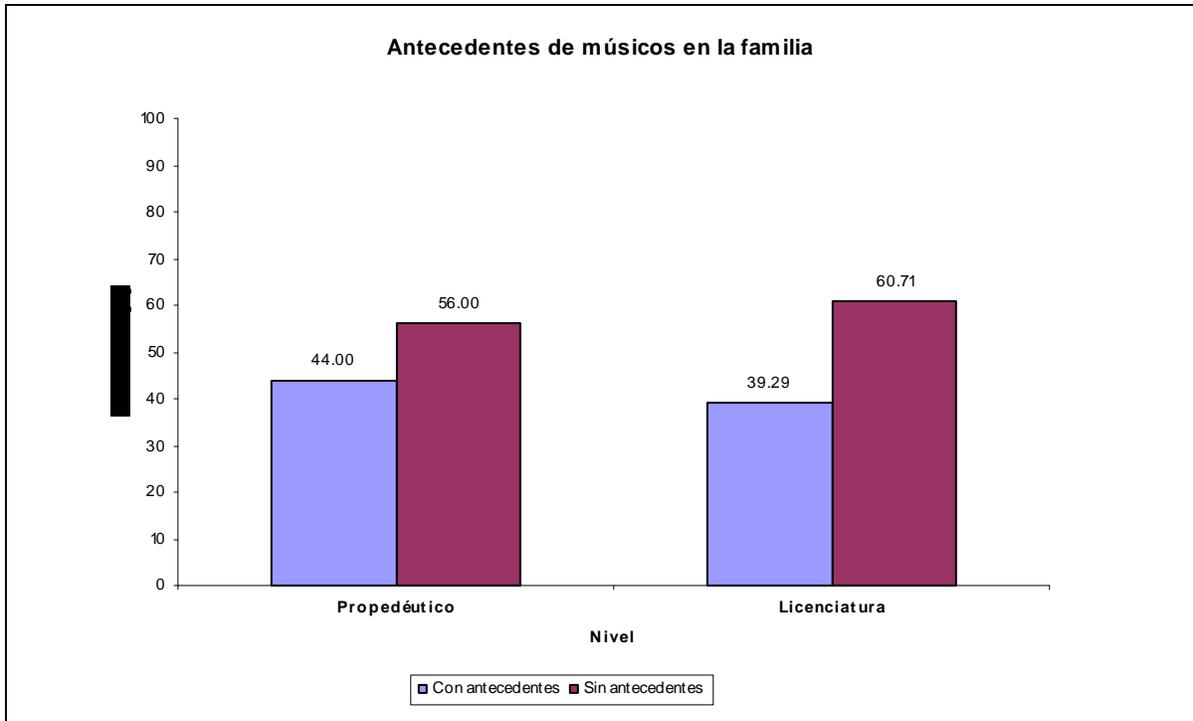


Figura R.45 – Porcentaje de estudiantes con antecedentes de familiares músicos.

En cuanto a la edad en que iniciaron sus estudios musicales, en el nivel propedéutico, un 40% reporta haber iniciado entre los 11 y los 15 años de edad, mientras que en el nivel licenciatura, la edad de inicio es equivalente entre los rangos 6-10 y 16-20 años (figura R.46).

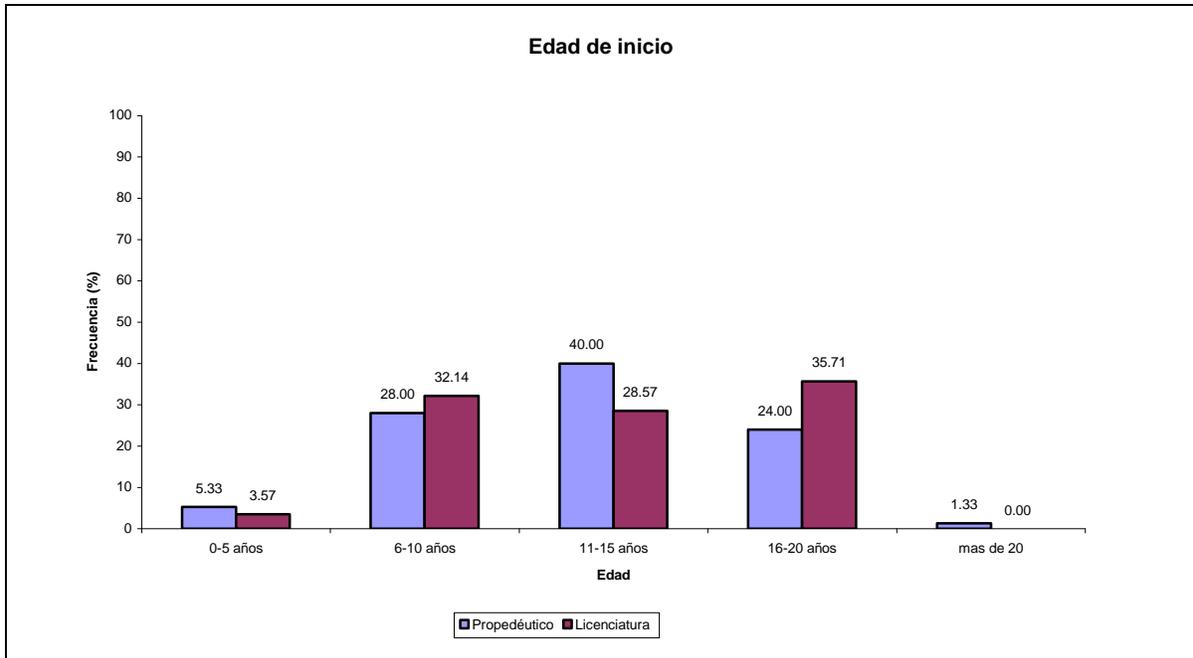


Figura R.46 – Edades de iniciación en el estudio de la música de los participantes.

Quando indagamos sobre las actividades profesionales, encontramos que la mitad de los estudiantes del nivel propedéutico dijeron que no las tenían, pero una tercera parte de ese nivel y la mitad del nivel licenciatura dijeron dedicarse a la docencia. Otras actividades están repartidas entre conciertos, orquestas y los eventos esporádicos denominados *huesos* (figura R.47).

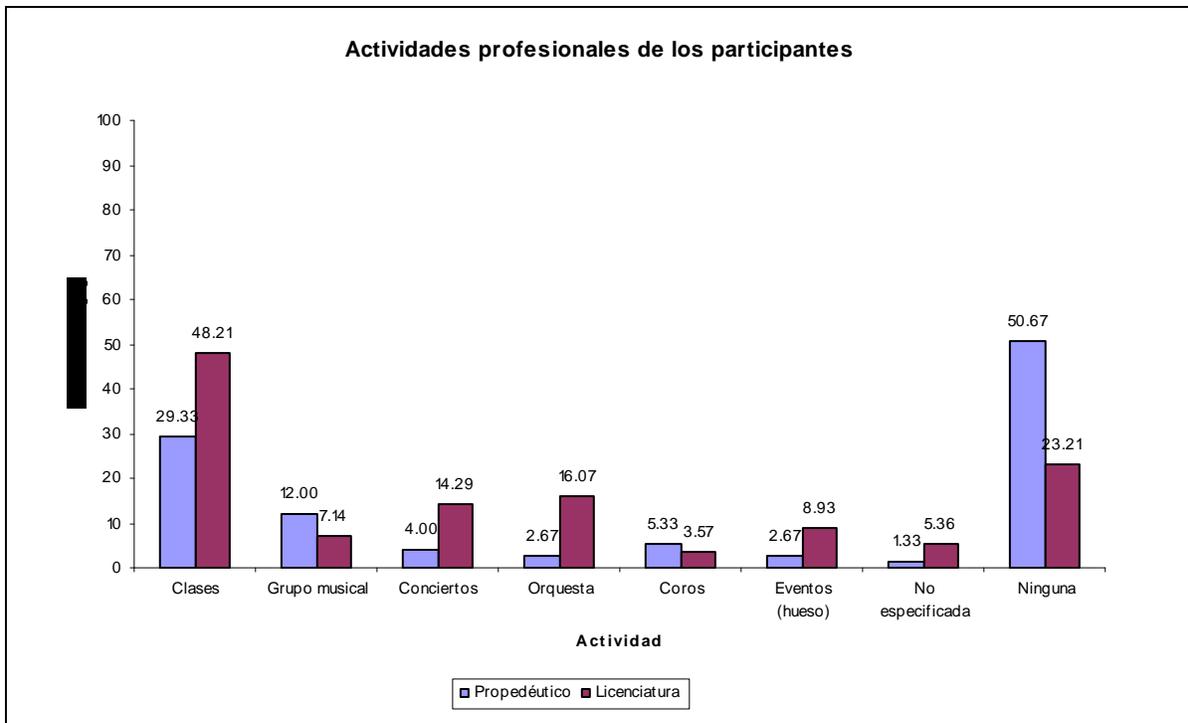


Figura R.47 – Actividades profesionales de los estudiantes.

Al preguntarles sobre su experiencia en la ENM, respondieron que lo que les agrada son los maestros –como modelos a seguir– y las clases –aunque en la licenciatura la categoría *clases* disminuye notablemente–. El ambiente escolar y las relaciones son un factor agradable, aunque cabe mencionar que las relaciones cambian de un nivel a otro, mientras que en el nivel propedéutico se hace referencia a relaciones de tipo amistoso, en la licenciatura más bien son de tipo académico o laboral. En menor medida se mencionan las instalaciones, la biblioteca, la diversidad, las libertades, el aprendizaje y el nivel académico de la escuela (figura R.48). Aquí, algo de lo que comentaron: *“Algunos maestros que he tenido y la biblioteca.”*, *“Me ha gustado el trato de los maestros, el ambiente, en general todo.”*, *“Las clases, los amigos (que son músicos como yo).”*, *“El profesionalismo de los profesores y el empeño que ponen en dejar en nosotros*

conocimientos nuevos; los horarios, la disposición de los maestros, compañerismo.”, “Hay un buen ambiente y los profesores son muy buenos.”, “La tolerancia hacia todas las diversas ramas de la música e instrumentos; así como el hincapié hacia una formación muy humana.”, “Conocimientos sólidos por parte de los maestros, un aprendizaje bastante grande en ámbitos diversos (filosofía, arte, ciencia y sobre todo música).”, “Las clases que buscan que el músico sea un profesional completo, materias de sociología o filosofía del arte.”, “Educación gratuita.”, “Creo que ha sido una etapa en mi vida en la que más me he conocido a mi misma.”, “Las materias de tipo más filosófico.”, “El enfoque musical humanístico de los estudios; el enfoque multidisciplinario.”, “La libertad de cátedra, ya que tenemos una amplia gama de acercamientos al conocimiento.”, “Algunos maestros ya que se preocupan por una educación integral.”,

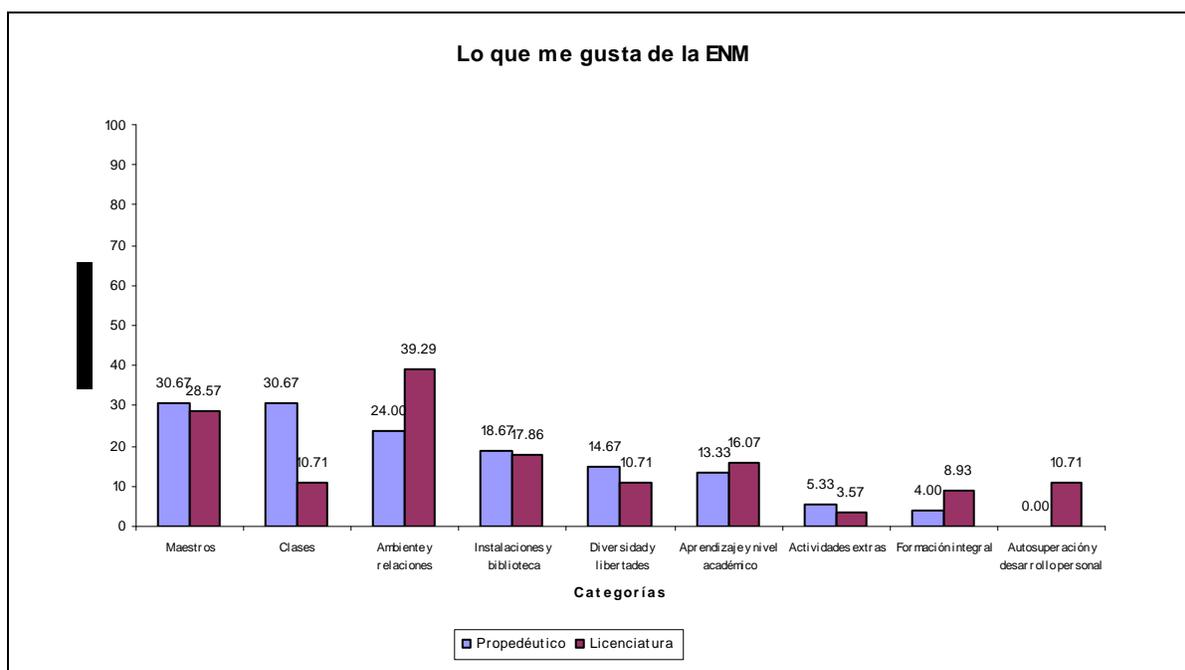


Figura R.48 – Elementos de la ENM considerados agradables por los estudiantes.

Lo que no les agrada de su experiencia en la escuela son los trámites administrativos o la falta de cubículos de estudio; otros aspectos de los maestros como un ambiente de rivalidades; los horarios de las clases, algunas instalaciones como los sanitarios y la poca integración estudiantil (figura R.49). Esto es lo que comentaron: *“El elitismo.”*, *“Los trámites administrativos.”*, *“La administración de la escuela y el desinterés por los alumnos, no solo en el aspecto educativo. Es decir no hay una “comunidad estudiantil”.”*, *“Las relaciones que se presentan en la escuela, hay mucha discriminación por área de estudios tanto de los estudiantes pero más por parte de maestros.”*, *“¡A veces, es tensa la convivencia en general! (escuela), aunque en grupos de estudio llega a ser buena.”*, *“Los prejuicios que tienen sobre las diferentes técnicas y géneros musicales.”*, *“Lidiar con la parte administrativa y con el ego de algunos músicos.”*, *“La rivalidad y mala competencia entre los profesores y alumnos, en conjunto con las carencias en cuanto o falta de organización de algunos talleres, o disponibilidad de horarios.”*, *“Las instalaciones, la burocracia y algunos maestros sin interés en los alumnos.”*, *“La falta de apoyo e interés en la formación más completa como artista y la falta de apoyo para proyectos en el extranjero.”*, *“El ambiente muy cerrado y de competencia y la cafetería.”*, *“Que no hay lugar para comer, falta un comedor.”*, *“El sistema, no alcanza el tiempo para muchas actividades.”*, *“Horarios estúpidos que no dan oportunidad de hacer más que la escuela.”*

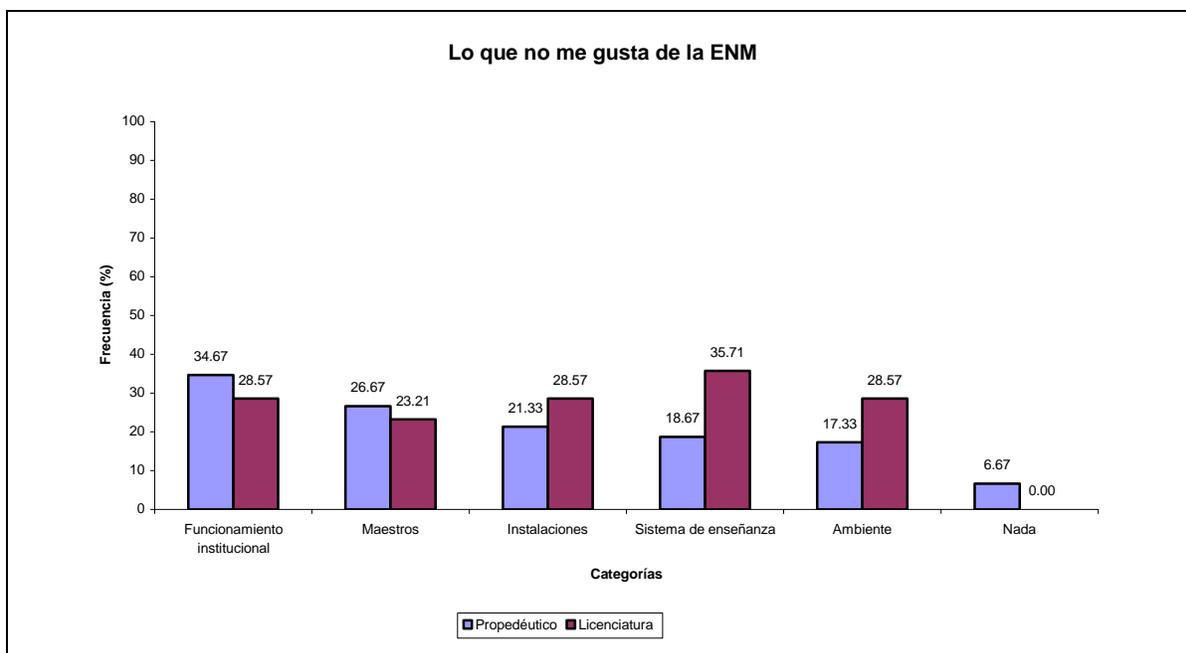


Figura R.49 – Elementos de la ENM considerados desagradables por los estudiantes.

Finalmente, la figura R.50 muestra las reacciones de algunos estudiantes luego de su participación. En general, expresaron su agradecimiento por considerar la evaluación como una actividad importante, algunos aportaron una reflexión personal o una crítica constructiva y mostraron interés por los resultados del estudio: *“Me pareció bastante interesante esta encuesta.”*, *“Me parece bien que se realicen este tipo de actividades dentro de la escuela.”*, *“Sí claro, es preciso decir que realizo este examen para saber mis resultados, ya que seguro podría encontrar un hueco en el que pueda ayudarme y así estar mejor conmigo mismo.”*, *“Ya no creo en varias de las cuestiones que se presentan aquí, como la palabra “talento” “conformismo” etc.”*, *“Me parece excelente este tipo de exámenes, me gustaría que me manden la información por mail, ¡Gracias!”*, *“Gracias por la prueba, ha sido muy completa y he aprendido más de mí.”*, *“Considero importante tomar en cuenta la situación emocional de los alumnos y no calificar sólo sus*

capacidades físicas.”, “¡Cuestionario muy largo!”, “Serían tal vez demasiadas cosas, gracias por la clase, me gusto mucho estar aquí y considero que me motivó a otras cosas, está muy bien que apliquen este tipo de cuestionarios, nos hace falta reflexionar.”, “Si sale algún artículo publicado sobre este cuestionario sería bueno que nos lo hagan llegar, es interesante saber para que es y los resultados. Gracias.”, “Gracias por hacer esta encuesta, me gustó mucho, sobre todo porque había cosas de mí que no me había dado cuenta que tenía. 😊”.

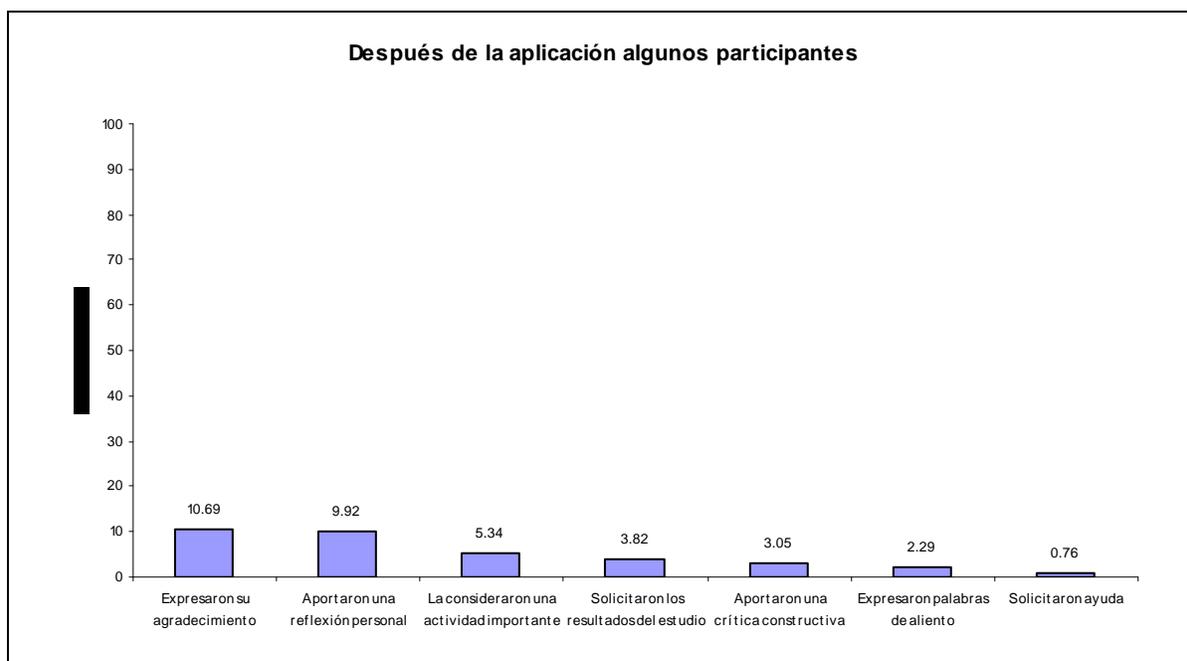


Figura R.50 – Consideraciones de los estudiantes después de su participación en el estudio.

### III. Análisis por categorías

Para el segundo nivel de análisis agrupamos a los participantes en tres categorías definidas a partir de sus perfiles de inteligencias:

#### ***Categoría A***

Son aquellos participantes para quienes la inteligencia musical tiene el puntaje más alto, se conforma por cuatro subcategorías:

- **A1** – El puntaje más alto es el de la inteligencia musical y todas las demás tienen un puntaje superior a 50. La constituyen 19 alumnos: 13 de propedéutico y 6 de licenciatura.
- **A2** – El puntaje más alto es el de la inteligencia musical y todas las demás tienen un puntaje superior a 40. La constituyen 15 alumnos: 8 de propedéutico y 7 de licenciatura.
- **A3** – El puntaje más alto es el de la inteligencia musical y todas las demás tienen un puntaje superior a 30. La constituyen 21 alumnos: 10 de propedéutico y 11 de licenciatura.
- **A4** – El puntaje más alto es el de la inteligencia musical y al menos una de las otras tiene puntaje inferior a 30. La constituyen 24 alumnos: 14 de propedéutico y 10 de licenciatura.

La distribución de la categoría se aprecia en el cuadro R.10.

		Categoría			
		A1	A2	A3	A4
<b>Nivel</b>	Propedéutico	13	8	10	14
	Licenciatura	6	7	11	10
<b>Género</b>	Mujeres	2	3	10	6
	Hombres	17	12	11	18
<b>Carrera</b>	Canto	1	-	3	5
	Composición	4	2	1	-
	Educación musical	3	2	2	2
	Etnomusicología	1	1	1	2
	Instrumentista	7	8	10	14
	Piano	2	2	3	1
<b>Edad promedio</b>		23.26	23.20	21.95	22.46

Cuadro R.10 – Características de la categoría A.

### **Categoría B**

Son aquellos participantes para quienes la inteligencia musical tiene el puntaje más alto pero lo comparte con alguna otra inteligencia, igualmente se conforma por cuatro subcategorías:

- **B1** – El puntaje más alto lo comparten la inteligencia musical y alguna otra, y todas las demás tienen un puntaje superior a 50. La constituyen 7 alumnos: 5 de propedéutico y 2 de licenciatura.
- **B2** – El puntaje más alto lo comparten la inteligencia musical y alguna otra, y todas las demás tienen un puntaje superior a 40. La constituyen 8 alumnos: 5 de propedéutico y 3 de licenciatura.

- **B3** – El puntaje más alto lo comparten la inteligencia musical y alguna otra, y todas las demás tienen un puntaje superior a 30. La constituyen 3 alumnos: 2 de propedéutico y uno de licenciatura.
- **B4** – El puntaje más alto lo comparten la inteligencia musical y alguna otra, y al menos una de las restantes tiene puntaje inferior a 30. La constituyen 9 alumnos: 3 de propedéutico y 6 de licenciatura.

La distribución de la categoría se aprecia en el cuadro R.11.

		Categoría			
		B1	B2	B3	B4
<b>Nivel</b>	Propedéutico	5	5	2	3
	Licenciatura	2	3	1	6
<b>Género</b>	Mujeres	-	-	1	4
	Hombres	7	8	2	5
<b>Carrera</b>	Canto	-	-	-	1
	Composición	1	-	1	-
	Educación musical	-	1	-	1
	Etnomusicología	1	-	-	-
	Instrumentista	4	4	1	6
	Piano	1	3	1	1
<b>Edad promedio</b>		21.71	23.57	26.00	23.44
<b>Inteligencia con puntuación similar a la Musical</b>	Lingüística	2	1	-	-
	Lógico-Matemática	2	<b>3</b>	-	<b>4</b>
	Espacial	1	-	-	1
	Corporal-Kinética	<b>4</b>	<b>3</b>	1	-
	Interpersonal	1	2	1	-
	Intrapersonal	1	1	<b>2</b>	2
	Naturalista	1	-	-	3

Cuadro R.11 – Características de la categoría B.

### **Categoría C**

Son aquellos participantes para quienes alguna inteligencia diferente de la musical tiene el puntaje más alto, se conforma por siete subcategorías:

- **C1** – Dos o más inteligencias comparten el puntaje más alto. La constituyen 5 alumnos: 2 de propedéutico y 3 de licenciatura.
- **C2** – La inteligencia lógico-matemática tiene el puntaje más alto. La constituyen 10 alumnos: 7 de propedéutico y 3 de licenciatura.
- **C3** – La inteligencia corporal-kinética tiene el puntaje más alto. La constituyen 4 alumnos: 2 de propedéutico y 2 de licenciatura.
- **C4** – La inteligencia interpersonal tiene el puntaje más alto. La constituyen 2 alumnos de propedéutico.
- **C5** – La inteligencia naturalista tiene el puntaje más alto. La constituyen 2 alumnos: uno de propedéutico y uno de licenciatura.
- **C6** – La inteligencia espacial tiene el puntaje más alto. Se constituye por un alumno de propedéutico.
- **C7** – La inteligencia intrapersonal tiene el puntaje más alto. Se constituye por un alumno de licenciatura.
- **C8** – La inteligencia lingüística tiene el puntaje más alto. No hay alumnos en esta categoría.

La distribución de la categoría aparece en el cuadro R.12.

		Categoría						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
<b>Nivel</b>	Propedéutico	2	7	2	2	1	1	-
	Licenciatura	3	3	2	-	1	-	1
<b>Género</b>	Mujeres	1	-	1	1	-	-	1
	Hombres	4	10	3	1	2	1	-
<b>Carrera</b>	Canto							
	Composición	1	-	1	-	-	-	-
	Educación musical	1	-	1	1	1	-	-
	Etnomusicología		1	1	1	-	-	-
	Instrumentista	3	6	-	-	-	1	1
	Piano	-	3	1	-	1	-	-
<b>Edad promedio</b>		21.8	23	22.75	22.5	22	20	22
<b>Inteligencias con puntuación mayor a la Musical (C1)</b>	Lingüística	<b>3</b>						
	Lógico-Matemática	1						
	Espacial	<b>3</b>						
	Corporal-Kinética	1						
	Interpersonal	-						
	Intrapersonal	1						
	Naturalista	1						

Cuadro R.12 – Características de la categoría C.

### **Comparación categorías A1 U B1 (*Equilibrio*) vs. A4 U B4 (*Baja puntuación*)**

Comparemos ahora las subcategorías extremas; es decir, aquellas en que los participantes tienen puntuaciones altas (más de 50) en todas las inteligencias, lo que implica un cierto equilibrio en ellas (A1 U B1), contra aquellas en que los alumnos tienen puntuaciones bajas (inferior a 30) en al menos una inteligencia (A4 U B4). Comparamos el perfil de creatividad y las respuestas referentes a la

experiencia óptima. No se elaboró un perfil de inteligencias (IIMA) promedio por categoría, dado que las mismas están definidas en función de los perfiles de inteligencias de los participantes. Asimismo, la categoría C no fue considerada para esta comparación dado que son pocos los participantes que la conforman: un total de 25 para las ocho subcategorías.

El cuadro R.13 nos muestra como están conformadas ambas categorías: A1 U B1 –a la que, para fines prácticos, en adelante denominaremos **Equilibrio**– y A4 U B4 –que llamaremos **Baja puntuación**–. Recordemos que las puntuaciones específicas y respuestas de cada uno de los participantes se pueden consultar en el apéndice.

Categoría	Participante	Categoría	Participante
<b>A1 U B1</b> <i>(Equilibrio)</i>	P01	<b>A4 U B4</b> <i>(Baja puntuación)</i>	P02
	P05		P10
	P06		P20
	P17		P21
	P26		P22
	P32		P23
	P40		P29
	P41		P30
	P48		P45
	P55		P47
	P65		P51
	P66		P63
	P75		P64
	L06		P73
	L11		L01
	L19		L02
	L40		L03
	L52		L04
	L53		L18
	P03		L23
P19	L30		
P37	L37		
P43	L38		
P69	L41		
L20	P08		
L31	P56		
	P72		
	L15		
	L17		
	L21		
	L22		
	L28		
	L45		

Cuadro R.13 – Conformación de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación*.

## IPCKT

Se calculó el puntaje promedio de cada rasgo de personalidad, tal como se aprecia en el cuadro R.14, para cada rasgo se destaca en negritas el valor más alto de entre ambas categorías.

Rasgo	Equilibrio		Baja puntuación	
	Promedio	Desv. Est.	Promedio	Desv. Est.
Aceptación de la autoridad	26.37	20.88	<b>33.33</b>	24.66
Autoconfidente	<b>45.83</b>	20.03	42.17	18.74
Inquisitivo	<b>55.98</b>	21.66	42.76	20.25
Considerado con los demás	<b>55.77</b>	18.22	52.53	17.49
Imaginación disciplinada	<b>68.46</b>	20.73	61.82	17.58
Sensibilidad al ambiente	<b>80.77</b>	17.12	74.89	20.83
Iniciativa	<b>55.56</b>	18.05	28.62	19.45
Fuerza de voluntad	<b>73.85</b>	12.67	50.61	23.31
Intelectualidad	<b>74.04</b>	14.21	53.28	20.83
Individualidad	<b>65.93</b>	23.24	62.77	21.71
Artístico	<b>63.08</b>	24.46	49.09	27.88
Participantes	n = 26		n = 33	Total = 59

Cuadro R.14 – Puntaje medio por rasgo de personalidad de acuerdo con el IPCKT para las subcategorías *Equilibrio* y *Baja puntuación*.

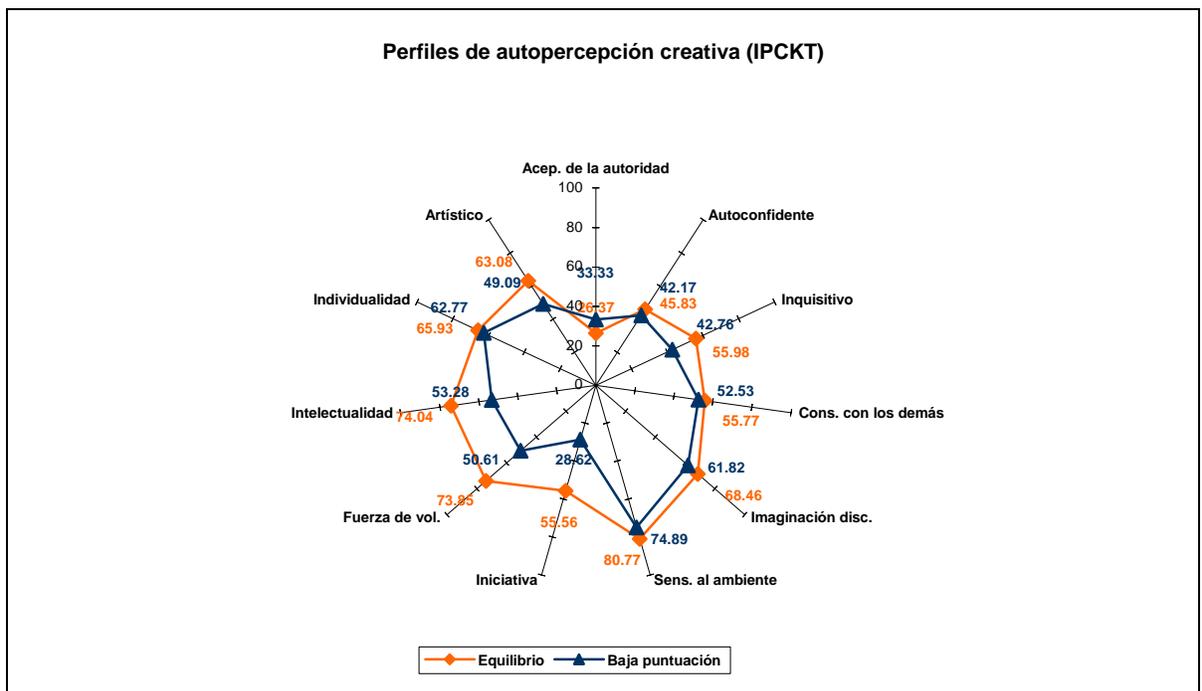


Figura R.51 – Comparativo de los perfiles de autopercepción creativa para las subcategorías *Equilibrio* y *Baja puntuación*.

La figura R.51 muestra la comparación de las subcategorías *Equilibrio* y *Baja puntuación*. En todos los rasgos de personalidad –salvo en aceptación de la autoridad– la categoría *Equilibrio* presenta puntuaciones mayores, lo que implicaría que un cierto equilibrio de inteligencias pudiera estar asociado con el desarrollo de los rasgos de personalidad creativa.

### **Balance de Experiencias Óptimas**

A continuación analizamos cada reactivo con las respuestas de los estudiantes pertenecientes a cada categoría. En el caso de aquellas gráficas donde se muestran categorías, estas son las mismas que aparecen en el análisis general y fueron creadas a partir de las propias respuestas de los alumnos.

Las figuras R.52 y R.53 nos muestran qué tan felices se consideran los participantes y además a qué lo atribuyen. En general, los estudiantes se consideran felices, aunque los factores de felicidad difieren notablemente: es muy marcado el papel que juega la familia y el tiempo libre en la categoría *Baja puntuación*; mientras que para el caso de la categoría *Equilibrio* aparentemente el factor principal es la amistad. Para ambas categorías la música y los logros son importantes.

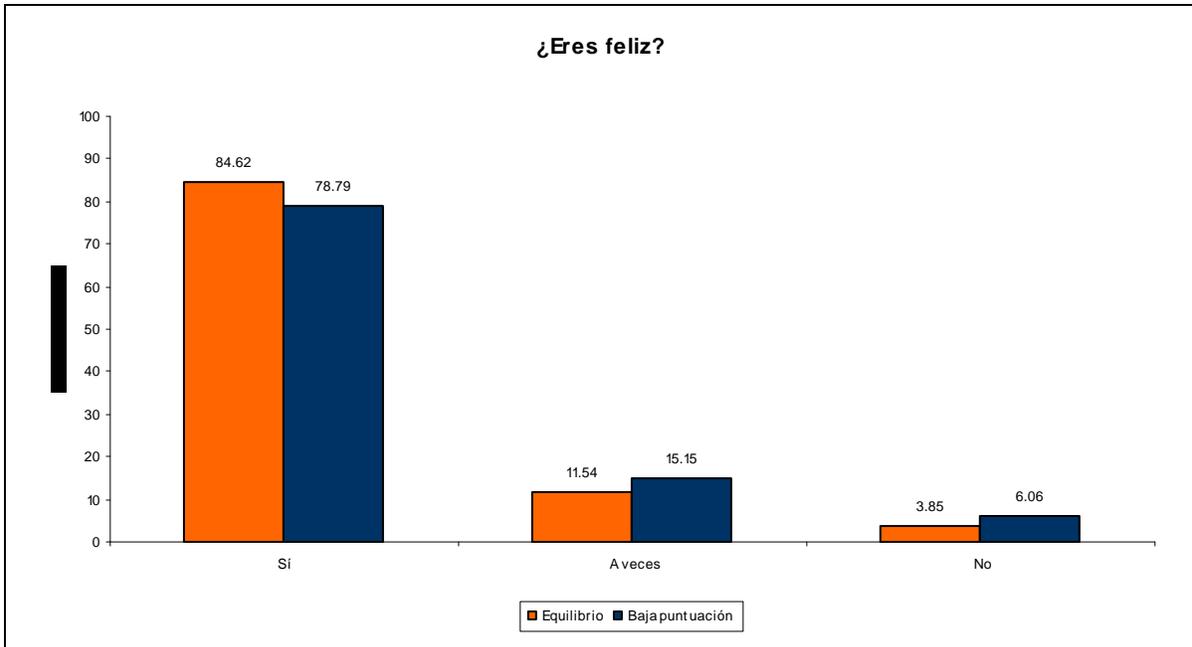


Figura R.52 – Porcentaje de alumnos de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* que se consideran a sí mismos como personas felices.

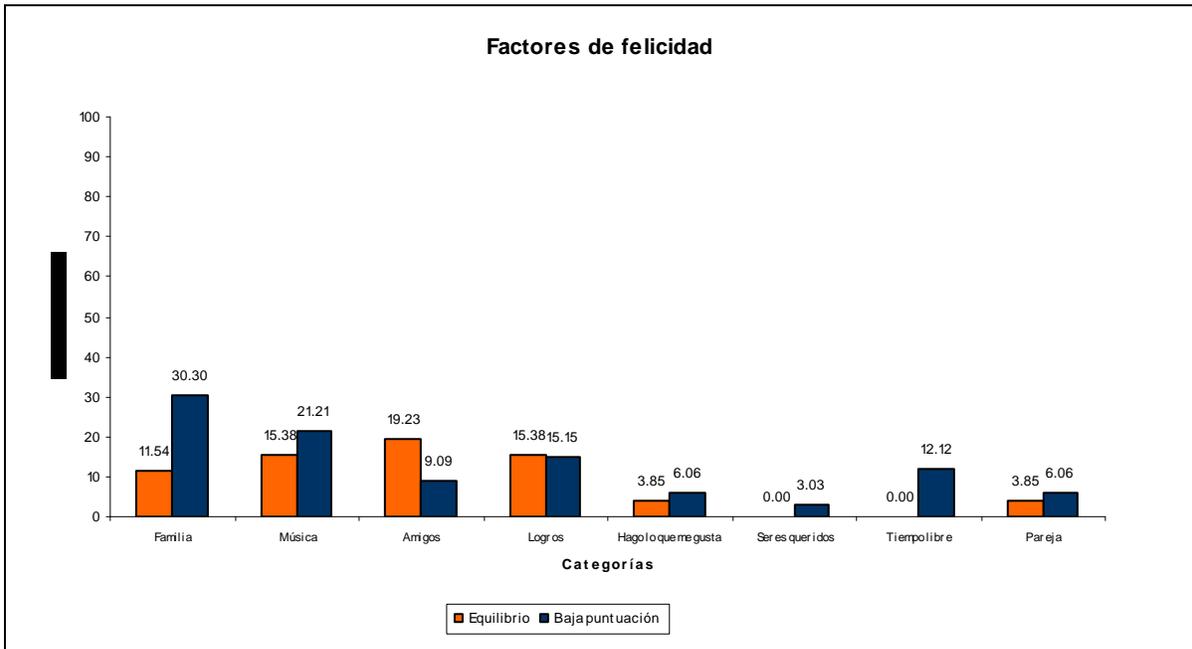


Figura R.53 – Factores que los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* consideran como causales de felicidad.

La figura R.54 muestra que los estudiantes de ambos niveles reportan en general una gran claridad de metas, aunque la categoría *Baja puntuación* manifiesta un incremento notable en la barra de *no claridad*.

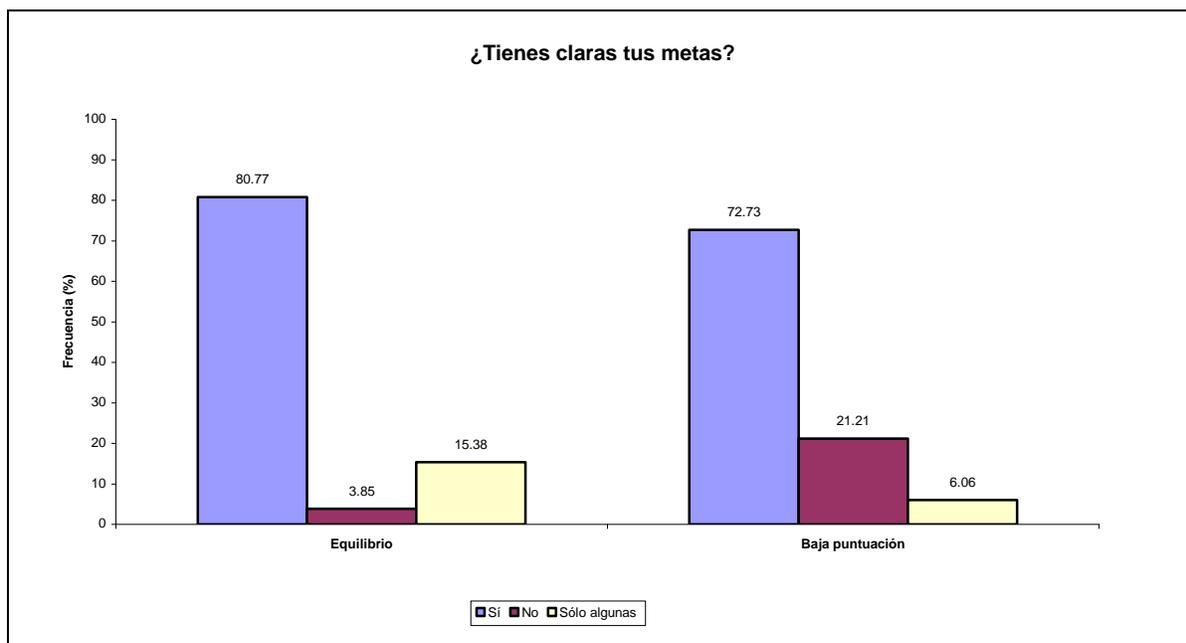


Figura R.54 – Claridad en las metas de los participantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación*.

Por otra parte, En la figura R.55 se aprecia claramente que los estudiantes de ambas categorías consideran gratificantes las actividades que realizan.

Mientras que en la figura R.56 se aprecia que, en general, a los estudiantes les es fácil o muy fácil encontrar retos en sus actividades, sin embargo un aumento considerable se aprecia en la barra de *no tan fácil* para la categoría *Baja puntuación*.

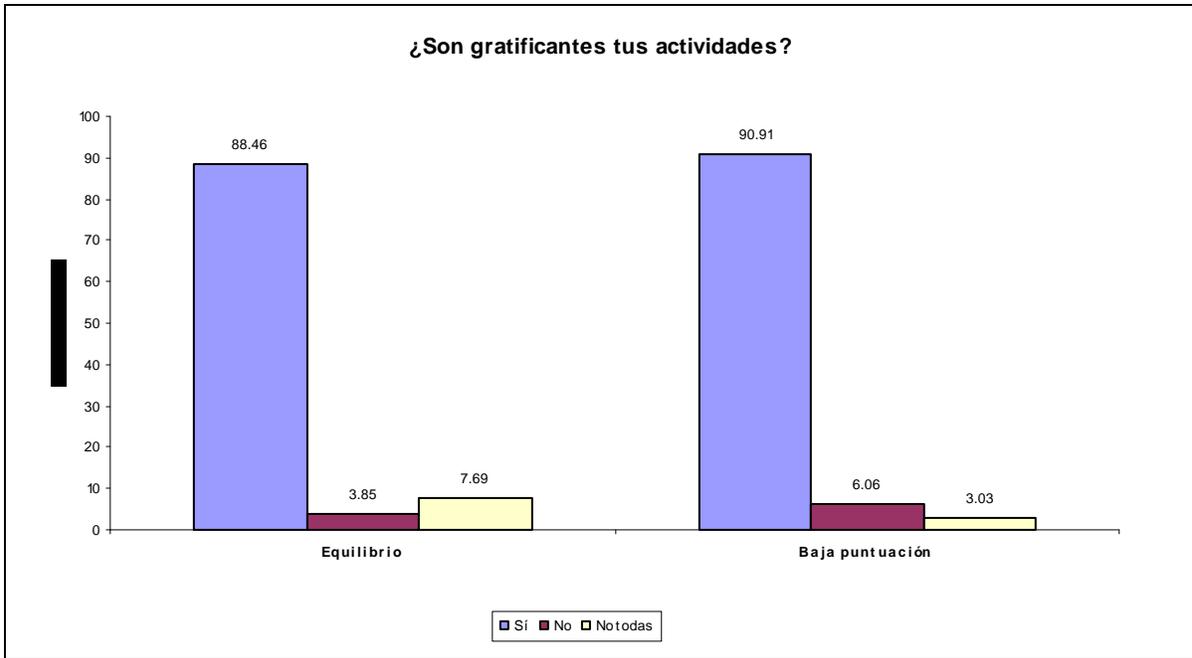


Figura R.55 – Porcentaje de alumnos de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* que consideran gratificantes las actividades que realizan.

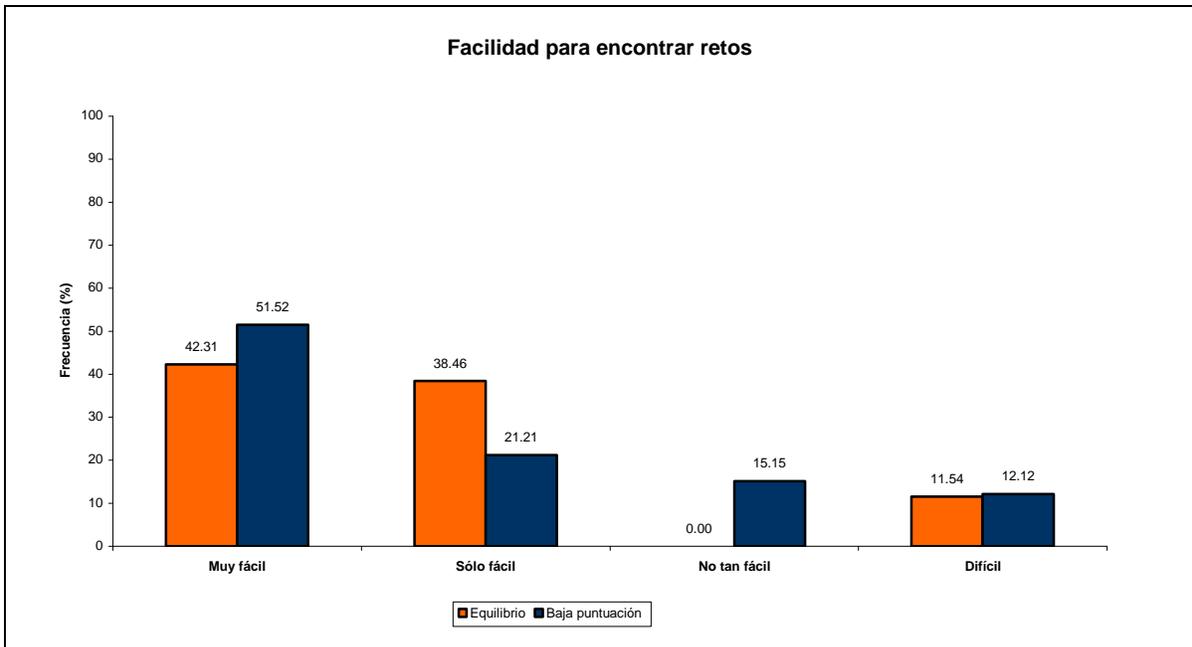


Figura R.56 – Facilidad con que los participantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* reportan encontrar retos y desafíos en sus actividades.

La figura R.57 nos deja ver que mientras en la categoría *Equilibrio* la mayor parte reportan que casi siempre se sienten en control de las situaciones; en la categoría *Baja puntuación*, la barra de *casi siempre* disminuye su frecuencia y, en cambio, los estudiantes reportan que sólo *a veces* o *pocas veces* tienen esa sensación de control.

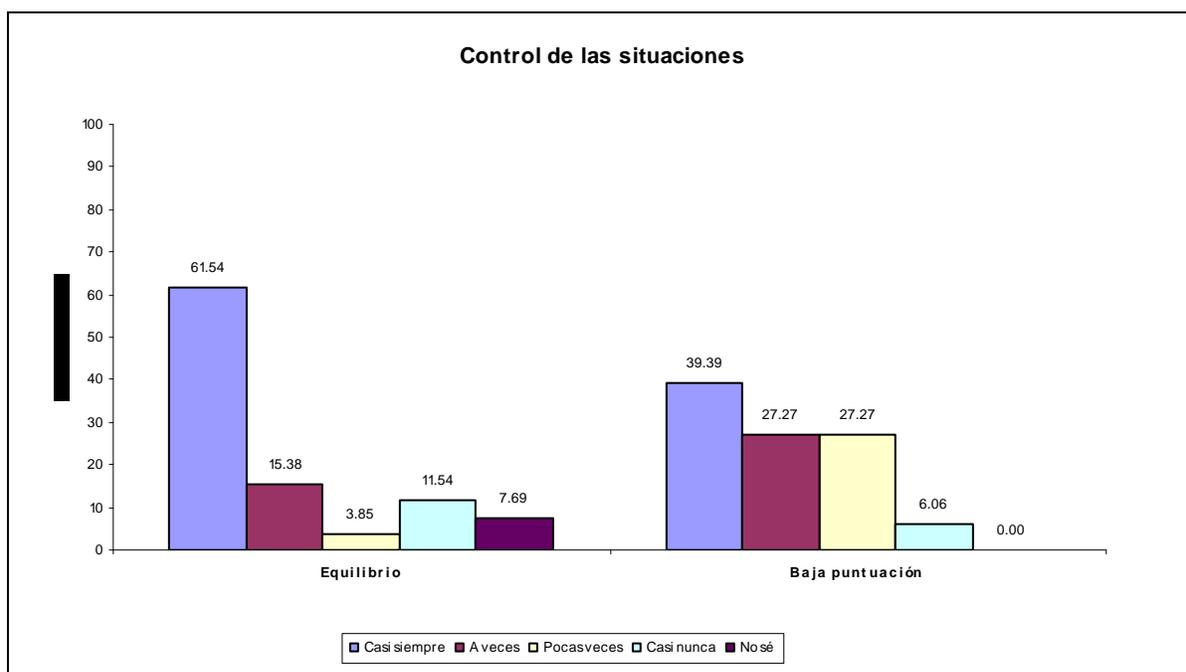


Figura R.57 – Frecuencia con que los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* reportan sentirse en control de las situaciones.

La figura R.58 muestra que en la categoría *Equilibrio* los participantes casi siempre se consideran exitosos, lo que no ocurre en la categoría *Baja puntuación*, donde la mayoría reporta conseguir el éxito en sus actividades solamente a veces; y la figura R.59 muestra que en la categoría *Equilibrio* se reporta una mayor satisfacción con la manera en que hacen las cosas, mientras que en la categoría *Baja puntuación* un porcentaje importante reporta casi no estar satisfecho.

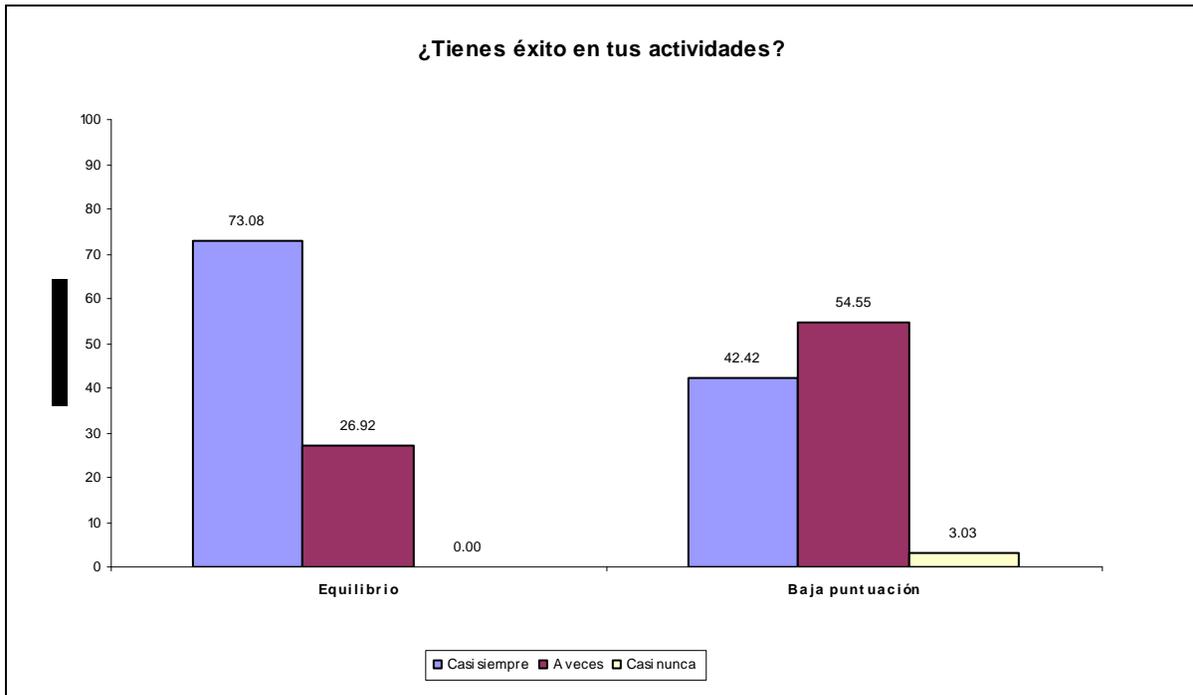


Figura R.58 – Frecuencia con la que los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* reportan el éxito de sus actividades.

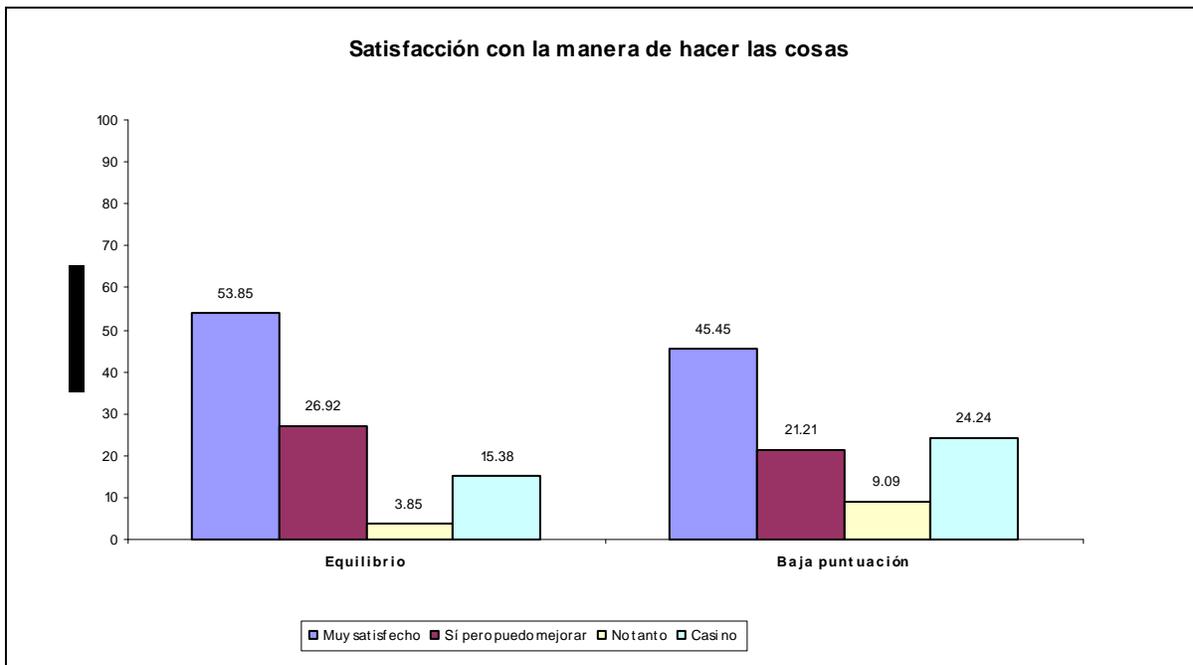


Figura R.59 – Satisfacción de los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* con la manera en que hacen las cosas.

En general, los estudiantes se sienten bien preparados ante los retos profesionales, pero el doble de los participantes de la categoría *Equilibrio*, en relación con la categoría *Baja puntuación*, reportó sentirse muy bien preparado; esta relación entre categorías se invierte cuando los estudiantes reportan no estar lo suficientemente preparados (figura R.60).

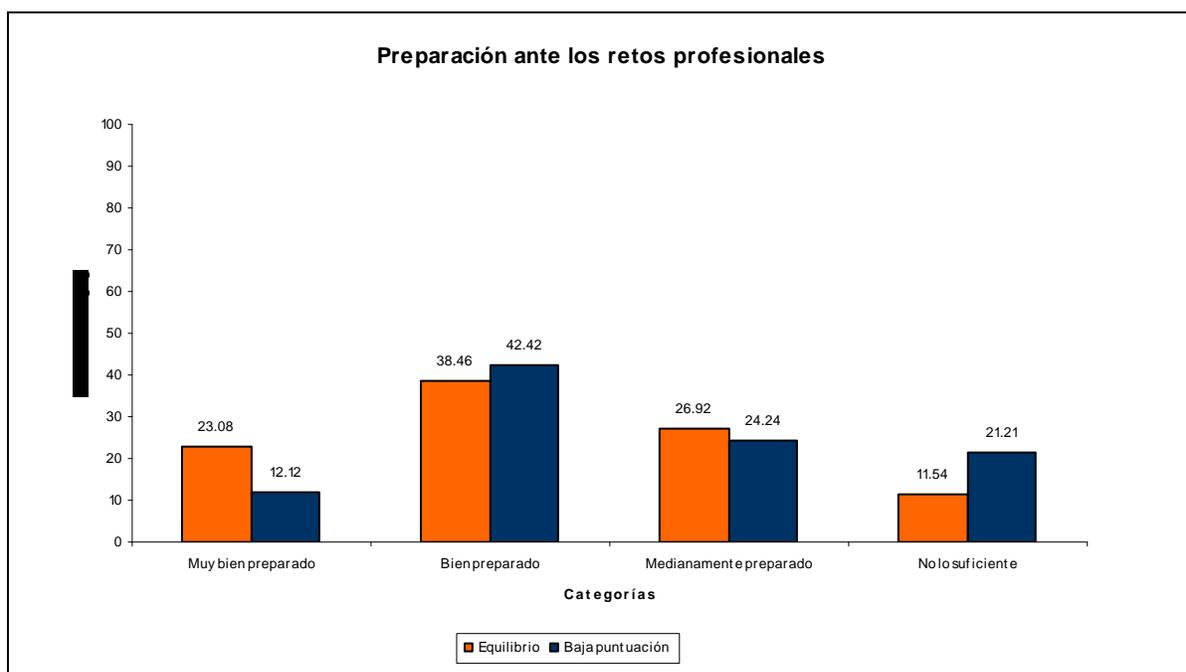


Figura R.60 – Autopreparación percibida por los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* ante los retos profesionales.

Cuando se les preguntó por sus otros intereses, la mayor parte contestó que no quisiera dedicarse a otra cosa, pero en la categoría *Baja puntuación* se aprecia un mayor interés por estudiar otra carrera, mientras que para la categoría *Equilibrio*, a los estudiantes sólo les gustaría tener más tiempo libre para hacer más cosas (figura R.61).

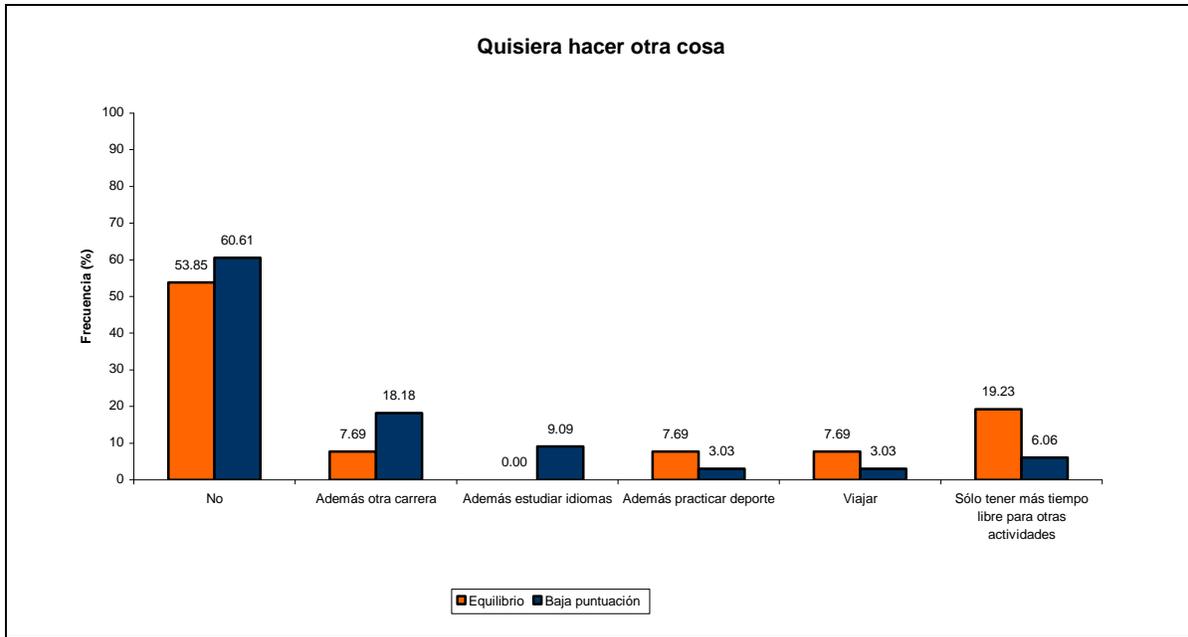


Figura R.61 – Otros intereses de los participantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación*.

En cuanto al uso del tiempo libre, las diferencias se aprecian en las categorías *música, lectura, estudio, deportes* y *reflexión* con frecuencias mayores para la categoría *Equilibrio*, lo que habla de una mayor diversidad de actividades para los participantes de esta categoría. Mientras que pasar el tiempo con la familia y socializar es más importante para los estudiantes de la categoría *Baja puntuación* (figura R.62).

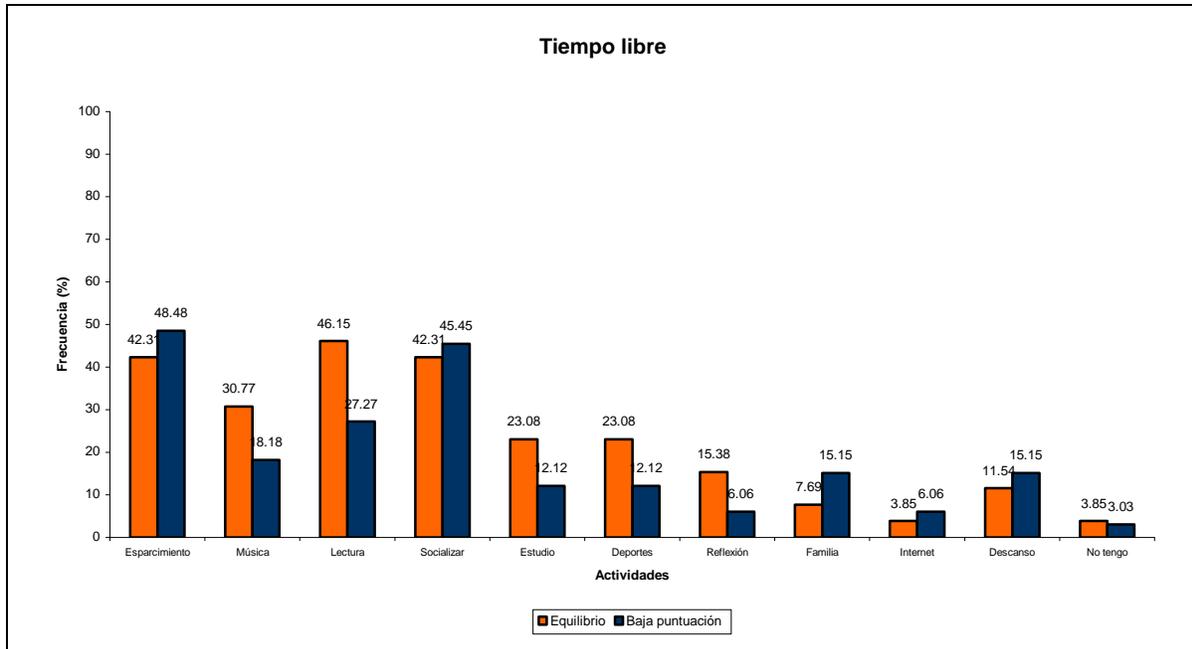


Figura R.62 – Actividades de tiempo libre de los participantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación*.

Al comparar las actividades profesionales con las de tiempo libre, se observa que el nivel de atención requerido para la actividad profesional es muy alto para la categoría *Baja puntuación*, pero la combinación de muy alto y total es mayor para la categoría *Equilibrio* (figura R.63).

Mientras que para las actividades de tiempo libre, las frecuencias son similares para ambas categorías (figura R.64), destacando el bajo nivel de atención requerido.

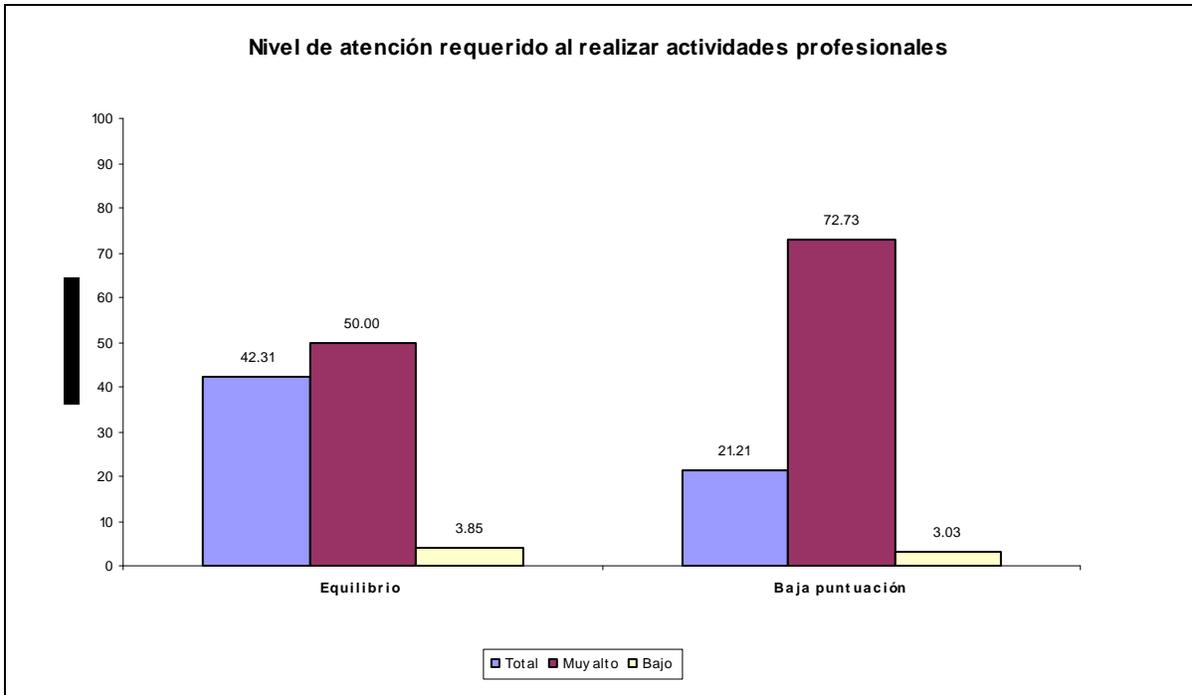


Figura R.63 – Nivel de atención que reportan los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* al realizar sus actividades profesionales.

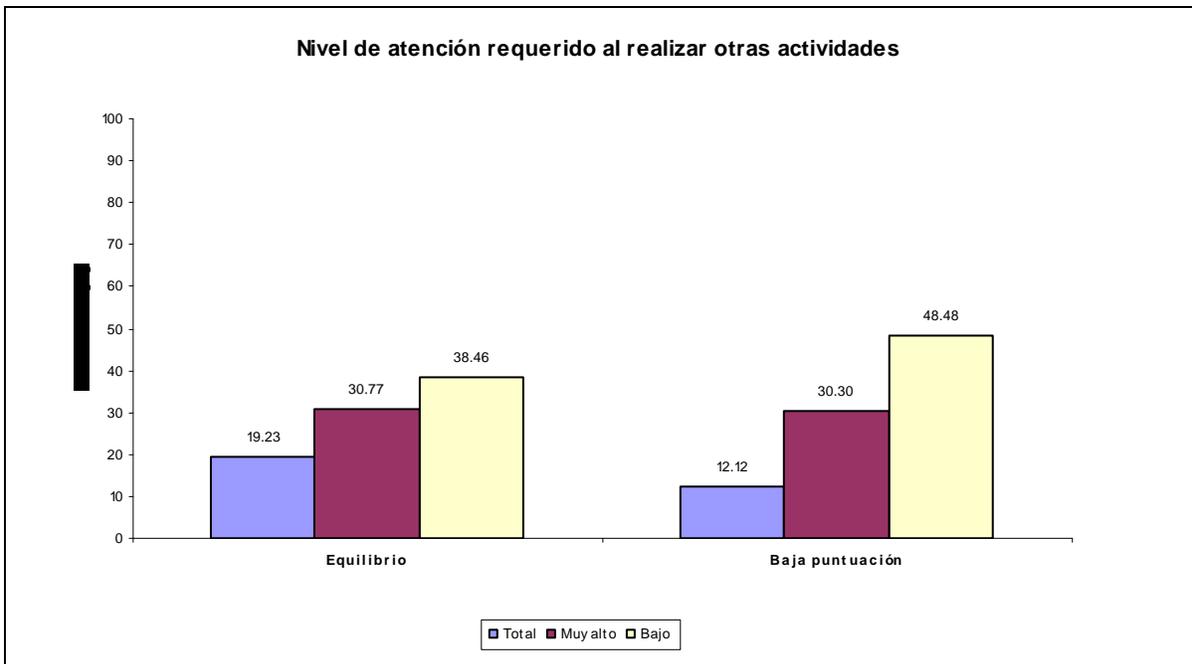


Figura R.64 – Nivel de atención que reportan los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* al realizar otras actividades.

Los estudiantes de la categoría *Baja puntuación* reportan sentirse sólo *bien* al realizar las actividades profesionales con más frecuencia que los de la categoría *Equilibrio*; sin embargo, estos últimos reportan más frecuentemente sentirse *muy bien*, *feliz* o *satisfecho* con lo que hacen profesionalmente (figura R.65). Se destaca también que en la categoría *Baja puntuación*, los estudiantes reportan con mayor frecuencia sentirse comprometidos y presionados.

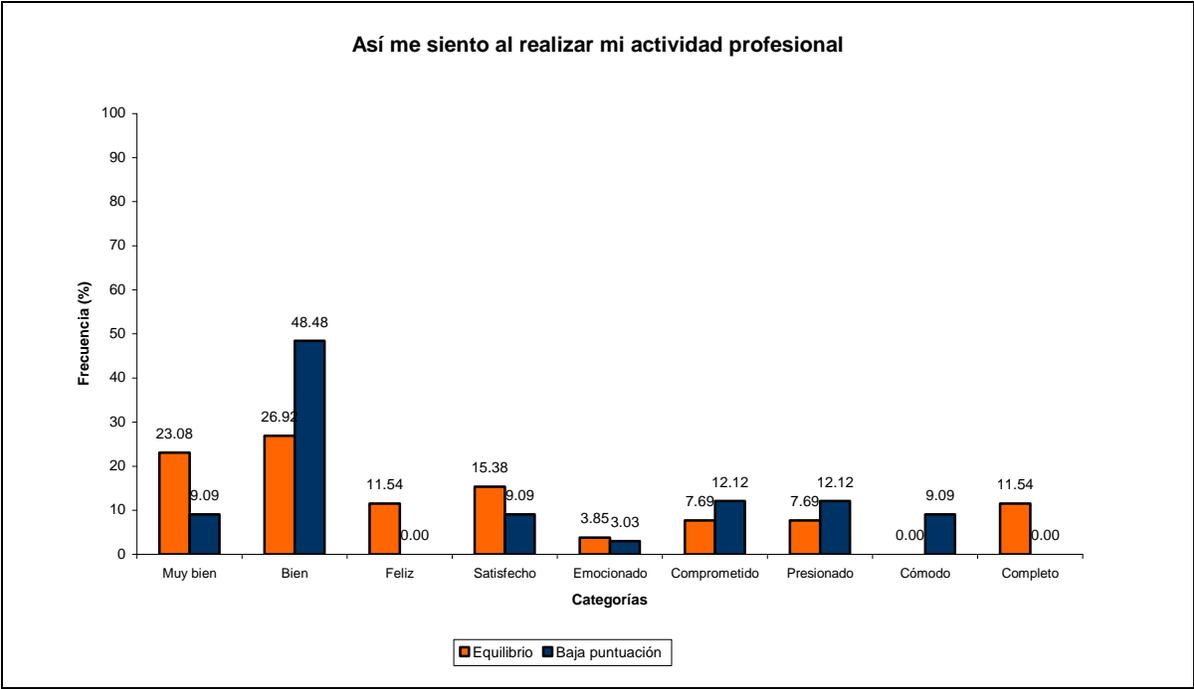


Figura R.65 – Sentimientos de los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* al realizar sus actividades académicas o profesionales

Al realizar actividades de tiempo libre, en general ambas categorías reportan sentirse bien o muy bien, en menor medida los participantes de la categoría *Equilibrio* se sienten más felices, tranquilos y descansados; mientras que los de la categoría *Baja puntuación* reportan sentirse más relajados y completos (figura R.66).

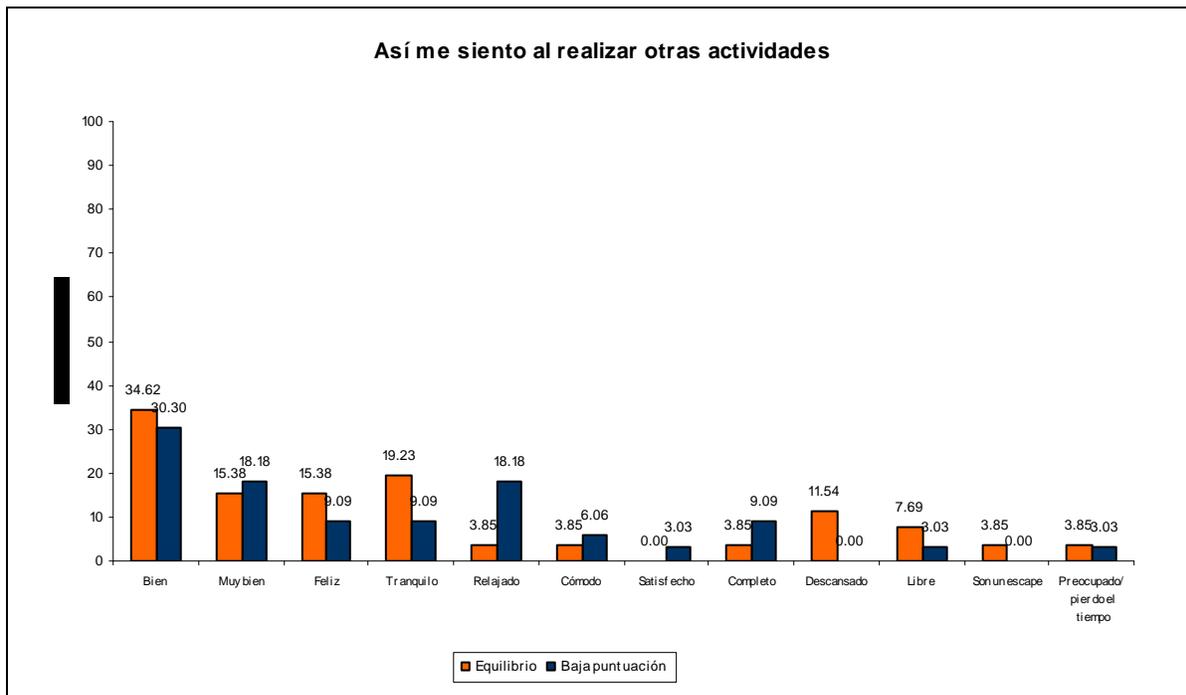


Figura R.66 – Sentimientos de los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* al realizar otras actividades.

Finalmente, los factores motivacionales que reportan para la actividad profesional son en gran medida el gusto por la actividad y el crecimiento personal en ambas categorías (figura R.67), se aprecia mayor frecuencia en la barra de *logros* para la categoría *Baja puntuación*, mientras que el proyecto de vida parece ser más importantes para los estudiantes de la categoría *Equilibrio*.

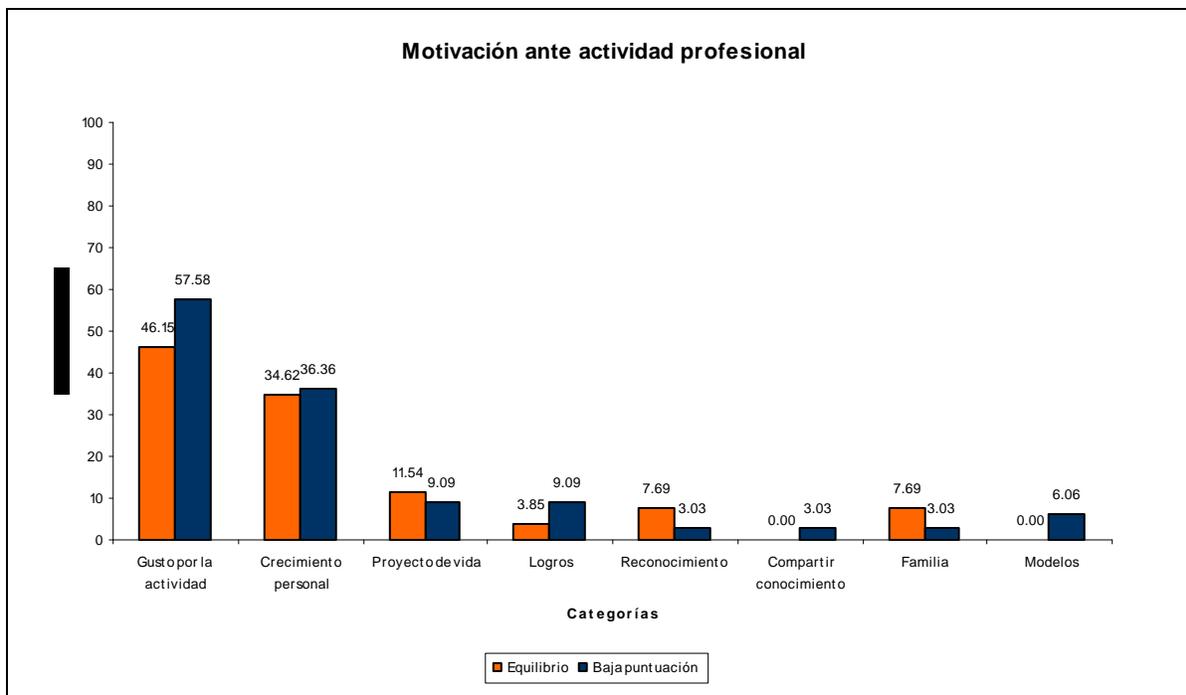


Figura R.67 – Factores de motivación para los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* al realizar su actividad profesional.

Para las actividades de tiempo libre, en la categoría *Baja puntuación* resaltan el gusto por la actividad y nuevamente el factor familiar y de amistad, esto último implicaría quizá cierta motivación de tipo extrínseco. Mientras que en la categoría *Equilibrio* los factores motivacionales se diversifican, destacando el crecimiento personal, el esparcimiento, el interés personal que ponen en la actividad y la sensación de bienestar que las actividades les proveen (figura R.68), lo que parece indicar que la motivación para realizarla está propiciada por la actividad en sí misma.

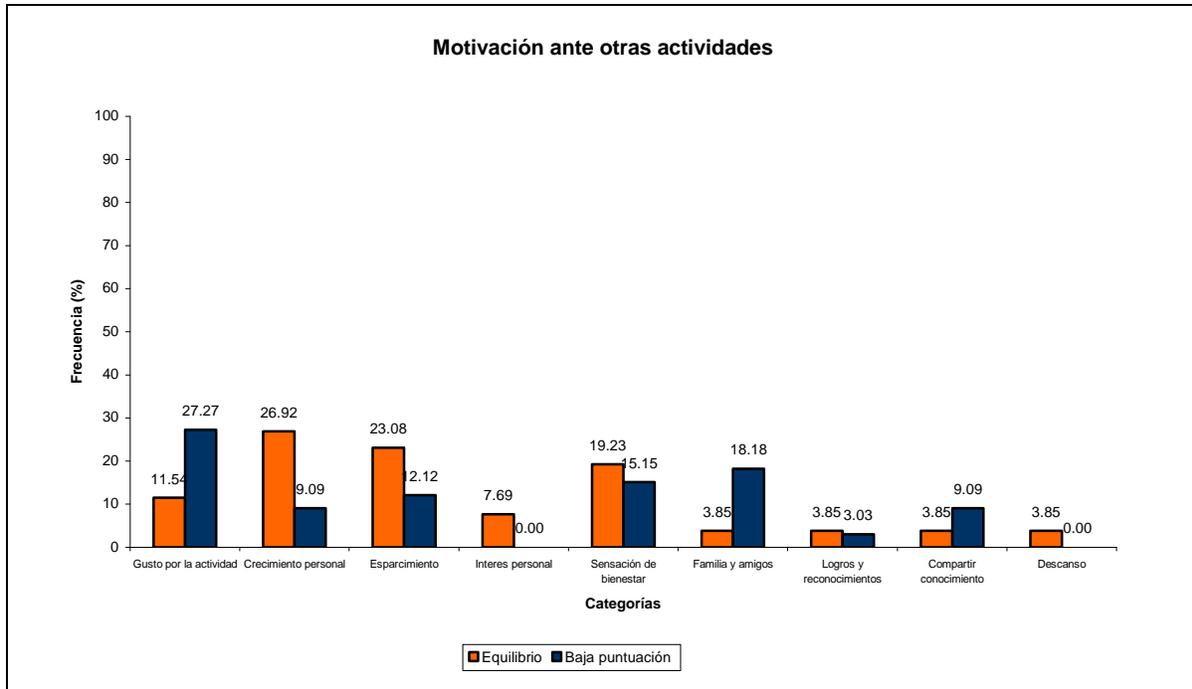


Figura R.68 – Factores de motivación para los estudiantes de las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación* al realizar otras actividades.

Este último análisis nos permite ver las diferencias entre las categorías *Equilibrio* y *Baja puntuación*. Como se aprecia, un desarrollo equilibrado de las inteligencias parece estar relacionado con mayores puntuaciones en el perfil de creatividad, lo que implicaría también una personalidad autotélica, como lo vimos en el capítulo cuatro. Esta personalidad autotélica supone capacidades para concentrar la atención y enfocarla hacia metas específicas, reconocer desafíos a un nivel equivalente a las habilidades propias y realizar actividades motivadas intrínsecamente, características que parecen estar presentes en mayor medida en los participantes de la categoría *Equilibrio*.

En resumen, el equilibrio en las inteligencias parece estar asociado con el desarrollo de la personalidad creativa y autotélica, lo que implica también el desarrollo de la capacidad para generar experiencias de flujo.

## Conclusiones

Luego de los análisis e interpretaciones de los resultados, llegamos a las siguientes conclusiones:

- 1. Se cumplieron los objetivos planteados al inicio de la investigación:**

*Objetivo: Evaluar el desarrollo integral de los estudiantes de la ENM, basado en tres indicadores: perfil de inteligencias, perfil de autopercepción creativa y balance de experiencias óptimas.*

El trabajo plantea un panorama general acerca del desarrollo integral de los estudiantes de la ENM que se basa en la evaluación de inteligencias, rasgos de la personalidad creativa y reporte de experiencias óptimas.

- *Objetivo: Elaborar los perfiles de inteligencias y autopercepción creativa, y evaluar las experiencias óptimas de la muestra de estudiantes de la ENM.*

Se generaron y analizaron los perfiles de inteligencias resultantes del Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos, tanto a nivel individual como global.

También, se generaron y analizaron los perfiles de autopercepción creativa resultantes del Inventario de Percepción Creativa Kathena Torrance, tanto a nivel individual como global.

Finalmente, se hizo un análisis de las experiencias reportadas por los estudiantes en un cuestionario derivado del Método de Muestreo de Experiencias, que permitió evaluar, a nivel global, las experiencias de los estudiantes en términos de la teoría del Estado de Flujo.

- *Objetivo: Sensibilizar a los alumnos sobre su potencial a partir de los resultados obtenidos.*

Desde el mismo momento de la aplicación, se generó en los participantes una reflexión. Luego de los análisis, a cada participante se le ha ido comunicando

su perfil individual, este proceso se ha hecho de manera gradual y aún no concluye.

- *Objetivo: hacer un reconocimiento de elementos generales y contextuales para describir y entender mejor a la muestra de estudiantes en relación a su experiencia en la ENM.*

Con ayuda de un cuestionario de preguntas generales, se describió a la muestra, en términos de la experiencia en la Escuela Nacional de Música, edad de inicio en la actividad musical, sus antecedentes familiares, actividades profesionales y su formación profesional en otras áreas.

## **2. Se respondió a la pregunta de investigación:**

*Pregunta: ¿Cuál es el perfil de desarrollo integral de los estudiantes de la Escuela Nacional de Música?*

Este panorama general del desarrollo integral de los estudiantes de la ENM fue presentado detalladamente, y nos deja ver lo siguiente:

- Inteligencias:

El perfil general de la muestra sugiere que las inteligencias se desarrollan de manera equilibrada en la muestra de estudiantes. La inteligencia musical es la

que obtiene las puntuaciones más altas, pero todas las demás puntuaciones se mantienen por encima del 50% y, aún cuando parezca menor, existe el dato de que una quinta parte de los estudiantes considera importante desarrollarlas todas.

Por otra parte, se observó una tendencia muy marcada hacia la actividad individual en detrimento de las relaciones interpersonales, sobre todo en los alumnos de licenciatura. La inteligencia intrapersonal (introspección) es considerada importante y se acentúa hacia el final de la carrera, constantemente se reportaron puntuaciones altas para esta inteligencia cuando la edad es mayor o se tiene un mayor avance académico. Esto además se confirma con las puntuaciones altas para el rasgo de individualidad en el perfil de creatividad hacia el final de la licenciatura, como se constató en las evaluaciones generales y por carrera.

Cuando se analizó por carreras, a veces el nivel propedéutico mostraba puntuaciones mayores que el nivel licenciatura, otras veces pasaba lo contrario. Estas diferencias, aunque mínimas, en el comportamiento de una carrera con respecto de otras, nos impiden generalizar y concluir en un sentido o en otro; más bien, las diferencias internas de cada carrera podrían ser analizadas posteriormente.

- Creatividad:

El perfil general de creatividad, indica que 7 de los 11 rasgos de personalidad creativa mantienen puntuaciones encima del 50% y uno más (el rasgo inquisitivo) se acerca (48.73). Esto sugiere un importante desarrollo de la

personalidad creativa en la muestra de estudiantes. Sin embargo, se debe poner atención en los tres rasgos restantes (aceptación de la autoridad, autoconfidente e iniciativa) que tienen puntuaciones bajas, en especial la aceptación de la autoridad.

Otro punto importante es que el análisis por edad parece sugerir una disminución general en los rasgos creativos al paso de los años. Esto podría ser motivo de futuras investigaciones.

En el análisis por carrera, ocurre lo mismo que con las inteligencias, aunque las diferencias entre niveles generalmente son mayores. Debido a tal diversidad de puntuaciones, no es posible generalizar y obtener conclusiones en ningún sentido. De igual forma, estas diferencias entre niveles deberían ser analizadas con detenimiento.

- Estado de flujo:

En general, se puede concluir que el balance de experiencias óptimas es positivo y que los músicos participantes parecen ser capaces de generar experiencias de flujo a partir de su actividad profesional.

Los participantes reportan un buen grado de felicidad, claridad de metas, buena preparación (la que mejora en el nivel licenciatura), y sentimientos de control y satisfacción con las actividades que realizan. Un punto a considerar sería que en el nivel licenciatura son más altas las puntuaciones en la necesidad de tiempo libre y su manejo, así como la necesidad de esparcimiento y el interés por estudiar otra carrera, valdría la pena explorar por qué pasa esto.

**3. Se aportan datos que apoyan la importancia de un desarrollo equilibrado e integral.**

De manera general, el equilibrio en las inteligencias parece estar asociado con el desarrollo de la personalidad creativa y autotélica. El análisis final por categorías sugirió que un desarrollo equilibrado de inteligencias está relacionado con claridad de metas, facilidad para encontrar retos, sentimientos de control y éxito, satisfacción con la manera de hacer las cosas, autopreparación percibida ante desafíos, atención dirigida, manejo del tiempo libre, motivación ante actividades y aparente desarrollo de autonomía, determinantes todos de la capacidad de generar experiencias de flujo.

**4. Se aporta una descripción complementaria de la muestra de estudiantes y su experiencia en la ENM.**

Misma que puede ser útil para entender el momento actual de la ENM desde la voz de sus propios estudiantes. El panorama general se complementó con el análisis de los datos y respuestas generales de los estudiantes en relación con la ENM. Este último análisis sugiere que:

- 1 de cada 3 estudiantes de la ENM tienen estudios profesionales en otro campo de conocimiento.
- Prácticamente 1 de cada 2 en el nivel licenciatura y 1 de cada 3 en el nivel propedéutico se dedican a la actividad docente.

- Se presentó un panorama general de lo que les gusta y lo que les desagrada a los estudiantes de la ENM, a partir de su experiencia dentro de la institución.

**5. Se aporta un vínculo interdisciplinario y una herramienta útil para el estudio de los temas aquí tratados y el desarrollo de nuevas investigaciones.**

El presente trabajo se aborda desde una perspectiva de interacción multidisciplinaria. Está planeado y desarrollado así para que pueda ser abordado no sólo por profesionales de la psicología sino también de otras disciplinas, en particular del área artística y educativa. Lo que representa un esfuerzo por acercar la psicología con estas otras áreas, en pro de la integración de los conocimientos.

Finalmente, en este reporte se ponen a disposición los datos originales y las transcripciones completas con el fin de que, si es el caso, puedan ser utilizados en investigaciones posteriores.

### **Limitaciones**

En cuanto a los alcances reales de nuestro trabajo, debemos considerar que:

- Se trata del planteamiento de un primer panorama general del que es difícil sacar conclusiones específicas.

- Se trata de un estudio de tipo transversal del que no es posible concluir acerca de la evolución del desarrollo en una u otra dirección.
- Nuestras evaluaciones están basadas en pruebas de autoreporte, lo que no le resta veracidad, pero sí acota el alcance de los resultados.
- Al no tratarse de un estudio diferencial, aún cuando se habla de diferencias aparentes, estas no se verificaron con pruebas de significancia estadística.

### **Sugerencias de continuidad**

En tanto que descriptivo-exploratorio, este es un trabajo que puede abrir múltiples líneas de investigación, cada uno de los constructos que manejamos, puede estudiarse en algún contexto musical, artístico o educativo. Por ejemplo, además de las posibilidades que ya han sido planteadas líneas arriba, se puede considerar:

- Plantear un estudio longitudinal a partir de los datos obtenidos de los alumnos que se encuentran en el inicio de su formación y hacer un seguimiento de ellos durante su estancia en la ENM.
- Dadas las características de la muestra y las similitudes encontradas entre ambos niveles, se podría sugerir la posibilidad de ampliar la muestra y buscar generar perfiles descriptivos del músico de la ENM. Sin embargo, se debe considerar: la viabilidad de un estudio cuyas características

permitieran obtener conclusiones de manera generalizada y valorar los beneficios o desventajas de la generación de dichos perfiles.

- Se consideró el desarrollo musical de los alumnos de acuerdo al avance académico de manera general, pero sería interesante comparar más específicamente con respecto del aprovechamiento-rendimiento escolar, tomando en cuenta sus promedios o determinadas calificaciones.

- Se observó una marcada falta de aceptación a la autoridad y de iniciativa de acuerdo con el IPCKT. Sería conveniente analizar esto buscando fomentar la iniciativa y, en todo caso, que la cuestión de aceptar la autoridad sea consecuencia de una alta autonomía creativa y un desarrollado pensamiento crítico y no únicamente la negación de la normatividad *per se*.

- Profundizar en el estudio de las implicaciones de un desarrollo equilibrado de inteligencias.

Éstas son sólo algunas propuestas para darle continuidad a esta investigación y puede haber muchas otras por supuesto. Si al revisarlo, en la mente de algún lector, se generan muchas preguntas y quizá algunas pocas respuestas, quedaremos conformes pues nuestro trabajo habrá cumplido con creces su cometido.



## Coda

### *Celebración de las bodas de la razón y el corazón*

*¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.*

*Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad.*

Eduardo Galeano  
El libro de los abrazos

Hemos llegado al final del trabajo y no quisiéramos dejar de lado la oportunidad de concluir presentando algunas reflexiones finales.

En primer lugar, quisiéramos hablar del enfoque adoptado para este estudio: el pensamiento complejo en oposición al reduccionismo científico. La separación del conocimiento en unidades en aras de su manejabilidad y comprensibilidad ha sido útil y ha permitido explicar y comprender muchas cosas; sin embargo, consideramos que es momento de asignarle a cada una de ellas su justa dimensión y poner en contexto cada una de las aportaciones de las ramas

especializadas. Desde esta óptica, hemos querido presentar nuestro trabajo a partir de la interrelación de los elementos que lo integran, pero también de la relación de estos con los distintos campos de conocimiento que les son afines y de los que provienen. La integración de la ciencia, el arte y la educación no es una tarea sencilla, sin embargo, estamos convencidos de que ésta es la manera en que se deben construir los nuevos conocimientos: contextualizar e integrar.

En este sentido, maneras distintas de hacer ciencia se asoman desde el campo de la física y las matemáticas: la mecánica cuántica, las teorías de cuerdas y de campos, etc. dan cuenta de la complejidad con la que se estudia el universo en el que existimos; en economía, sociología y biología se aplican modelos similares de relaciones complejas para su estudio y la construcción del conocimiento. Desde nuestro campo, ¿por qué no pensar que es posible la aplicación de modelos de matemática superior al estudio de la psicología? en especial si ésta se relaciona con otros campos como la educación y el arte. Esto no sería nada nuevo, antiguamente el conocimiento se manejaba así: integralmente, por lo que simplemente se trata de volver a la raíz, cuidando de adaptar esta visión a los nuevos tiempos, quizá sea este un camino a seguir.

Un segundo punto esencial es nuestro planteamiento de desarrollo humano integral y por qué lo consideramos importante: ¿Por qué hablar de desarrollo integral?, quizá hubiera sido suficiente con hablar de desarrollo cognitivo, sin embargo vamos un poco más allá porque consideramos que toda actividad humana pasa por la cognición, los otros dominios del desarrollo: artístico

psicosocial, emocional, afectivo, moral, etc., implican necesariamente procesos cognitivos y, por tanto, están circunscritos dentro del desarrollo cognitivo, lo que implica un desarrollo integral.

Por otra parte, el sistema social en el que estamos inmersos nos ha inculcado que la especialización es la única opción –el individualismo a ultranza por encima de la solidaridad y la colaboración grupal–, sin embargo, el propio sistema no ofrece las posibilidades de desarrollo –ni laboral ni personal– necesarias. Recordando al musicólogo italiano Luca Chiantore<sup>1</sup>: cuando de mil estudiantes de música en un conservatorio, uno llega a ser el gran instrumentista de renombre internacional pero los restantes novecientos noventa y nueve terminan por no encontrar trabajo, además de desarrollar una gran aversión por la música, algo hay que cambiar y pronto. Se debe cambiar de estrategia porque de lo contrario no se favorece el desarrollo de la música en la sociedad, no se generan nuevas orquestas ni audiencias, inclusive a nivel económico se reducen los mercados para la propia industria discográfica; y en el caso de aquellos músicos que optan por la vía de la docencia –que no son pocos de acuerdo con nuestros datos–, terminan por hacerlo con desgano y muy a su pesar.

Por eso, cabe el siguiente cuestionamiento: ¿Qué músicos queremos formar para nuestra sociedad? ¿Especialistas en su campo, aunque terminen por

---

<sup>1</sup> Durante el ciclo de conferencias “*La técnica pianística a través de la historia*” impartidas en la ENM del 12 al 14 de Marzo de 2012.

desarrollar altos niveles de ansiedad y estrés, o músicos desarrollados integralmente y, sobre todo, que sean capaces de adaptarse y lograr el equilibrio?

La plena adaptación debe ser el fin último del desarrollo de las habilidades. Cuando alguna se ve mermada o simplemente no es viable su aplicación, otras potencialidades deben surgir y desarrollarse para permitir al un desarrollo pleno. Un ejemplo de esto último lo tenemos con el gran pianista norteamericano Murray Perahia, quien debe tomar recesos en su carrera como concertista debido a problemas de salud, lo que representaría una disminución de sus habilidades técnicas y de ejecución. Sin embargo, esto no es necesariamente así porque, lejos de representar un motivo de frustración, se torna una oportunidad: el tiempo que no puede practicar en el piano lo ocupa en analizar y trabajar mentalmente su repertorio<sup>2</sup>. Esto es posible sólo a partir de una gran autoconciencia de sus capacidades y limitaciones y de un fuerte desarrollo del pensamiento analítico, puestos a disposición de una meta mayor.

Se puede pensar que se trata de una visión utópica la que pretende que los estudiantes desarrollen integralmente sus capacidades, pero no se trata de otra cosa sino de dotar a las personas –a los músicos en este caso– con las herramientas necesarias para que se adapten a la realidad social en la que viven e incluso sean capaces de transformarla; por lo que, desde un punto de vista práctico, a todos nos convendría ir haciendo de la utopía una realidad.

---

<sup>2</sup> Conversación de Murray Perahia con Sarah Willis para el sitio *The Berliner Philharmoniker's Digital Concert Hall*. Disponible en: <http://www.digitalconcerthall.com/en/concert/2563-6>

Por último, no me resta sino agradecer a todos los músicos que amablemente se tomaron el tiempo para participar en esta investigación, me quedo con la visión optimista de que este trabajo pueda contribuir de alguna manera en beneficio de las nuevas generaciones.

Y sobre todo, de manera muy especial, agradezco a la maestra Concepción Morán por todo su apoyo, por darme la confianza y haberme brindado la oportunidad de desarrollar esta investigación en la que felizmente integramos la psicología, la música y la educación, tres de mis más grandes pasiones en la vida.

Luis Daniel Miranda Astudillo

Ciudad Universitaria

Junio de 2013



## Referencias

- Aguilar, N. (1996). *Estudio preliminar del Inventario de Percepción Creativa de Kathena Torrance*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguirre, M. E. (2006). La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto. *Perfiles Educativos* 28(111), 89-111.
- Albert, D., Aschenbrenner, K. M. y Schmalhofer, F. (1989). Cognitive choice processes and the attitude-behavior relation. En A. Upmeyer (Ed.). *Attitudes and Behavioral Decisions*. (pp. 61-99). Nueva York: Springer-Verlag.
- Altenmüller, E., Gruhn, W., Parlitz, D. y Leibert, G. (2000). The impact of music education on brain networks: evidence from EEG-studies. *International Journal of Music Education* (35), 47-53
- Anzorena, H. (1998). *Ver para comprender: Educación desde el arte*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Armstrong, T. (2000). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores* (2<sup>a</sup> Ed.). México: Paidós.
- Barbosa, V. (2002). Las escuelas de música en la historia de México. En ENM (Escuela Nacional de Música) (Ed.) *Memoria del Primer Foro sobre la Misión de la Escuela Nacional de Música*. México: UNAM.

- Bengtsson, S.L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H. y Ullén, F. (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neurosciences* 8, 1148-1150. doi: 10.1038/nn1516
- Betancourt, J. (2006). El entorno creativo: condiciones necesarias e indispensables para propiciar una atmósfera creativa. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.). *Comprender y evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 197-204). Málaga: Aljibe.
- Brandler, S. y Rammsayer, T. (2003). Differences in mental abilities between musicians and non-Musicians. *Psychology of Music* 31(2), 123-138. doi: 10.1177/0305735603031002290
- Chabris, C. F. (1999). Prelude or requiem for the 'Mozart effect'?. *Nature* 400, 826-827.
- Cheek, J. M. y Smith, L. R. (1999). Music training and mathematics achievement. *Adolescence* 34(136), 759-761.
- Cicero, C. N. (2004). *Psicología y arte: Análisis del proceso creativo en cinco artistas*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 198-212. doi: 10.2307/3345779
- Costa-Giomi, E. (2004). The effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music* 32(2), 139-152. doi: 10.1177/0305735604041491

- CPEUM (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). (2012). Artículo 3º. México. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1988a). La experiencia del flujo y su importancia para la psicología humana. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (pp. 31-48) Edición en castellano, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- Csikszentmihalyi, M. (1988b). El futuro del flujo. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (pp. 353-370) Edición en castellano, Bilbao: Desclée de Brouwer 1998
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row Publishers. Edición en castellano, Barcelona: Kairós 1997.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic Books. Edición en castellano, Barcelona: Kairós 1998.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.) (1988) *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Edición en castellano, Bilbao: Desclée de Brouwer 1998.
- Delle Fave, A. y Massimini, F. (1988). La modernización y los contextos cambiantes de flujo en el trabajo y el ocio. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (pp. 191-209) Edición en castellano, Bilbao: Desclée de Brouwer 1998.

- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO.
- Deutsch, D. (ed.) (1982). *The Psychology of Music*. Nueva York: Academic Press.
- DUDH (Declaración Universal de los Derechos Humanos). (2012). Artículo 26. ONU. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ENM (Escuela Nacional de Música). (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012*. México. UNAM. Recuperado de: [http://www.enmusica.unam.mx/div/cono/direc/plan\\_desa/Plan\\_Des\\_DEF\\_280509.pdf](http://www.enmusica.unam.mx/div/cono/direc/plan_desa/Plan_Des_DEF_280509.pdf)
- ENM (Escuela Nacional de Música). (2012). *Informe Anual de Actividades 2012*. México. UNAM. Recuperado de: [http://www.enmusica.unam.mx/div/cono/direc/dir/informe%20\\_anual/informe\\_12/4\\_Informe\\_def.pdf](http://www.enmusica.unam.mx/div/cono/direc/dir/informe%20_anual/informe_12/4_Informe_def.pdf)
- Espino, V. (2002). La docencia en la Escuela Nacional de Música y elementos para definir el perfil del músico profesional universitario. En ENM (Escuela Nacional de Música) (Ed.) *Memoria del Primer Foro sobre la Misión de la Escuela Nacional de Música*. México: UNAM.
- Estrada, L. A. (2002). Primer Foro sobre la Misión de la ENM: Discurso inaugural. En ENM (Escuela Nacional de Música) (Ed.) *Memoria del Primer Foro sobre la Misión de la Escuela Nacional de Música*. México: UNAM.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley. Versión digital, disponible en: <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>

- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. y Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *Plos One* 3(10), e3566. doi: 10.1371/journal.pone.0003566
- Galimberti, U. (Ed.) (1992). *Dizionario di psicologia*. Turín: Unione tipografico-editrice torinese. Edición en español, México: Siglo XXI 2002.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books. 2ª Edición en español, México: Fondo de Cultura Económica 1994.
- Gardner, H. (1985). *The mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution*. Nueva York: Basic Books. Edición en castellano, Barcelona: Paidós 1987.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. L.A. The Getty Center for Education in the Arts. Edición en castellano, Barcelona: Paidós 1994.
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, A. (2006). La creatividad en la adolescencia. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.). *Comprender y evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 267-273). Málaga: Aljibe.

- Gromko, J. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209. doi: 10.1177/002242940505300302
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28(3), 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658}
- Halwani G. F., Loui P., Ruber T. y Schlaug G. (2011). Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: comparing singers, instrumentalists, and non-musicians. *Frontiers in Psychology* (2)156, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00156
- Hanna-Pladdy, B. y MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378-386. doi: 10.1037/a0021895
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hernández-Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª Ed. México McGraw-Hill.
- Huidobro, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid.
- Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. y Schlaug, G. (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *The Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. doi: 10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009

- Jonson, C. y Memmott, J. (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293-307. doi: 10.1177/002242940605400403.
- Jurado, M. B. y Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychological Review*, (17), 213-233. doi: 10.1007/s11065-007-9040-z
- Kokotsaki, D. y Hallam, S. (2007). Higher Education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research* 9(1), 93-109. doi: 10.1080/14613800601127577
- Lengrand, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide-UNESCO.
- LGE (Ley General de Educación). (2012). Artículo 7º. México. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Marcos, A. (1992). Teleología y teleonomía en las ciencias de la vida. *Diálogo Filosófico* (22), 42-57. Disponible en <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/#art%C3%ADculos>
- Martín del Campo, S. (2000). El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando. *Educar. Revista de educación* (15). Recuperado de <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15Martin.html>
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 8 (23), 119-138. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30511379006>
- Marty, G. (1999). *Psicología del Arte*. Madrid: Pirámide.

- Massimini, F. y Carli, M. (1988). La evaluación sistemática del flujo en la experiencia cotidiana. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (pp. 259-279) Edición en castellano, Bilbao: Desclée de Brouwer 1998.
- Matud, M., Marrero, R. y Carballeira M. (2004). *Psicología diferencial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Menchén, F. (2006). El producto creativo: una revisión histórica. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.). *Comprender y evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 229-238). Málaga: Aljibe.
- Milovanov, R. y Tervaniemi, M. (2011). The interplay between musical and linguistic aptitudes: a review. *Frontiers in Psychology* (2)321, 1-6. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00321
- Morán, M. C. (2009). Psicología y Música: Inteligencia musical y desarrollo estético. En *Revista Digital Universitaria [en línea]* 10 (11). 1 de noviembre de 2009, Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/int73.htm> ISSN: 1607-6079.
- Moreno, S., Marques, S., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. y Besson, M. (2009) Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex* 19(3), 712-723. doi: 10.1093/cercor/bhn120
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower-UNESCO.

- Nantais, K. M. y Schellenberg, E. G. (1999). The Mozart effect: An artifact of preference? *Psychological Science* 10, 370-373. Recuperado de: <http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/Nantais.pdf>
- Ocaña, R. (en proceso). Música y psicología: Atributos que intervienen en el desarrollo artístico del percusionista creativo. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz, M. (2012). *Psicología y Música: Rehabilitación motora en un paciente con daño cerebral*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Otero, R. (2006). *Psicología y arte: Perfil de autopercepción creativa en aspirantes a la licenciatura en actuación de la Escuela Nacional de Arte Teatral INBA-CENART*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. y Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and music: measuring musical timing skills. *Dislexia* (9)1, 18-36. doi: 10.1002/dys.233
- Padilla, N. (2004). *Psicología y arte: Análisis del proceso creativo de Manuel Álvarez Bravo*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Papalia, D. Olds, S. y Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano* (9<sup>a</sup> Ed.). México: McGraw-Hill.
- Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology* (2)142, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00142
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition* 100, 1-32. doi: 10.1016/j.cognition.2005.11.004

- Piaget, J. (1972). *Oú va l'éducation*. UNESCO. 5ª edición en castellano, *A donde va la educación*, Barcelona: Teide, 1981.
- Piro, J. M. y Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music* 37(3), 325–347. doi: 10.1177/0305735608097248
- Pollard, A. (2003). Learning through life – higher education and the lifecourse of individuals. En M. Slowey y D. Watson (Eds.) *Higher education and the lifecourse*. Reino Unido: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez (Eds.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. (pp. 70-85). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Mateos M. (2009). Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez (Eds.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. (pp. 56-69). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Pérez, M. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En Autor (Eds.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. (pp. 31-53). Madrid: Morata.
- Prieto, M. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.

- Rathunde, K. (1988). Experiencia óptima y contexto familiar. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. (pp. 333-352) Edición en castellano, Bilbao: Desclée de Brouwer 1998.
- Rauscher, F. (1999). Music exposure and the development of spatial intelligence in children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (142), 35-47. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40319006>
- Rauscher, F. H. y Shaw, G. L. (1998). Key components of the Mozart effect. *Perceptual and Motor Skills* 86, 835-841. Recuperado de: <http://www.uwosh.edu/departments/psychology/rauscher/Key.pdf>
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. y Ky, C. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature* 365, 611. doi: 10.1038/365611a0
- Rauscher, F., Shaw G. y Ky, K. (1995). Listening to Mozart Enhances Spatial-temporal Reasoning: Towards a Neurophysiological Basis. *Neuroscience Letters* (185)1, 44-47.
- Raya, R. (2000). *Psicología y arte: Análisis del proceso de creación en escritores*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rickard, N. S., Toukhsati, S. R., y Field, S. E. (2005). The effect of music on cognitive performance: insight from neurobiological and animal studies. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews* (4)4, 235-261. doi: 10.1177/1534582305285869

- Romero, J. y Gértrudix, M. (2006). Creatividad en las artes: complejidad y paisajes sonoros. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.). *Comprender y evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 335-341). Málaga: Aljibe.
- Rosman, J. (2006). El hombre creador. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.). *Comprender y evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 177 a 189). Málaga: Aljibe.
- Running, D. J. (2008). Creativity research in music education: A review (1980-2005). *Update: Applications of Research in Music Education* (27)1, 41-48. doi: 10.1177/8755123308322280
- Salthouse, T. A. (2005). Relations between cognitive abilities and measures of executive functioning. *Neuropsychology* 19(4), 532-545. doi: 10.1037/0894-4105.19.4.532
- Sánchez, A. (2002). Perfiles profesionales como parámetros. En ENM (Escuela Nacional de Música) (Ed.) *Memoria del Primer Foro sobre la Misión de la Escuela Nacional de Música*. México: UNAM.
- Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? En I. Peretz y R. J. Zatorre (Eds.). *The cognitive neuroscience of music* (pp. 430-448). Oxford: University Press.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514. doi: 10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science* (14)6, 317-320. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x

Schellenberg, E. G. (2009). Musikunterricht, geistige Fähigkeiten und Sozialkompetenzen: Schlussfolgerungen und Unklarheiten [Music lessons, intellectual abilities, and social skills: Conclusions and confusions]. En Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.), *Pauken mit Trompeten? Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* [Drilling with trumpets? Is it possible to enhance learning strategies, learning motivation and social competence with music lessons?] (pp. 114-124) Bonn/Berlin: Autor. Versión en inglés recuperada de: <http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/SchellenbergConclusionsConfusions.pdf>

Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology* 102, 283-302. doi: 10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x

Schellenberg, E. G. y Hallam, S. (2005). Music listening and cognitive abilities in 10 and 11 year olds: The Blur effect. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060, 202-209. Recuperado de: <http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/SchellenbergHallam.pdf>

Schellenberg, E. G., Nakata, T. Hunter, P. G. y Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults. *Psychology of Music* 35(1), 5-19. doi: 10.1177/0305735607068885

Seashore, C.E. (1938). *Psychology of Music*. Nueva York: Dover.

Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

- Solar, M. I. (2006). Creatividad en la enseñanza universitaria. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.). *Comprender y evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 275-283). Málaga: Aljibe.
- Soriano, E. (2006). El proceso creativo: mecanismos subyacentes. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.). *Comprender y evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 191-196). Málaga: Aljibe.
- Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Update: Applications of Research in Music Education* 27(1), 17-32. doi: 10.1177/8755123308322270
- Talero-Gutiérrez, C., Zarruk-Serrano, J. G. y Espinosa-Bode, A. (2004). Percepción musical y funciones cognitivas. ¿Existe el efecto Mozart? *Revista de Neurología* 39(12), 1167-1173.
- Torre, S. de la. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. de la. (2006). *Creatividad en la educación*. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.). *Comprender y evaluar la Creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 309-322). Málaga: Aljibe.
- Trainor, L. (2005). Are there critical periods for musical development? *Developmental Psychobiology* (46), 262-278. doi: 10.1002/dev.20059
- Trainor, L. y Corrigan, K. (2010). Music acquisition and effects of musical experience. En M.R. Jones, R. Fay y A. Popper (Eds.) *Music Perception: Springer Handbook of Auditory Research* 36. (pp. 89-127). New York: Springer. Doi: 10.1007/978-1-4419-6114-3\_4

UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). (2008). *Descripción Sintética del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música-Instrumentista*. México.

Recuperado de: [https://www.dgae.unam.mx/planes/e\\_musica/Instrum.pdf](https://www.dgae.unam.mx/planes/e_musica/Instrum.pdf)

Winsler, A., Ducenne, L. y Koury, A. (2011). Singing one's way to self-regulation:

The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education & Development*, 22 (2), 274-304. doi:

10.1080/10409280903585739

Zendel, B.R. y Alain, C. (2012). Musicians experience less age-related decline in central auditory processing. *Psychology and Aging*, 27(2), 410-417. doi:

10.1037/a0024816



## Apéndice

A continuación presentamos íntegramente los resultados de las cuatro evaluaciones, contienen los puntajes de los inventarios de inteligencias y creatividad, y la transcripción de las respuestas a los cuestionarios de experiencias óptimas y de preguntas generales. Están agrupados por secciones:

- I. Inteligencias: Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos
- II. Creatividad: Inventario de Percepción Creativa Kathena-Torrance
- III. Experiencia óptima: Cuestionario basado en el Método de Muestreo de Experiencias.
- IV. Preguntas generales.

**I. Inteligencias: Inventario de Inteligencias Múltiples para Adultos (IIMA)**

Los cuadros A.1 y A.2 muestran las puntuaciones obtenidas en el IIMA.

Participante	IIMA			
	Lingüística	Lógico-Matemática	Espacial	Corporal-Kinética
P01	90	60	50	60
P02	50	20	30	60
P03	90	90	80	90
P04	60	70	40	50
P05	50	50	70	60
P06	80	80	90	80
P07	70	60	30	30
P08	70	100	60	50
P09	60	40	40	90
P10	20	20	40	50
P11	30	50	30	30
P12	50	70	60	60
P13	40	80	20	60
P14	50	100	70	50
P15	70	40	60	50
P16	40	30	80	70
P17	70	80	60	70
P18	70	40	30	40
P19	70	90	70	90
P20	60	60	50	70
P21	30	50	20	90
P22	40	20	40	30
P23	30	70	80	60
P24	10	90	70	40
P25	80	80	70	40
P26	60	50	60	70
P27	40	50	50	80
P28	50	50	50	60
P29	10	0	10	30
P30	40	40	20	30
P31	60	70	40	70
P32	80	90	60	80
P33	60	70	40	30
P34	40	70	80	50
P35	80	80	40	80
P36	60	60	50	70
P37	60	70	60	90

<b>P38</b>	70	80	50	60
<b>P39</b>	60	70	60	40
<b>P40</b>	60	80	90	70
<b>P41</b>	50	50	60	70
<b>P42</b>	50	80	70	70
<b>P43</b>	90	60	80	60
<b>P44</b>	60	70	50	70
<b>P45</b>	40	30	10	30
<b>P46</b>	50	60	90	100
<b>P47</b>	60	60	60	50
<b>P48</b>	70	70	50	60
<b>P49</b>	50	90	70	70
<b>P50</b>	60	70	40	60
<b>P51</b>	60	70	40	20
<b>P52</b>	50	60	30	50
<b>P53</b>	40	40	50	60
<b>P54</b>	50	90	40	80
<b>P55</b>	60	60	70	60
<b>P56</b>	50	90	30	30
<b>P57</b>	30	60	90	80
<b>P58</b>	70	50	40	90
<b>P59</b>	30	50	50	50
<b>P60</b>	40	60	50	40
<b>P61</b>	60	70	50	40
<b>P62</b>	50	90	60	80
<b>P63</b>	50	50	20	10
<b>P64</b>	20	40	50	50
<b>P65</b>	60	50	80	80
<b>P66</b>	60	70	70	70
<b>P67</b>	70	60	30	40
<b>P68</b>	30	90	70	80
<b>P69</b>	50	50	70	90
<b>P70</b>	70	60	30	30
<b>P71</b>	50	30	30	60
<b>P72</b>	50	90	100	50
<b>P73</b>	50	80	50	50
<b>P74</b>	50	30	40	50
<b>P75</b>	80	70	60	70
<b>L01</b>	60	20	70	80
<b>L02</b>	70	20	60	70
<b>L03</b>	50	20	30	40
<b>L04</b>	50	80	20	40
<b>L05</b>	40	40	40	50
<b>L06</b>	60	80	50	70
<b>L07</b>	70	50	40	80
<b>L08</b>	50	70	60	60
<b>L09</b>	90	70	90	80
<b>L10</b>	60	70	50	50
<b>L11</b>	80	70	60	70

L12	50	90	40	50
L13	40	70	50	70
L14	70	80	50	40
L15	40	10	20	30
L16	70	50	30	50
L17	50	60	0	50
L18	50	40	20	60
L19	60	60	80	80
L20	70	70	50	80
L21	80	30	70	70
L22	30	80	20	60
L23	50	40	50	80
L24	70	70	50	40
L25	40	60	40	70
L26	70	60	70	70
L27	60	40	30	60
L28	60	90	60	50
L29	50	90	50	60
L30	50	30	40	20
L31	50	60	90	60
L32	50	60	70	70
L33	60	90	40	70
L34	80	90	60	40
L35	70	100	80	80
L36	60	60	30	70
L37	30	50	40	40
L38	30	70	10	60
L39	60	70	50	80
L40	90	70	90	60
L41	60	10	70	70
L42	50	60	30	90
L43	90	80	90	50
L44	40	60	50	60
L45	50	90	20	20
L46	50	70	60	80
L47	50	50	40	50
L48	80	50	50	40
L49	40	70	50	80
L50	70	70	80	70
L51	60	60	30	80
L52	70	80	90	90
L53	60	70	70	80
L54	40	50	90	50
L55	50	40	50	40
L56	80	30	70	50

Cuadro A.1 – Puntuaciones para las inteligencias Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial y Corporal-Kinética de acuerdo al IIMA.

Participante	IIMA			
	Musical	Interpersonal	Intrapersonal	Naturalista
P01	100	60	90	80
P02	100	40	50	60
P03	90	80	70	50
P04	90	70	80	80
P05	90	80	50	70
P06	100	60	70	80
P07	100	70	60	50
P08	100	40	70	10
P09	90	60	60	70
P10	90	60	50	60
P11	90	60	70	70
P12	100	60	50	40
P13	50	30	60	50
P14	80	40	70	50
P15	90	100	70	30
P16	70	70	60	50
P17	100	50	70	50
P18	80	40	50	50
P19	90	70	70	60
P20	90	10	80	10
P21	100	90	40	20
P22	100	30	90	30
P23	90	70	20	20
P24	60	50	60	50
P25	70	30	40	70
P26	100	60	60	50
P27	60	50	60	80
P28	60	60	50	30
P29	100	40	30	30
P30	70	40	50	20
P31	80	80	70	60
P32	100	80	50	70
P33	100	50	70	60
P34	90	50	70	60
P35	80	50	40	40
P36	60	50	60	40
P37	100	60	100	50
P38	100	70	70	40
P39	100	30	90	40
P40	100	70	70	50
P41	100	70	70	60
P42	90	40	50	60
P43	90	60	70	70
P44	80	40	70	70
P45	80	50	80	40
P46	100	40	90	60
P47	80	40	70	10
P48	90	80	70	60

<b>P49</b>	70	60	50	70
<b>P50</b>	70	60	60	60
<b>P51</b>	90	30	30	30
<b>P52</b>	60	40	60	80
<b>P53</b>	70	80	40	70
<b>P54</b>	70	50	70	70
<b>P55</b>	90	50	60	50
<b>P56</b>	90	80	30	0
<b>P57</b>	100	40	50	60
<b>P58</b>	80	70	50	40
<b>P59</b>	80	50	70	70
<b>P60</b>	70	50	60	40
<b>P61</b>	90	70	60	50
<b>P62</b>	70	40	70	50
<b>P63</b>	60	40	50	40
<b>P64</b>	90	70	30	40
<b>P65</b>	100	70	60	70
<b>P66</b>	100	70	80	80
<b>P67</b>	100	70	80	50
<b>P68</b>	80	40	70	40
<b>P69</b>	90	90	50	90
<b>P70</b>	80	50	80	30
<b>P71</b>	90	60	60	50
<b>P72</b>	100	10	80	100
<b>P73</b>	90	50	80	20
<b>P74</b>	100	90	60	50
<b>P75</b>	100	50	80	70
<b>L01</b>	90	60	70	70
<b>L02</b>	90	80	50	40
<b>L03</b>	90	70	60	70
<b>L04</b>	100	30	40	40
<b>L05</b>	70	40	30	60
<b>L06</b>	100	60	80	60
<b>L07</b>	100	90	80	40
<b>L08</b>	90	30	70	70
<b>L09</b>	80	70	80	60
<b>L10</b>	80	80	70	40
<b>L11</b>	90	50	70	50
<b>L12</b>	80	60	70	70
<b>L13</b>	90	50	90	50
<b>L14</b>	90	60	90	30
<b>L15</b>	70	30	70	30
<b>L16</b>	80	40	50	60
<b>L17</b>	80	0	70	80
<b>L18</b>	100	40	40	60
<b>L19</b>	90	50	70	80
<b>L20</b>	80	70	70	50
<b>L21</b>	100	40	100	10
<b>L22</b>	90	50	80	90

<b>L23</b>	100	20	40	30
<b>L24</b>	90	80	50	50
<b>L25</b>	90	40	70	70
<b>L26</b>	80	70	40	60
<b>L27</b>	100	30	50	50
<b>L28</b>	90	20	70	30
<b>L29</b>	80	60	60	60
<b>L30</b>	90	40	50	30
<b>L31</b>	90	60	80	70
<b>L32</b>	90	40	60	50
<b>L33</b>	70	70	90	100
<b>L34</b>	90	60	80	50
<b>L35</b>	90	20	80	70
<b>L36</b>	100	80	70	70
<b>L37</b>	80	30	50	10
<b>L38</b>	100	60	60	20
<b>L39</b>	100	40	30	60
<b>L40</b>	100	90	90	60
<b>L41</b>	100	40	70	50
<b>L42</b>	60	80	80	70
<b>L43</b>	70	50	80	70
<b>L44</b>	90	60	60	40
<b>L45</b>	90	20	70	30
<b>L46</b>	70	20	40	50
<b>L47</b>	90	30	80	70
<b>L48</b>	100	30	60	50
<b>L49</b>	100	70	60	40
<b>L50</b>	70	70	80	40
<b>L51</b>	100	70	70	50
<b>L52</b>	100	60	70	80
<b>L53</b>	100	60	80	60
<b>L54</b>	100	30	60	40
<b>L55</b>	70	0	80	50
<b>L56</b>	90	30	60	60

Cuadro A.2 – Puntuaciones para las inteligencias Musical, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista de acuerdo al IIMA.

También incluimos en esta sección las respuestas a las preguntas relacionadas con las inteligencias múltiples. Cuáles son consideradas importantes para un músico y cuáles consideran haber desarrollado, tal como se aprecia en los cuadros A.3 y A.4 respectivamente.

**Pregunta I.M.1** - De las ocho categorías anteriores, ¿Cuáles consideras importantes para tu desempeño profesional?

<b>Respuestas</b>				
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>
Todas, la definición de una persona es íntima a su propósito, por lo tanto a su desempeño.	Música, relaciones personales, autoconocimiento, lenguaje.	Autoconocimiento, lógica, relación con el entorno y relaciones personales.	Lógica, música y relación con el entorno.	Autoconocimiento.
<b>P06</b>	<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>
La música, pues es algo que amo y a lo que me gustaría dedicarme la vida entera.	Música.	Música.	Música.	Todas.
<b>P11</b>	<b>P12</b>	<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>
Autoconocimiento	Música, relaciones personales, autoconocimiento.	Lógica, movimiento, entorno, música, lenguaje, relaciones personales, autoconocimiento.	Música, lenguaje, lógica, espacio y relaciones personales.	Considero que todas son importantes para la formación académica.
<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>	<b>P19</b>	<b>P20</b>
Todas, son parte de lo que soy ahora.	Todas son importantes.	Música, lenguaje, lógica, movimiento.	Lógica, música, relaciones personales y relación con el entorno.	Música, autoconocimiento, manejo del espacio, movimiento, relaciones personales.
<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>	<b>P25</b>
Lógica, movimiento, relaciones personales, música.	Autoconocimiento, música, movimiento, relaciones personales, relación con el entorno, lógica.	Música, lenguaje, autoconocimiento.	Música.	Todas.
<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Todas.	Autoconocimiento, entorno, música, movimiento, manejo del espacio.	El lenguaje, la música, la lógica y el manejo del espacio.	La música, las relaciones personales y el lenguaje.	Autoconocimiento y el lenguaje.

<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>
La música y la lógica.	Todas.	El lenguaje, manejo del espacio, movimiento, música, relaciones personales y autoconocimiento.	Todas excepto el manejo del espacio.	Relaciones personales, música.
<b>P36</b>	<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>
Lenguaje, lógica, espacio, música, relaciones personales y autoconocimiento.	Autoconocimiento y la música.	Lenguaje.	Música, autoconocimiento, lógica y relaciones personales.	Autoconocimiento, relaciones personales, música.
<b>P41</b>	<b>P42</b>	<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>
Música, relaciones personales, relación con el entorno, autoconocimiento.	Música.	Quizá todas, aunque unas más que otras.	Todas.	Todas son importantes.
<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>	<b>P49</b>	<b>P50</b>
Música, relaciones personales, autoconocimiento.	Autoconocimiento, música, relaciones personales, lenguaje.	Las ocho son importantes.	Lógica, música, relación con el entorno, autoconocimiento.	Música, autoconocimiento.
<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>	<b>P55</b>
Lenguaje, lógica, movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento, entorno.	Lenguaje, movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento, relación con el entorno.	Lógica, manejo del espacio, movimiento, música, autoconocimiento (bueno, creo que todo).	Música, movimiento, autoconocimiento, relaciones personales.	Música.
<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Música, lógica y lenguaje.	Música y relaciones personales.	Lenguaje.	Música, autoconocimiento.	Música.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>
Lógica, lenguaje, música.	Música, autoconocimiento.	Autoconocimiento, música, lógica y lenguaje.	Música y aspiraciones personales.	Honestamente todas.
<b>P66</b>	<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>
Música, lenguaje.	Música, relaciones personales, autoconocimiento.	Música.	Lenguaje, manejo del espacio, música, autoconocimiento.	Música, interpersonal, lógico, lenguaje, movimiento.
<b>P71</b>	<b>P72</b>	<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>

Música, relación con el entorno, autoconocimiento, lenguaje.	Música.	Música.	Música, relaciones personales.	Todas.
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>
Relación con el entorno, autoconocimiento, lenguaje, espacio, música, movimiento.	Lenguaje, música, relación con el entorno, movimiento, manejo del espacio, autoconocimiento.	Todas las 8.	Lenguaje, lógica, música, autoconocimiento, relaciones personales.	Lenguaje, lógica, espacio, movimiento, música, relaciones personales.
<b>L06</b>	<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>
Todas.	Lenguaje, espacio, movimiento, lógica, música, relaciones personales, autoconocimiento y entorno.	Lenguaje, lógica, espacio, movimiento, música, autoconocimiento. Las otras dos son importantes, pero para mí quizás no tanto.	Música, relaciones personales y lenguaje.	Musical, interpersonal, intrapersonal y lo matemático (en cuanto a estructurar con lógica).
<b>L11</b>	<b>L12</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>
Música.	Autoconocimiento, lógica, lenguaje.	Autoconocimiento.	Autoconocimiento y música, lenguaje y lógica.	Música, lenguaje, autoconocimiento, relaciones personales.
<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>	<b>L19</b>	<b>L20</b>
Música.	Música, movimiento, lenguaje, lógica.	Lenguaje, movimiento, música, relaciones, autoconocimiento.	Música, relaciones personales, relación con el entorno, manejo del espacio y autoconocimiento.	Música.
<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>	<b>L25</b>
Movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento, lenguaje.	Autoconocimiento, lenguaje, manejo del espacio, movimiento, la música y relaciones personales. Creo que todas ellas son importantes; van de la mano.	Autoconocimiento.	Música.	Música, autoconocimiento, lenguaje y relación con el entorno.
<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>

Todas.	Lógica, música, ya que son fundamentales para la interpretación y la lectura de partituras.	Todas.	Autoconocimiento.	Lenguaje, música, relaciones personales y autoconocimiento.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>
Las de autoconocimiento, entorno social y naturaleza.	Música, autoconocimiento.	Leer libros, lenguaje y lógica.	Todas.	Autoconocimiento.
<b>L36</b>	<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>
	Lenguaje, lógica, espacio, movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento.	Lenguaje, lógica, movimiento, música, relaciones personales.	Aprender a trabajar en equipo y a la vez superarse de manera personal.	Todas.
<b>L41</b>	<b>L42</b>	<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>
Lenguaje, espacio, movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento y relación con el entorno.	Música, autoconocimiento y relación con el entorno.	Todas.	Creo que todo es un integral, no sabría a cual darle mayor peso, imagino que a la música.	Lenguaje, lógica, música y relaciones personales.
<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>	<b>L49</b>	<b>L50</b>
La música, lógica, lenguaje y movimiento.		Música.	La música, autoconocimiento, relaciones personales, lógica y lenguaje.	Música, relaciones personales, autoconocimiento, lenguaje, lógica, espacio.
<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>	<b>L55</b>
Autoconocimiento, música, movimiento.	Música.	Todas forman parte de la actividad profesional, no se puede crear o interpretar una obra sin las nociones de las categorías.	Todas son un enlace para mi desempeño.	Música, autoconocimiento y manejo del espacio.
<b>L56</b>				
Autoconocimiento, lenguaje, movimiento, música.				

Cuadro A.3 – Respuestas a la pregunta: I.M.1 - *De las ocho categorías anteriores, ¿Cuáles*

consideras importantes para tu desempeño profesional?

**Pregunta I.M.2 - ¿Cuáles de ellas consideras que has desarrollado a partir de tu formación académica?**

<b>Respuestas</b>				
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>
Todas, la definición de una persona es íntima a su propósito, por lo tanto a su desempeño.	Música, relaciones personales, autoconocimiento, lenguaje.	Autoconocimiento, lógica, relación con el entorno y relaciones personales.	Lógica, música y relación con el entorno.	Autoconocimiento.
<b>P06</b>	<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>
La música, pues es algo que amo y a lo que me gustaría dedicarme la vida entera.	Música.	Música.	Música.	Todas.
<b>P11</b>	<b>P12</b>	<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>
Autoconocimiento	Música, relaciones personales, autoconocimiento.	Lógica, movimiento, entorno, música, lenguaje, relaciones personales, autoconocimiento.	Música, lenguaje, lógica, espacio y relaciones personales.	Considero que todas son importantes para la formación académica.
<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>	<b>P19</b>	<b>P20</b>
Todas, son parte de lo que soy ahora.	Todas son importantes.	Música, lenguaje, lógica, movimiento.	Lógica, música, relaciones personales y relación con el entorno.	Música, autoconocimiento, manejo del espacio, movimiento, relaciones personales.
<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>	<b>P25</b>
Lógica, movimiento, relaciones personales, música.	Autoconocimiento, música, movimiento, relaciones personales, relación con el entorno, lógica.	Música, lenguaje, autoconocimiento.	Música.	Todas.
<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>

Todas.	Autoconocimiento, entorno, música, movimiento, manejo del espacio.	El lenguaje, la música, la lógica y el manejo del espacio.	La música, las relaciones personales y el lenguaje.	Autoconocimiento y el lenguaje.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>
La música y la lógica.	Todas.	El lenguaje, manejo del espacio, movimiento, música, relaciones personales y autoconocimiento.	Todas excepto el manejo del espacio.	Relaciones personales, música.
<b>P36</b>	<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>
Lenguaje, lógica, espacio, música, relaciones personales y autoconocimiento.	Autoconocimiento y la música.	Lenguaje.	Música, autoconocimiento, lógica y relaciones personales.	Autoconocimiento, relaciones personales, música.
<b>P41</b>	<b>P42</b>	<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>
Música, relaciones personales, relación con el entorno, autoconocimiento.	Música.	Quizá todas, aunque unas más que otras.	Todas.	Todas son importantes.
<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>	<b>P49</b>	<b>P50</b>
Música, relaciones personales, autoconocimiento.	Autoconocimiento, música, relaciones personales, lenguaje.	Las ocho son importantes.	Lógica, música, relación con el entorno, autoconocimiento.	Música, autoconocimiento.
<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>	<b>P55</b>
Lenguaje, lógica, movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento, entorno.	Lenguaje, movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento, relación con el entorno.	Lógica, manejo del espacio, movimiento, música, autoconocimiento (bueno, creo que todo).	Música, movimiento, autoconocimiento, relaciones personales.	Música.
<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Música, lógica y lenguaje.	Música y relaciones personales.	Lenguaje.	Música, autoconocimiento.	Música.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>
Lógica, lenguaje, música.	Música, autoconocimiento.	Autoconocimiento, música, lógica y lenguaje.	Música y aspiraciones personales.	Honestamente todas.
<b>P66</b>	<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>

Música, lenguaje.	Música, relaciones personales, autoconocimiento.	Música.	Lenguaje, manejo del espacio, música, autoconocimiento.	Música, interpersonal, lógico, lenguaje, movimiento.
<b>P71</b>	<b>P72</b>	<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>
Música, relación con el entorno, autoconocimiento, lenguaje.	Música.	Música.	Música, relaciones personales.	Todas.
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>
Relación con el entorno, autoconocimiento, lenguaje, espacio, música, movimiento.	Lenguaje, música, relación con el entorno, movimiento, manejo del espacio, autoconocimiento.	Todas las 8.	Lenguaje, lógica, música, autoconocimiento, relaciones personales.	Lenguaje, lógica, espacio, movimiento, música, relaciones personales.
<b>L06</b>	<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>
Todas.	Lenguaje, espacio, movimiento, lógica, música, relaciones personales, autoconocimiento y entorno.	Lenguaje, lógica, espacio, movimiento, música, autoconocimiento. Las otras dos son importantes, pero para mí quizás no tanto.	Música, relaciones personales y lenguaje.	Musical, interpersonal, intrapersonal y lo matemático (en cuanto a estructurar con lógica).
<b>L11</b>	<b>L12</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>
Música.	Autoconocimiento, lógica, lenguaje.	Autoconocimiento.	Autoconocimiento y música, lenguaje y lógica.	Música, lenguaje, autoconocimiento, relaciones personales.
<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>	<b>L19</b>	<b>L20</b>
Música.	Música, movimiento, lenguaje, lógica.	Lenguaje, movimiento, música, relaciones, autoconocimiento.	Música, relaciones personales, relación con el entorno, manejo del espacio y autoconocimiento.	Música.
<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>	<b>L25</b>

Movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento, lenguaje.	Autoconocimiento, lenguaje, manejo del espacio, movimiento, la música y relaciones personales. Creo que todas ellas son importantes; van de la mano.	Autoconocimiento.	Música.	Música, autoconocimiento, lenguaje y relación con el entorno.
<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
Todas.	Lógica, música, ya que son fundamentales para la interpretación y la lectura de partituras.	Todas.	Autoconocimiento.	Lenguaje, música, relaciones personales y autoconocimiento.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>
Las de autoconocimiento, entorno social y naturaleza.	Música, autoconocimiento.	Leer libros, lenguaje y lógica.	Todas.	Autoconocimiento.
<b>L36</b>	<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>
	Lenguaje, lógica, espacio, movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento.	Lenguaje, lógica, movimiento, música, relaciones personales.	Aprender a trabajar en equipo y a la vez superarse de manera personal.	Todas.
<b>L41</b>	<b>L42</b>	<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>
Lenguaje, espacio, movimiento, música, relaciones personales, autoconocimiento y relación con el entorno.	Música, autoconocimiento y relación con el entorno.	Todas.	Creo que todo es un integral, no sabría a cual darle mayor peso, imagino que a la música.	Lenguaje, lógica, música y relaciones personales.
<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>	<b>L49</b>	<b>L50</b>
La música, lógica, lenguaje y movimiento.		Música.	La música, autoconocimiento, relaciones personales, lógica y lenguaje.	Música, relaciones personales, autoconocimiento, lenguaje, lógica, espacio.
<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>	<b>L55</b>

Autoconocimiento, música, movimiento.	Música.	Todas forman parte de la actividad profesional, no se puede crear o interpretar una obra sin las nociones de las categorías.	Todas son un enlace para mi desempeño.	Música, autoconocimiento y manejo del espacio.
<b>L56</b>				
Autoconocimiento, lenguaje, movimiento, música.				

Cuadro A.4 – Respuestas a la pregunta: I.M.2 - *¿Cuáles de ellas consideras que has desarrollado a partir de tu formación académica?*

## II. Creatividad: Inventario de Percepción Creativa Kathena-Torrance (IPCKT)

El cuadro A.5 muestra las puntuaciones de la sección *¿Qué tipo de persona eres tú?* del IPCKT, mientras que el cuadro A.6 muestra las de la sección *Algo acerca de mí mismo*.

<b>IPCKT - QTPET</b>					
<b>Participante</b>	<b>Aceptación de la autoridad</b>	<b>Autoconfidente</b>	<b>Inquisitivo</b>	<b>Considerado con los demás</b>	<b>Imaginación disciplinada</b>
<b>P01</b>	28.57	66.67	44.44	50.00	80.00
<b>P02</b>	71.43	83.33	55.56	41.67	60.00
<b>P03</b>	28.57	16.67	66.67	58.33	70.00
<b>P04</b>	57.14	58.33	77.78	50.00	90.00
<b>P05</b>	42.86	41.67	55.56	58.33	50.00
<b>P06</b>	14.29	66.67	88.89	58.33	60.00
<b>P07</b>	14.29	41.67	44.44	41.67	50.00
<b>P08</b>	0.00	58.33	66.67	33.33	70.00
<b>P09</b>	42.86	50.00	88.89	58.33	100.00
<b>P10</b>	14.29	41.67	44.44	58.33	90.00

P11	14.29	50.00	44.44	50.00	60.00
P12	57.14	66.67	33.33	58.33	80.00
P13	42.86	58.33	0.00	50.00	40.00
P14	28.57	75.00	33.33	58.33	30.00
P15	28.57	50.00	77.78	58.33	80.00
P16	0.00	50.00	55.56	75.00	80.00
P17	42.86	25.00	55.56	66.67	70.00
P18	28.57	8.33	44.44	50.00	60.00
P19	0.00	58.33	66.67	66.67	90.00
P20	14.29	50.00	66.67	33.33	80.00
P21	28.57	41.67	77.78	41.67	60.00
P22	28.57	16.67	66.67	66.67	70.00
P23	28.57	75.00	66.67	75.00	70.00
P24	28.57	33.33	77.78	41.67	60.00
P25	71.43	41.67	33.33	33.33	50.00
P26	28.57	66.67	33.33	66.67	80.00
P27	14.29	58.33	33.33	75.00	80.00
P28	57.14	33.33	22.22	41.67	90.00
P29	71.43	83.33	44.44	91.67	40.00
P30	42.86	25.00	11.11	50.00	60.00
P31	42.86	50.00	55.56	33.33	60.00
P32	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
P33	28.57	41.67	22.22	66.67	60.00
P34	14.29	8.33	44.44	33.33	40.00
P35	14.29	25.00	33.33	41.67	80.00
P36	71.43	41.67	77.78	25.00	50.00
P37	14.29	83.33	44.44	33.33	50.00
P38	0.00	33.33	55.56	50.00	60.00
P39	42.86	50.00	33.33	66.67	70.00
P40	71.43	66.67	11.11	75.00	70.00
P41	57.14	50.00	55.56	75.00	60.00
P42	14.29	25.00	55.56	58.33	70.00
P43	28.57	33.33	55.56	66.67	70.00
P44	14.29	41.67	77.78	50.00	100.00
P45	28.57	58.33	66.67	58.33	30.00
P46	0.00	25.00	44.44	33.33	100.00
P47	57.14	58.33	55.56	50.00	70.00
P48	14.29	58.33	77.78	41.67	100.00
P49	42.86	41.67	22.22	75.00	70.00
P50	0.00	16.67	33.33	50.00	80.00
P51	85.71	25.00	22.22	8.33	30.00
P52	0.00	8.33	33.33	33.33	10.00
P53	0.00	66.67	44.44	58.33	50.00
P54	14.29	58.33	55.56	75.00	70.00
P55	14.29	25.00	55.56	33.33	100.00
P56	14.29	25.00	44.44	33.33	60.00
P57	71.43	16.67	33.33	75.00	60.00
P58	42.86	25.00	55.56	33.33	70.00
P59	42.86	50.00	44.44	58.33	20.00
P60	28.57	66.67	55.56	75.00	70.00

<b>P61</b>	85.71	41.67	44.44	58.33	40.00
<b>P62</b>	28.57	41.67	11.11	50.00	60.00
<b>P63</b>	14.29	25.00	44.44	50.00	50.00
<b>P64</b>	28.57	41.67	22.22	66.67	70.00
<b>P65</b>	28.57	25.00	77.78	66.67	70.00
<b>P66</b>	14.29	41.67	22.22	66.67	70.00
<b>P67</b>	0.00	41.67	66.67	58.33	70.00
<b>P68</b>	42.86	50.00	77.78	50.00	50.00
<b>P69</b>	71.43	50.00	66.67	66.67	80.00
<b>P70</b>	14.29	33.33	33.33	33.33	60.00
<b>P71</b>	14.29	41.67	77.78	58.33	40.00
<b>P72</b>	57.14	50.00	66.67	58.33	70.00
<b>P73</b>	28.57	58.33	22.22	33.33	30.00
<b>P74</b>	0.00	33.33	44.44	58.33	100.00
<b>P75</b>	14.29	33.33	66.67	58.33	50.00
<b>L01</b>	14.29	41.67	55.56	58.33	80.00
<b>L02</b>	42.86	41.67	55.56	75.00	70.00
<b>L03</b>	14.29	16.67	0.00	66.67	80.00
<b>L04</b>	0.00	41.67	33.33	58.33	50.00
<b>L05</b>	57.14	16.67	44.44	58.33	70.00
<b>L06</b>	14.29	41.67	66.67	66.67	90.00
<b>L07</b>	14.29	25.00	55.56	66.67	70.00
<b>L08</b>	28.57	41.67	33.33	58.33	50.00
<b>L09</b>	28.57	41.67	66.67	58.33	90.00
<b>L10</b>	28.57	58.33	66.67	66.67	70.00
<b>L11</b>	57.14	83.33	66.67	75.00	60.00
<b>L12</b>	57.14	41.67	55.56	58.33	70.00
<b>L13</b>	28.57	58.33	22.22	50.00	70.00
<b>L14</b>	14.29	41.67	33.33	58.33	60.00
<b>L15</b>	28.57	50.00	33.33	58.33	50.00
<b>L16</b>	14.29	41.67	88.89	50.00	100.00
<b>L17</b>	14.29	33.33	55.56	33.33	60.00
<b>L18</b>	28.57	16.67	55.56	50.00	80.00
<b>L19</b>	14.29	41.67	88.89	75.00	60.00
<b>L20</b>	0.00	58.33	66.67	58.33	80.00
<b>L21</b>	71.43	33.33	33.33	58.33	70.00
<b>L22</b>	0.00	33.33	44.44	66.67	50.00
<b>L23</b>	14.29	33.33	22.22	41.67	50.00
<b>L24</b>	0.00	25.00	66.67	50.00	70.00
<b>L25</b>	28.57	66.67	66.67	58.33	80.00
<b>L26</b>	42.86	41.67	22.22	66.67	90.00
<b>L27</b>	42.86	33.33	66.67	66.67	90.00
<b>L28</b>	0.00	33.33	44.44	41.67	80.00
<b>L29</b>	57.14	41.67	22.22	58.33	40.00
<b>L30</b>	71.43	75.00	22.22	75.00	30.00
<b>L31</b>	28.57	33.33	66.67	33.33	70.00
<b>L32</b>	14.29	58.33	55.56	66.67	60.00
<b>L33</b>	0.00	16.67	22.22	33.33	0.00
<b>L34</b>	14.29	25.00	66.67	41.67	90.00

L35	14.29	8.33	44.44	41.67	50.00
L36	28.57	41.67	44.44	41.67	40.00
L37	28.57	16.67	11.11	75.00	70.00
L38	28.57	41.67	55.56	58.33	90.00
L39	71.43	58.33	44.44	75.00	80.00
L40	14.29	41.67	55.56	25.00	90.00
L41	57.14	25.00	33.33	25.00	80.00
L42	28.57	58.33	55.56	83.33	80.00
L43	0.00	33.33	66.67	58.33	40.00
L44	28.57	50.00	66.67	58.33	50.00
L45	71.43	41.67	11.11	41.67	40.00
L46	14.29	33.33	77.78	58.33	90.00
L47	42.86	25.00	44.44	58.33	80.00
L48	14.29	50.00	22.22	50.00	80.00
L49	14.29	58.33	66.67	66.67	90.00
L50	14.29	16.67	44.44	50.00	100.00
L51	0.00	8.33	55.56	33.33	90.00
L52	42.86	33.33	33.33	50.00	70.00
L53	0.00	50.00	66.67	58.33	40.00
L54	14.29	25.00	44.44	58.33	100.00
L55	71.43	33.33	0.00	33.33	20.00
L56	42.86	41.67	22.22	66.67	60.00

Cuadro A.5 – Puntuaciones para la sección *¿Qué tipo de persona eres tu?* del IPCKT.

Participante	IPCKT - AAMM					
	Sensibilidad al ambiente	Iniciativa	Fuerza de voluntad	Intelectualidad	Individualidad	Artístico
P01	100.00	77.78	80.00	83.33	85.71	100.00
P02	71.43	22.22	40.00	41.67	85.71	0.00
P03	57.14	77.78	70.00	91.67	71.43	80.00
P04	71.43	55.56	70.00	58.33	57.14	80.00
P05	42.86	55.56	70.00	58.33	85.71	40.00
P06	85.71	88.89	90.00	75.00	100.00	80.00
P07	57.14	11.11	30.00	16.67	42.86	40.00
P08	100.00	88.89	100.00	100.00	85.71	80.00
P09	57.14	22.22	30.00	58.33	57.14	40.00
P10	57.14	33.33	70.00	50.00	57.14	40.00
P11	71.43	11.11	60.00	41.67	28.57	60.00
P12	85.71	0.00	30.00	33.33	42.86	40.00
P13	57.14	44.44	70.00	58.33	85.71	60.00
P14	85.71	66.67	80.00	58.33	71.43	60.00
P15	71.43	33.33	50.00	58.33	28.57	40.00
P16	71.43	44.44	70.00	58.33	28.57	80.00
P17	85.71	88.89	80.00	100.00	57.14	100.00
P18	71.43	33.33	20.00	66.67	42.86	40.00
P19	100.00	66.67	80.00	83.33	57.14	20.00
P20	85.71	44.44	90.00	75.00	71.43	80.00
P21	85.71	33.33	70.00	50.00	28.57	60.00

<b>P22</b>	85.71	22.22	70.00	50.00	57.14	20.00
<b>P23</b>	71.43	11.11	50.00	25.00	71.43	40.00
<b>P24</b>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
<b>P25</b>	100.00	66.67	50.00	66.67	71.43	60.00
<b>P26</b>	71.43	44.44	80.00	58.33	28.57	60.00
<b>P27</b>	100.00	44.44	80.00	66.67	71.43	80.00
<b>P28</b>	71.43	33.33	30.00	66.67	71.43	40.00
<b>P29</b>	57.14	0.00	30.00	41.67	14.29	60.00
<b>P30</b>	85.71	33.33	10.00	58.33	85.71	60.00
<b>P31</b>	85.71	55.56	70.00	75.00	71.43	100.00
<b>P32</b>	85.71	66.67	90.00	75.00	28.57	100.00
<b>P33</b>	57.14	44.44	50.00	50.00	14.29	80.00
<b>P34</b>	85.71	33.33	70.00	66.67	42.86	100.00
<b>P35</b>	100.00	11.11	10.00	50.00	42.86	40.00
<b>P36</b>	57.14	22.22	10.00	25.00	28.57	20.00
<b>P37</b>	71.43	44.44	90.00	75.00	85.71	60.00
<b>P38</b>	100.00	33.33	50.00	50.00	85.71	0.00
<b>P39</b>	100.00	22.22	70.00	66.67	71.43	40.00
<b>P40</b>	71.43	33.33	60.00	66.67	57.14	20.00
<b>P41</b>	100.00	44.44	70.00	58.33	42.86	40.00
<b>P42</b>	85.71	44.44	70.00	66.67	42.86	20.00
<b>P43</b>	100.00	55.56	60.00	83.33	85.71	80.00
<b>P44</b>	100.00	33.33	60.00	75.00	71.43	40.00
<b>P45</b>	28.57	22.22	70.00	50.00	71.43	60.00
<b>P46</b>	85.71	88.89	70.00	83.33	100.00	60.00
<b>P47</b>	71.43	0.00	20.00	66.67	57.14	80.00
<b>P48</b>	85.71	77.78	100.00	58.33	71.43	40.00
<b>P49</b>	71.43	66.67	70.00	75.00	71.43	40.00
<b>P50</b>	100.00	66.67	90.00	83.33	100.00	60.00
<b>P51</b>	71.43	33.33	30.00	33.33	85.71	0.00
<b>P52</b>	57.14	55.56	40.00	33.33	28.57	20.00
<b>P53</b>	71.43	33.33	30.00	50.00	57.14	60.00
<b>P54</b>	57.14	55.56	60.00	83.33	42.86	60.00
<b>P55</b>	100.00	22.22	60.00	75.00	57.14	80.00
<b>P56</b>	85.71	22.22	70.00	91.67	57.14	40.00
<b>P57</b>	100.00	55.56	60.00	58.33	57.14	80.00
<b>P58</b>	71.43	77.78	60.00	50.00	42.86	100.00
<b>P59</b>	71.43	11.11	50.00	50.00	42.86	40.00
<b>P60</b>	28.57	22.22	20.00	41.67	14.29	20.00
<b>P61</b>	85.71	44.44	50.00	83.33	28.57	40.00
<b>P62</b>	71.43	22.22	80.00	100.00	71.43	40.00
<b>P63</b>	85.71	44.44	30.00	75.00	85.71	100.00
<b>P64</b>	28.57	11.11	40.00	16.67	57.14	20.00
<b>P65</b>	100.00	55.56	70.00	83.33	71.43	60.00
<b>P66</b>	71.43	44.44	70.00	66.67	57.14	80.00
<b>P67</b>	85.71	33.33	60.00	83.33	71.43	100.00
<b>P68</b>	57.14	33.33	40.00	50.00	71.43	20.00
<b>P69</b>	85.71	22.22	80.00	100.00	71.43	80.00
<b>P70</b>	42.86	33.33	50.00	58.33	42.86	40.00
<b>P71</b>	85.71	44.44	80.00	58.33	85.71	20.00

<b>P72</b>	100.00	33.33	90.00	50.00	57.14	100.00
<b>P73</b>	71.43	22.22	70.00	66.67	85.71	60.00
<b>P74</b>	85.71	55.56	50.00	58.33	57.14	80.00
<b>P75</b>	85.71	55.56	80.00	91.67	71.43	40.00
<b>L01</b>	71.43	44.44	90.00	66.67	71.43	60.00
<b>L02</b>	85.71	22.22	20.00	41.67	28.57	60.00
<b>L03</b>	85.71	11.11	40.00	41.67	85.71	60.00
<b>L04</b>	42.86	33.33	60.00	16.67	28.57	40.00
<b>L05</b>	57.14	22.22	30.00	41.67	42.86	20.00
<b>L06</b>	85.71	55.56	70.00	83.33	57.14	40.00
<b>L07</b>	85.71	100.00	80.00	91.67	100.00	100.00
<b>L08</b>	85.71	22.22	70.00	75.00	57.14	40.00
<b>L09</b>	100.00	44.44	70.00	75.00	42.86	100.00
<b>L10</b>	100.00	44.44	50.00	83.33	57.14	80.00
<b>L11</b>	71.43	55.56	80.00	58.33	57.14	40.00
<b>L12</b>	71.43	55.56	40.00	83.33	42.86	60.00
<b>L13</b>	100.00	55.56	30.00	50.00	57.14	80.00
<b>L14</b>	85.71	55.56	100.00	75.00	85.71	100.00
<b>L15</b>	100.00	0.00	30.00	25.00	57.14	0.00
<b>L16</b>	85.71	44.44	50.00	75.00	100.00	80.00
<b>L17</b>	85.71	44.44	50.00	83.33	85.71	20.00
<b>L18</b>	85.71	11.11	40.00	41.67	71.43	60.00
<b>L19</b>	100.00	44.44	50.00	75.00	71.43	60.00
<b>L20</b>	57.14	66.67	90.00	75.00	100.00	40.00
<b>L21</b>	100.00	66.67	60.00	75.00	85.71	80.00
<b>L22</b>	85.71	33.33	40.00	50.00	57.14	80.00
<b>L23</b>	42.86	44.44	30.00	50.00	57.14	20.00
<b>L24</b>	71.43	44.44	50.00	91.67	42.86	80.00
<b>L25</b>	71.43	22.22	50.00	91.67	71.43	100.00
<b>L26</b>	100.00	33.33	60.00	83.33	28.57	80.00
<b>L27</b>	71.43	11.11	60.00	58.33	71.43	20.00
<b>L28</b>	71.43	44.44	40.00	83.33	71.43	20.00
<b>L29</b>	100.00	33.33	20.00	41.67	57.14	0.00
<b>L30</b>	71.43	0.00	20.00	33.33	42.86	60.00
<b>L31</b>	85.71	55.56	70.00	75.00	71.43	80.00
<b>L32</b>	71.43	33.33	50.00	58.33	71.43	40.00
<b>L33</b>	14.29	44.44	60.00	50.00	28.57	80.00
<b>L34</b>	100.00	66.67	90.00	100.00	71.43	100.00
<b>L35</b>	42.86	44.44	90.00	50.00	85.71	100.00
<b>L36</b>	57.14	22.22	50.00	41.67	57.14	80.00
<b>L37</b>	85.71	33.33	40.00	33.33	71.43	20.00
<b>L38</b>	100.00	22.22	50.00	58.33	42.86	20.00
<b>L39</b>	100.00	22.22	70.00	58.33	42.86	60.00
<b>L40</b>	71.43	44.44	60.00	75.00	100.00	100.00
<b>L41</b>	85.71	11.11	40.00	50.00	85.71	60.00
<b>L42</b>	100.00	55.56	80.00	100.00	57.14	60.00
<b>L43</b>	100.00	66.67	60.00	83.33	57.14	100.00
<b>L44</b>	85.71	55.56	90.00	58.33	57.14	100.00
<b>L45</b>	28.57	44.44	70.00	66.67	14.29	60.00

L46	57.14	22.22	20.00	33.33	28.57	40.00
L47	71.43	44.44	30.00	66.67	71.43	40.00
L48	57.14	33.33	30.00	33.33	57.14	0.00
L49	57.14	33.33	50.00	50.00	42.86	80.00
L50	71.43	0.00	80.00	50.00	85.71	20.00
L51	71.43	55.56	70.00	66.67	57.14	40.00
L52	42.86	66.67	70.00	41.67	0.00	60.00
L53	85.71	33.33	50.00	58.33	71.43	60.00
L54	100.00	11.11	20.00	83.33	57.14	60.00
L55	28.57	11.11	0.00	8.33	71.43	0.00
L56	42.86	33.33	40.00	16.67	42.86	60.00

Cuadro A.6 – Puntuaciones para la sección *Algo acerca de mí mismo* del IPCKT.

### III. Experiencia óptima

Para evaluar la experiencia óptima presentamos un cuestionario de preguntas abiertas basado en el Método de Muestreo de Experiencias, los cuadros A.7 a A.22 contienen las respuestas a cada reactivo.

**Pregunta F.1** - *En general, ¿Te consideras una persona feliz? ¿En qué momentos? Menciona algunos.*

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06
Sí, cuando mi mente está clara y mi juicio frío me doy cuenta de que tengo casi todo, y lo que no, lo puedo construir.	Sí, cuando algo sale muy bien, cuando estoy con familiares o amigos.	Sí, en mi familia, amigos, en la escuela.	Sí, aunque no toda la vida sea felicidad, si me considero una persona feliz, cuando estoy bien con mi familia, amigos, etc.	Sí, cuando estoy con mi familia, amigas y amigos y cuando salgo del país.	Sí, casi en todo momento, excepto cuando oigo o veo algo, una imagen viva desgarradora, o un tono muy melancólico.
P07	P08	P09	P10	P11	P12

Sí, siempre.	Considero que la felicidad plena es imposible y que sólo podemos obtenerla de manera efímera, cuando algo nos da placer. Pero trato de estar a gusto con mi entorno.	Sí, cuando estoy en la orquesta haciendo música o cuando salgo con mis amigos.	Sí, cuando toco mi instrumento.	Soy feliz, cuando estoy con mi familia, con mis amigos, e incluso solo.	Sí, soy feliz, sobre todo cuando canto, cuando veo resultados favorables en mi trabajo.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Sí, cuando hago lo que me gusta y me proporciona orgullo.	Sí, en la mayoría de los momentos y cuando no, hago todo lo posible para ser feliz.	Sí, cuando estoy con mi familia, amigos o con la música.	Sí, cuando logro algo nuevo, como en una pieza.	Sí, cada vez que pienso en ello concluyo que lo soy, cuando no pienso en ello, no lo sé.	Sí, me considero ser una persona positiva y por lo mismo, lo que pudiera parecer insignificante me hace feliz.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Sí, desde que sé que hago lo que me gusta y me satisface y me permite tener más ideales y querer lograr más.	Casi siempre, pero me cuesta disfrutar todos los aspectos de mi vida.	Sí, siempre intento ser feliz, en rara ocasión no lo estoy.	Sí, con mi persona, mi presente, mi pasado y mi futuro.	Sí, pero falta prepararme mejor para lograr mis metas.	
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Cuando logro lo que consigo soy feliz.	Sí, actualmente en esta etapa de mi vida.	Feliz cuando contemplo lo que he hecho, cuando veo paisajes o escucho música nueva o encuentro un ritmo interesante.	Cuando estoy con personas que les agrado, cuando mi entorno está tranquilo.	Feliz por tener a Dios, a mi mamá y a mi hija, tener un trabajo y porque hago lo que me gusta.	Sí, hay muchos momentos, uno puede ser cuando estoy con mi familia.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>

Sí, porque tengo mis logros propios y familiares (para mí es muy importante la familia) “Ganando concurso y estando con mi familia”.	Sí, siempre, incluso en momentos difíciles.	Por lo regular soy feliz; cuando no, es por algún problema de salud propio o de mi familia.	Sí, en casi todo momento.	Sí, cuando estoy con amigos charlando o cuando salgo a caminar.	Entre gente estoy feliz y haciendo lo que me gusta.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Sí, ahora, cuando me levanté, cuando camino, cuando me quedo en la biblioteca.	Claro, cuando Dios está conmigo y tengo la necesidad de alcanzarle.	Feliz a la hora de practicar el instrumento, leyendo cierto tipo de lecturas.	Sí, cuando estoy con mi familia y amigos.	Muy feliz junto a la música y a lado de mi familia.	A veces, no lo sé.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
A veces la realidad es que tiendo más a la melancolía que a la felicidad aunque no lo revele.	Sí, porque trato personas a las que quiero y hago académicamente lo que me gusta.	No tan feliz.	No se puede ser feliz en todo momento, me considero en equilibrio.	Al no utilizar el tiempo necesario para realizar lo que me gusta no soy feliz, pero soy feliz también haciendo otras cosas.	Soy feliz la mayor parte del tiempo, aún cuando sucedan cosas complicadas trato de realizar algo que me ponga feliz.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Sí, soy feliz, cuando hago lo que me gusta, conozco nuevas cosas las que sean, cuando comparto ideas, conocimientos, etc.	Sí, cuando hago reír gente, especialmente a mi familia y pasar tiempos contentos con ellos y cuando toco música y le gusta a la gente.	Me siento feliz en compañía de mi pareja y con mi familia; también en ciertas ocasiones cuando logro sentir la música de forma transparente.	Sí, cuando se ha alcanzado una meta y cuando me siento sin preocupaciones del trabajo o escuela.	Cuando hago lo que me gusta, cuando estoy con mi familia, amigos.	Sí, cuando estoy con mi familia, cuando hago deporte, cuando hay música.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>

Aunque no sea feliz trato de buscar el lado bueno a las cosas, pero sin alejarme de la realidad (todo pasa por alguna razón).	Me considero feliz, prácticamente en todos los momentos de mi vida, aunque también sé que estoy en una etapa de transición para realizarme en la vida y me faltan muchas cosas por hacer.	Sí, cuando logro mis metas y estudiar en la Escuela Nacional de Música.	Sí, cuando toco o compongo, leo, veo algo que me conmueva.	Sí, cuando disfruto lo que hago en la música.	Sí, en todo momento.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
A veces, cuando toco o hago cosas que me interesan demasiado.	Me considero feliz cuando estoy junto a mi familia o cuando me encuentro tocando mi instrumento, independientemente si estoy frente a un público o no.	Sí, al tocar o escuchar música, al aprender, al estar con personas importantes para mí.	Claro, todos los días me levanto agradecido por un día más de vida.	Sí, me considero feliz en la mañana y noche ya que la gente con la que convivo y mis acciones diarias son los que producen mi felicidad.	Sí, soy feliz. En todo momento trato de disfrutar lo que vivo.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Sí, cuando estoy con mis amigos, la familia, tocando música.	Sí. Disfruto música, cuando todo parece organizado, etc.	Sí, cuando estoy con amigos o cuando logré un propósito.	Sí, cuando me mantengo ocupado en la música o psicología.	Trato de serlo en todo momento.	Sí, siempre aunque las cosas no siempre salgan bien.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Claro, todos.	Sí, en momentos con mis amigos y familia, y de realización musical, más en el último.	Sí, cuando produzco, cuando convivo con personas iguales o compatibles a mí.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>

Sí, cuando termina el semestre escolar, cuando veo a mi familia, cuando tengo tiempo libre para hacer lo que me gusta.	Sí, creo que a pesar de que hay momentos difíciles la vida está para disfrutarse y j aprenderlo todo!	Feliz cuando logro hacer bien mi trabajo, cuando hice bien a mi familia, o a un ser querido, a alguien.	Mas o menos, ya que por cuidar la carrera descuido el lado sentimental de pareja y relación con la familia.	Sí, cuando estoy tocando, cuando estoy con mi familia, amigos, cuando disfruto lo que esté haciendo.	Sí, cuando estoy con gente que aprecio, y al sentir y hacer cosas de bien general.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Sí, cuando leo una nueva partitura con alguien. Cuando platico lo que me gusta. Cuando doy clases.	En general sí, cuando me retroalimento de conocimiento, aprendo algo nuevo y eso lo puedo compartir, cuando juego o imagino.	Me considero feliz cuando obtengo resultados positivos y no tengo presión externa ni interna, cuando estoy haciendo algo.	Sí, lo intento siempre, soy positivo, aunque obvio si algo me entusiasma soy aún más feliz.	Sí, cuando veo alcanzadas mis metas.	Sí, cuando no me trauma ser mal instrumentista.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Sí, cuando todo marcha “sobre ruedas”.	Sí, cuando avanzo en mis creaciones, al leer un libro, al estar con personas que amo.	Sí, cuando después de estudiar mucho las obras me salen. Cuando termino de leer un libro, cuando estoy con mi novio.	Sí, cuando estudio calmadamente, cuando camino con alguien, cuando tengo tiempo de sólo escuchar música.	En general sí, cuando logro tocar como me lo había propuesto. Cuando no tengo “cosas que hacer”.	Sí, cuando estoy con mi familia o amigos, cuando hago lo que me gusta. Música, ejercicio.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Sí, en cada momento.	Sí, me considero feliz porque por suerte siempre me va mejor de lo que espero.	Me ha costado mucho trabajo pero creo que sólo necesito buscar más ayuda, creo que estoy bien.	En general sí. En mi estar con mis seres queridos, en mi quehacer musical, en el compartir, en a veces simplemente contemplar un árbol, un gato, en mi día a día.	No, no me considero feliz, este mundo ogt no es para que la gente viva feliz.	Sí, casi en todo momento, cuando duermo, como, toco mi instrumento, con mi familia y novia.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>

Sí, porque estoy haciendo lo que me gusta y logrando cosas interesantes en ello.	Sí, siempre que estoy en comunicación con Dios.	Sí, cuando logro mis objetivos.	Sí, al escuchar música, leer un libro, ver una película o estar con mis papás.	Sí, al estar bien con mi familia y al final de un recital.	Sí, cuando entre a la ENM, cuando pase mi examen de licenciatura, una buena reunión familiar.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Sí, cuando toco, con mi pareja, con mis amigos.	Sí, cuando toco, me hace feliz lo que hago, la música.	Trato de ser feliz en todos los momentos de mi vida.	Sí, siempre hago lo que me gusta y cumplo metas constantemente.	Sí, cuando toco.	Cuando estoy con la gente que me quiere, como mi familia.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Sí, trato de estar el mayor tiempo posible.	Feliz en momentos familiares y con amigos.	Sí, cuando estoy haciendo lo que realmente me gusta, cuando no tengo preocupaciones.	No. Como escribí antes, estoy en constante lucha conmigo. Tengo algunos momentos de felicidad.	A veces, soy feliz cuando escucho música que me gusta, cuando bailo, cuando veo cine, cuando toco.	Sí, cuando sé que estoy haciendo lo mejor para mí y para los demás.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Sí, siempre porque vivo rodeado de belleza, de buen humor y cosas que me gustan.	Sí, en la escuela, con la familia, al hacer música y trabajar.	Sí, cuando ejecuto música en conciertos o concursos.	Sí, casi siempre trato de ver el lado chusco de las cosas, considero que hay que reírse de la vida aún en los momentos difíciles.	Soy feliz en general, no significa que nunca me afecten las situaciones.	Sí, vida profesional y personal.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Sí, cuando hago cosas que me gustan, como estar con mi familia.	La mayoría no lo considero. Tocando, leyendo algo de mi interés, convivir con mis amigos.	La mayor parte del tiempo. Cuando trabajo, bailo y me divierto.	No siempre, pero cuando canto sí.	Sí, sobre todo en la parte académica, o creación de la música.	En ocasiones, el momento no lo concientizo.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				

Sí, trato de que cada momento sea agradable.	Sí, con familia y amigos. También sola.				
--	---	--	--	--	--

Cuadro A.7 – Respuestas a la pregunta F.1: *En general, ¿Te consideras una persona feliz? ¿En qué momentos? Menciona algunos.*

**Pregunta F.2 - ¿Tienes claras tus metas a corto, mediano y largo plazo?**

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06
Sí en los tres casos, con todo y flexiones.	Sí, bastante claras.	Sí.	A corto plazo: sería ganar alguna categoría en el concurso del próximo año. Mediano: terminar mi carrera musical junto con otra. Largo: tener una familia estable.	A mediano plazo.	Sí, demasiado claros.
P07	P08	P09	P10	P11	P12
Sí, terminar la nacional y estudiar para chef pastelero.	Sí, es esencial.	Un poco, aún hay algunas que no están claras pero sigo trabajando en ello.	Sí.	Sí.	Sí.
P13	P14	P15	P16	P17	P18
Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí, pero son modificables a las circunstancias.	Sí.
P19	P20	P21	P22	P23	P24
Sí.	Sí.	Sí.	No mucho, pero confío.	Sí, sobre lo que tengo que hacer.	A largo plazo, solamente.
P25	P26	P27	P28	P29	P30

No por el momento.	Sí.	Tengo varias, pero en el camino trato de precisar las de largo plazo.	No del todo, sólo las de a corto plazo.	Sí.	Sí.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
A corto y mediano, las metas a largo plazo las formulo y establezco día con día.	Sí.	Muy claras.	Sí.	A corto y mediano plazo.	Sí.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Corto sí, mediano y largo no.	Sí.	Es correcto.	Sí.	Sí.	Sí, pero por momentos siento que nada tiene sentido y no sé a donde voy.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
Sí, aunque a veces el curso de mi vida da prioridad a otras.	Sí.	Sí.	Sí, pero no. Tengo metas pero no creo que salgan tal y como las planeo.	Me asusta el ver que se acercan pero sí las tengo.	Sí.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
No pues aún estoy viendo nuevas posibilidades para mi beneficio y confortabilidad.	No.	Justo en este momento no. Hay muchas situaciones que me han puesto a pensar o repensar mis metas.	Sí tengo claro el objetivo, un poco el camino.	Algunas, la mayoría a mediano plazo.	Sí
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Mis metas a mediano plazo son más difusas.	Sí.	Sí.	Sí.	Más o menos.	Sí.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>

Algunas, otras no las tengo tan seguras.	Sí, pero tengo más claras las que están a mediano plazo.	No.	Sí.	Tengo más claras las de corto y mediano que las de largo plazo, sin quitarle interés.	Por supuesto.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Sí.	Sí.	No mucho, últimamente he cambiado de parecer.	Sí.	Sí, claro están.	Sí.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Sí.	Sí.	Sí.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Sí.	Sí, ahora que termino la carrera me he dejado muy claras las cosas.	No realmente, estoy constantemente aclarando las metas a corto y mediano.	Sí.	Algunas.	Sí.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
No.	Sí.	Sí, aunque frecuentemente las cambio.	A largo no tanto, corto es titularme y mediano estudiar una maestría.	Sí.	Sí.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Sí.	Sí.	Sí.	Sólo a corto y mediano.	No. Tengo claras ideas, posibles proyectos, que pueden convertirse en metas.	Sí.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>

En alguna cosa.	Sí quiero llegar a estudiar en Róterdam con Ben van Dijk pero tranquilo, todo es poco a poco.	No del todo.	Más o menos. Sé que quiero, quien soy y hacia donde quiero ir, y trabajo cada día mi camino, pero también procuro disfrutarlo y estar abierto al cambio.	Quizá sólo a corto plazo.	Sí.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
Sí, mi objetivo es terminar mi carrera e irme a estudiar al extranjero.	Sí.	Sí, de hecho debo tenerlas claras para poderlas realizar.	No.	No.	Sí.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Sí, están definidas pero son flexibles.	Sí.	Sí.	Sí.	Más o menos.	Sí.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sólo las de corto y mediano plazo.	Sí.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Sí.	Sí, aunque son cansadas.	Sí.	Aún no.	Sí.	Sí.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Sí.	Sí.	No.	Sí.	Sí.	Sí, pero llevarlas a cabo no.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
No.	Sí.				

Cuadro A.8 – Respuestas a la pregunta F.2: *¿Tienes claras tus metas a corto, mediano y largo plazo?*

**Pregunta F.3 - *¿Consideras que las actividades que realizas son gratificantes en sí mismas?***

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
Sí, siempre.	Sí.	Sí.	Sí, el estrés es sólo una etapa de estas.	No, a veces son estresantes.	Sí, es algo de lo que me siento orgulloso.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
Sí.	Toda actividad te da un pago y te deja algo, de no ser así creo que no tendría la pena que existiera algo para nada.	Sí, ya que son muy buenas y sanas.	Sí.	Sí.	Sí, por supuesto.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Sí.	No.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Por supuesto, a veces indirectamente se vuelven así.	Sí.	Sí, estoy segura de eso.	Sí.	Sí, pues de ellas aprendo.	Sí.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Por supuesto.	Sí.	Son tan buenas para el desarrollo y la satisfacción de hacerlo sin adquirir algo es muy gratificante.	Sí.	Sí porque cuando ves los resultados te motivas a seguir adelante y echarle más ganas a todo.	Sí.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Claro, para mí, como actividades musicales me dan satisfacción emocional y económica, también socialmente estoy bien.	Sí.	Son muy gratificantes; pero cuando tengo un problema económico a veces me pasa por la mente el reproche de dedicarme a actividades no muy remuneradas.	Sí.	Sí, porque hago lo que me gusta.	No todas.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>

La mayoría.	Sí.	Así es.	Sí.	Claro.	Sí, mucho. La música me llena, aunque siento que me falta algo.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
Sí.	Sí.	No.	Sí.	Unas más que otras que no tienen sentido o importancia pero aún así son gratificantes.	Sí.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Sí.	Sí.	Sí.	Sí, de hecho el resultado es lo que me motiva.	Mucho, me motivan.	Sí.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Sí.	Sí, las considero muy gratificantes.	Sí.	Sí.	Claro que sí.	Sí, por eso no me aburren.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Sí.	Sí.	Sí, porque me hacen mejor como estudiante.	Sí.	Sí.	Sí.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Sí.	Sí.	Sí.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
No todas, la mayoría no.	Muy gratificantes.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>

No, pienso que es muy difícil llegar al grado de satisfacción y no siempre lo logro, especialmente si estoy cansado o estresado.	Sí.	Claro, todo lo que puede ser y más en la música.	Siempre, solo acepto actividades que no me gratifican si hay mucho dinero de por medio.	Sí.	Sí.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí, por eso los hago.	Sí.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Sí.	Sí porque siempre me hablan de uno mismo.	Sí, eso me anima mucho.	Hasta cierto punto, algunas de ellas, otras son la preparación o entrenamiento de lo que logrará la gratificación. Pero muchas otras sí son disfrutables en sí mismas.	Sí.	Sí.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
Sí, porque me gusta lo que hago y eso es muy gratificante.	Sí, porque es lo que me encanta y creo firmemente que fui creada para ello.	Claro, porque una buena interpretación siempre es muy significativa tanto para el escucha como para mí.	Sí.	Sí.	Sí.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Sí.	Sí.	No todas, pero de todas se aprende.	Súper sí.	Sí.	Sí.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Sí, valoro el trabajo realizado.	Sí.	Sí, la mayoría.	A veces sí y otras veces no.	Sí.	Así es.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>

Sí.	No.	Sí.	Sí.	Sí.	No, para nada, sólo es el placer de interpretar pero fuera de ahí es difícil de ser exitoso dentro de la sociedad.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Sí.	Sí.				

Cuadro A.9 – Respuestas a la pregunta F.3: *¿Consideras que las actividades que realizas son gratificantes en sí mismas?*

**Pregunta F.4 - *¿Qué tan fácil te resulta encontrar retos y desafíos en cualquier situación?***

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
Muy frecuentemente, siempre existe algo mejorable o que lo percibo más personal.	No es muy fácil, me desespero bastante rápido, pero trato de lograrlo.	Muy fácil.	Difícil, primero lo razono de una manera lógica.	Nada fácil.	Mucho, hasta en la cosa más fácil pueden salir problemas o desafíos enormes.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
Difícil.	Demasiado fácil. Si no es interesante hay que hacerla atractiva.	No me es ni fácil, ni difícil.	A veces.	No es fácil.	No muy fácil.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Mas o menos fácil.	Sí, se me facilita, independientemente de que también me gusta.	No muy frecuentemente.	No tan fácil.	Muy fácil.	Los retos y desafíos surgen de una manera espontánea en cada situación.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>

Siempre, tengo una mente complicada y a veces sencilla.	Muy fácil.	Es muy fácil convertir en retos todo lo que haces, pues todo persigue un fin.	Fácil.	Frecuentemente.	Seguido.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Regular.		Trato de encontrar los puntos difíciles para ponerme a trabajar y no estar divagando.	Mucho.	Pues cada día es un reto pues siempre hay algo nuevo.	No se me dificulta mucho.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Dependiendo la situación, mi vida emocional sin duda es la que más problemas me da en esto.	Muy fácil.	No muy fácil creo yo. Me es más fácil a veces encontrar los “peros y contras”			Fácil.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Lo mismo que estar escribiendo.	Un poco fácil, ya que veo no tanto la situación a mi exterior.	No muy difícil, a cada problema busco más desafíos.	Sencillo.	Muy fácil.	Investigo, me gustan los retos.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
Toda la vida es un reto, la música, el día, las mujeres y vivir la vida consiste en enfrentar ese reto.	Muy fácilmente.	A veces me cuesta mucho trabajo.	Es sólo cosa de comenzar.	Muy fácil.	Muy fácil si lo quiero hacer bien.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Con mucha facilidad pues trato de no repetir los mismos problemas.	Mucho.	No mucho.	Comúnmente los encuentro aunque no todos los tomo.	Es más fácil para mi encontrar retos en mi ámbito escolar.	Relativamente.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Nada fácil.	Muy fácil.	A menudo.	Poco.	Regular.	Pues no mucho.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>

No tan difícil.	Fácilmente encuentro varios retos en mis actividades.	Fácil.	Bastante.	Fácil, ya que día a día encuentras nuevas formas al igual que nuevos retos de saber, conocer y hacer cosas.	Es relativamente sencillo, por la competencia que hay en mi carrera.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Facilísimo, lo que hago (composición) es precisamente de eso.	Poco.	Demasiado fácil.	No me encuentro con retos muy a menudo.	Un poco difícil.	Mucho.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Muy fácil.	No mucho, sobran.	Fácil.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Muy fácil.	Muy fácil, me gusta encontrar los retos pues creo que me ayudan a crecer.	Mucho, tocar el contrabajo es difícil, es un reto y lo relaciono con mi vida personal.	Fácil a gran manera en cuanto voy descubriendo nuevas ideas y técnicas.		Fácil.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Muy fácil.	Me resulta fácil.	Si los busco, siempre hay.	Siempre los encuentro.	Muy fácil.	Muy fácil.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Más o menos.	Muy fácil.	Más o menos.	Bastante fácil.	Fácil, muy fácil. Si no, nada se mueve.	Un poco difícil.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Fácil.	Bastante fácil más en música siempre hay retos nuevos.	Muy fácil.	Supongo que muy fácil, pues en realidad todo podemos verlo como un reto o desafío y todos los días nos enfrentamos a ello.	Vivir ya es un reto y hay veces que no creo poder costearlo.	Relativamente sencillo.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>

El afrontar las cosas que te da la vida por sí mismo es un gran reto, pues sin ellos no valdría la pena luchar por conseguir la satisfacción de lograr los objetivos.	Más o menos fácil.	Creo que día a día me encuentro con retos que debo realizar.	Más o menos, en algunas situaciones sí y en otras no.	No es tan fácil.	Más o menos.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Muy fácil. Todo se puede mejorar y seguir creciendo.	Me es fácil.	Regular.	Mucho (lo difícil es superarlos).	Siempre.	Fácil.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Sólo en algunas situaciones que estén a mi alcance.	Muy fácil, en todo momento hay situaciones y retos.	A veces más que otras.	Hago una tormenta en un vaso con agua.	Pues en todo, en todo momento si lo quieres hacer cada vez mejor.	Muy fácil.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Fácil.	No lo sé.	Muy fácil.	No tan fácil.	Relativamente fácil.	
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
No difícil.	No tan fácil.	Es muy fácil para mí.	No muchos, las cosas bien hechas son siempre un reto.	Fácil.	Siempre me resulta muy intuitivo cuando me interesa.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Siempre encuentro retos.	Poco.				

Cuadro A.10 – Respuestas a la pregunta F.4: *¿Qué tan fácil te resulta encontrar retos y desafíos en cualquier situación?*

**Pregunta F.5 - *¿Qué tan a menudo te sientes en control de las situaciones?***

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06

Casi nunca.	No muy a menudo.	Muy poco.	A veces, ya que en ocasiones no soy yo la exponente del problema o “principal”.	No mucho y casi nunca.	Casi todo el tiempo.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
No muy a menudo.	Muy seguido.	No muy frecuentemente.	Cuando las analizo.	Casi siempre.	Casi siempre.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Muy a menudo.		Casi siempre.	Casi todo el tiempo.	Muy a menudo.	Bastante a menudo.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Siempre, mientras este en mis manos.	Casi siempre.	Muy a menudo, siempre sé lo que hago y porqué.	A menudo, diría que muy seguido.	Regularmente.	Seguido.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
La mayoría de las veces.	Regularmente siempre.	Frecuentemente pienso tener el control aunque unas situaciones fuertes pierdo los estribos y cedo.	No muy a menudo.	Pues cuando son situaciones difíciles a veces mal, sin embargo trato de buscar la mejor manera de arreglarlas.	No muy seguido.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
No, pero pienso la manera de solucionarlas o afrontarlas.	Casi siempre.	A menudo no me gusta verme superado por el momento.	No siempre.	Cuando es grupal.	Generalmente.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Hasta ahora, siempre.	Seguro, sabiendo que se resolverán.	Seguro de manejarlas personalmente, pero en grupo más difícil.	Casi siempre.	Normalmente.	Muchas veces, aunque se me llegan a ir de las manos.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
La mitad de las veces es más fácil tener el control de la música que de los problemas de la vida.	Frecuentemente.	En general no, pero cuando haya algún problema institucional me da esta idea.	Casi siempre.	A menudo.	Casi siempre.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>

Generalmente.	70%	¿Control? ¿Qué se puede controlar? Existe el azar y la oportunidad, suele conjugarse con la preparación.	Seguido, aunque también se me escapan otras.	En lo emocional no tanto.	A veces vulnerable, pero siempre consciente.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
No lo sé.	En muchas situaciones me siento con impotencia o falta de control.	No muy frecuente.	Casi siempre.	Regular.	No tan precisa.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Seguido.	La mayor parte del tiempo.	Rara vez.	A veces.	Muy a menudo, trato de plantar los pies en la tierra y plantearme las opciones que puedan surgir y eso me da seguridad y por lo tanto el control.	Creo que muy seguido.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Creo que bastante a menudo, aunque hay otros en los que no, no me agrada eso.	A menudo.	No siempre, luego tengo muchos problemas.	Casi siempre.	Casi nunca.	Mucho.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
La mayoría de las veces.	Muy a menudo.	Depende.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
70%	Me toma un poco de tiempo sentirme en control de las cosas cuando me encuentro en una situación nueva.	Pocas veces, sólo cuando estudio algo muy bien, en general siento que hago las cosas a medias.	Siempre y cuando sepa que es lo que estoy haciendo.	60%	Regularmente.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>

La mayoría de las veces.	La mayoría de las veces.	Sólo cuando realmente estoy involucrado y le dedico tiempo y atención.	Casi siempre, aún cuando no tengo control de las situaciones, si de mi actitud ante ellas.	Muy a menudo.	
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Casi siempre.	Generalmente en un 70% del tiempo.	Muy pocas veces.	La mitad de las veces.	Mitad y mitad quizá. Si no se puede controlar, se reacciona a ella.	No tan a menudo.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
A menudo.	Muy seguido, siempre procuro tener el control.	Casi siempre.	Seguido, aunque he aprendido a aceptar que hay muchas cosas que no podemos controlar. Ahora trato de transformar mi forma de afrontar las situaciones.	No muy seguido.	Cuando únicamente dependen de mí, bastante seguido.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
No siempre, hay veces que ocurren cosas que están fuera de nuestro control, pero siempre es bueno aprender de ello.	Nunca, jeje.	Casi siempre.	No muchas veces.	Siempre.	La mayoría de las veces.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Mucho, aunque a veces no lo es.	Muy a menudo.	Pocas veces.	Muy a menudo.	No muy a menudo.	A veces.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
No todo el tiempo.	La mayoría de las veces.	Muy a menudo.	La mitad de las veces.	Muy pocas veces.	Frecuentemente.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>

Frecuentemente.		Casi siempre.	No muy a menudo, me revuelvo fácilmente.	Casi siempre.	Intermedio.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Con frecuencia.	No muy a menudo.	Pocas veces.	No siempre, sobre todo cuando trabajas con algo nuevo.	Generalmente.	De lo que hago siempre, de lo que no hago es por eso que decido no hacerlo.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
No muy seguido, a veces me desespero y pierdo el control de las cosas.	Poco.				

Cuadro A.11 – Respuestas a la pregunta F.5: *¿Qué tan a menudo te sientes en control de las situaciones?*

**Pregunta F.6 - Cuando emprendes una actividad, ¿Tienes éxito en lo que haces?**

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06
Sí, con variantes de resultado, a veces más, a veces menos, pero siempre satisfactorio.	Sí, la mayoría de las veces.	Por lo regular.	Sí, soy perseverante.	Sí, la mayoría de las veces.	Sí, he tenido éxito desde que era un niño, tanto en los deportes como en diferentes actividades.
P07	P08	P09	P10	P11	P12
Sí.	No siempre, pero por eso es el esfuerzo.	Algunas veces, aunque siempre busque el éxito.	A veces.	Casi siempre.	Generalmente sí.
P13	P14	P15	P16	P17	P18
La mayoría de las veces.	La mayoría de las veces.	Casi siempre.	No siempre.	Siempre que aprenda algo de lo que haga, será una actividad exitosa.	Sí, la mayoría de las veces, si algo no sale a la primera trato las veces que sea necesario.
P19	P20	P21	P22	P23	P24

La mayoría de las veces.	Casi siempre, en música sí.	Sí.	No siempre, pero lo disfruto.	A veces.	A veces.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
No siempre.	En ocasiones no de inmediato.	Sí, y se vuelve mucho más fácil hacerlo.	No siempre.	Por lo regular sí, y si me equivoco pues corregirlo es lo mejor.	Algunas veces.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Sí, siempre y cuando me esmere.	Por lo general sí.	Por lo regular sí, pero es más difícil que emprenda “nuevas” actividades.	Generalmente.	Sólo cuando es de mi interés.	A veces sí, en ocasiones no.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
No siempre, pero 2 de 3.	Sí, casi siempre sí.	En la mayoría de las veces.	La mayoría de las veces.	Regularmente.	Sí, a veces le llamo SUERTE. ¡¡Mucha, mucha!!
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
A veces.	Sí.	Sí.	Sí	A veces.	Sí.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Sí, cuando espero cualquier resultado para comprobar.	Normalmente.	Un éxito engañoso, pues siempre hay una sensación de insatisfacción.	Pues sí, regularmente.	Cuando pongo empeño y dedicación sí.	Sí.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Algunas veces.	No siempre.	No siempre.	Casi siempre.	La mayoría de las veces.	Sí.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Sí.	La mayoría de las veces, sin embargo, otras pocas llego a perder el interés rápidamente.	80% de las veces.	A veces.	Afortunadamente la mayor parte de veces sí, digamos 85% Sí, 15% a veces, jaja.	Casi siempre.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
La mayoría de las veces sí, mientras no haya factores externos que lo impidan.	Más o menos.	Algunas veces no.	Generalmente sí.	Casi siempre.	Sí.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			

Generalmente sí.	Sí.	Sí, si me importa lo suficiente.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Generalmente sí.	Por lo general sí, depende a qué le llamemos éxito pero diría el Dalai lama “Cuando pierdas, no pierdas la lección”.	No, a menos que sea persistente.	Sí.	Regularmente.	Si soy constante sí.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Casi siempre.	La mayoría de las veces.	Generalmente lo busco aunque no siempre lo consigo.	Sí.	Casi siempre.	La mayoría de las veces.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Casi siempre.	Generalmente.	Sí.	A menudo sí.	Cuando me interesa, sí. Cuando es requisito, solo libro el paso.	A veces.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
De vez en cuando.	Por lo general sí.	No siempre.	A veces.	No.	Sí.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
No siempre, pero es parte del aprendizaje.	A veces.	Algunas veces no, sobre todo cuando no se hace con tiempo se tiende al fracaso.	No siempre, aunque emprenderla sería ya un éxito.	Sí.	Sí.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
La mayoría de las veces.	Generalmente sí, en algunas ocasiones se falla.	Generalmente.	Sí.	Generalmente.	Sí.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
A veces.	No siempre.	La mayoría de las veces, si no busco que así sea.	Sí.	A veces y si no, pues aprendo de ellas.	A veces.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>

Frecuentemente.	Sí.	Sí.	La mayoría de las veces.	A veces.	Algunas veces.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Si, el 40% de las veces.	No siempre.	Depende de la actividad. La mayor parte del tiempo sí.	Normalmente, no siempre.	La mayor parte de las veces.	Casi siempre.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
A veces.	Sí.				

Cuadro A.12 – Respuestas a la pregunta F.6: *Cuando emprendes una actividad, ¿Tienes éxito en lo que haces?*

**Pregunta F.7 - ¿Estás satisfecho con tu manera de realizar esas actividades?**

*¿Qué tanto?*

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
No, siempre puedo mejorar.	Sí, y mucho.	Sí, demasiado.	Sí, mucho porque hago algo original y creativo.	Sí, en cierto grado aunque no mucho.	Sí, mucho, creo que no todo niño tiene las oportunidades que yo, y las he aprovechado.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
Sí, mucho.	Sí, porque si logro que los demás reconozcan ese éxito es que voy por buena brecha.	Muy satisfecho, ya que siempre doy lo mejor de mí.	No mucho.	Muy satisfecho.	Sí, mucho.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Sí, no totalmente pero en un 70% sí.	Sí, y muy satisfecho cuando se logran satisfactoriamente.	Sí bastante.	Sí, mucho por no dejarlo pasar.	Sí, mucho, pero siempre busco mejorarlo.	Sí, siempre hago lo mejor que puedo.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Sí, mucho porque soy innovador.	Casi, aunque sé que puedo hacerlo mejor.	Sí, cuando me propongo algo, me esfuerzo verdaderamente y lo consigo.	Si, 8/10.	No siempre.	A veces.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>

Poco, me gustaría cambiar varios aspectos organizacionales y controlar más mis actividades.	Sí, 80%	Muy satisfecho, pero a veces pienso que puedo hacer más.	Depende de la actividad, algunas satisfecha, otras poco satisfecha.	Trato de que no sea rutinario y sí estoy satisfecha.	Sí.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Muy satisfecho, ya que lo que hago, lo es para mí y por mí, son mis logros y por ello los realizo.	Sí, aunque siempre se puede mejorar.	No tanto; me gustaría ser más proactivo y autoemprendedor, no necesitar que me den empujones “para arrancar”.	No tanto, por algunas situaciones determinantes.	No siempre porque soy inconstante.	Generalmente sí, hay excepciones.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
No mucho, falta esfuerzo.	Sí, acaso detalles que corregiría, pero en general sí.	Sí, demasiado busco ser o tratar de encontrar originalidad.	Sí, pero pienso que puedo hacerlo mejor.	Bien, siento que me hace falta.	Sí, mi trabajo resulta agradable para mí y los demás.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
Aún no estoy del todo satisfecho, pienso que falta más para crear y dar.	Sí, pero me gustaría más.	En general estoy satisfecho aunque todavía siento que hay que esforzar más.		A veces, depende de cuanto esfuerzo ponga.	Sí, muy satisfecho.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
No mucho.	80% sí.	No, no mucho.	Cuando alcanzo la meta en cada una de ellas, si me siento bien, no alcanzar la meta me sumerge en una autocrítica para hacerlo otra vez.	Sí, en el sentido de que las hago aunque estoy consciente de que puedo dar más.	No tanto, pienso que me falta más organización en mi forma de trabajo.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Sí, porque aunque no resulte sé que hice mi mejor esfuerzo.	Muchas veces las abandono por desinterés y falta de tenacidad.	No mucho.	Sí, no mucho, ya que hay que trabajar más.	Sí, mucho.	Sí, mucho.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>

En algunas, a veces me falta empeño.	Sí, estoy satisfecho pero sé que aún puedo dar más.	Un 70%	Sí.	Sí, muy satisfecho.	Sí, mucho.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Sí, bastante.	Sí.	No, yo sé que lo puedo hacer mucho mejor.	Sí, bastante, soy muy dedicado.	Sí, todo lo que hago me satisface.	Mucho.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Sí, mucho.	Sí, mucho.	A veces, mucho.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
No, me distraigo con facilidad y tomo pequeños descansos.	Sí.	Un poco, a veces resulta muy bien sin que yo esté satisfecho.	Sí, mucho.	Sí, 50%	Sí, bastante.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Muy satisfecho, la mayor parte de las veces.	La mayoría de las veces, aunque las probabilidades son muchas al cambio.	No del todo, siento que a veces tengo tiempo holgado y dejo cosas importantes para el final.	No, necesito siempre nuevas formas para sentir que avanzo aún cuando la manera sea un éxito siempre juego.	Sí, muy satisfecho.	Satisfecho con todo menos como toco.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Casi siempre.	Sí, suficientemente.	Sí, en un 80%	No mucho, quisiera no tener que conformarme a veces sólo con alcanzar la meta sino superarla.	No. Gustaría de ser más eficiente y formal.	Más o menos.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Sí, mucho, me siento muy cómodo.	Me hace falta mucho, en esta carrera siempre se está aprendiendo.	Casi satisfecha.	Más o menos. Algunas más que otras, sigo buscando formas de hacer mejor las cosas mientras estoy en paz con lo que hago.	No.	Bastante.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>

Bastante, es lo que me gusta hacer.	Sí, sobre todo cuando tengo la supervisión de alguien.	Sí, como en un 95%	No mucho, no me gusta como hago las cosas.	No, me falta más compromiso.	Sí, mucho, aunque siempre se puede mejorar.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Sí, mucho, intento disfrutar el resultado sea cual sea.	Sí, muy satisfecho.	Sí, bastante.	Totalmente.	Satisfecho no, pero intentando.	Mucho.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Casi no, soy muy autocrítico.	Sí.	Mucho, cuando logro lo que quiero.	Sí, mucho.	Si estoy consciente de que estoy dando lo mejor sí.	Satisfecho, pero siempre falta un poco más.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Sí, mucho.	Sí.	Sí, bastante.	Regular porque algunas veces considero que puedo dar más.	Sí, en un 80%	Más o menos.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Sí.	Estoy satisfecha.	No. Me gustaría tener más seguridad y mejor preparación para sentirme mejor.	No, me gustaría dedicar mi tiempo a algunas cosas.	Sí, aunque siempre se puede mejorar.	Mucho, en cuanto a las actividades pero molesta por dejar de hacer muchas cosas más.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
A veces no logro lo que quiero.	Sí, pero siempre pienso que pude haber hecho mejor las cosas.				

Cuadro A.13 – Respuestas a la pregunta F.7: *¿Estás satisfecho con tu manera de realizar esas actividades? ¿Qué tanto?*

**Pregunta F.8 - *¿Cómo te sientes cuando realizas alguna actividad escolar/profesional?***

**Respuestas**

<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
Nervioso, libre, creador y objetivo.	Al principio estresado pero al final satisfecho.	Un poco presionado.	Emocionado, por ejemplo un concurso de piano es realmente apasionante para mí.	Satisfecha y orgullosa de lo que logré.	Muy satisfecho de lo que hago.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
Bien.	Un tanto presionado, prefiero que sea libre.	Cómodo con la situación.	Bien.	Bien.	Me desempeño como profesora de música y soy muy feliz al hacerlo.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Bien.		Me siento satisfecho conmigo mismo.	Feliz.	Presionado por el tiempo, pero me esfuerzo.	Bien, aunque con un poco de nervios.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Me siento muy apto para aprender y tener experiencia y mejorar en mi desarrollo.	Totalmente interesado y lo disfruto.	Muy satisfecha.	En confianza, sin embargo sigo conociéndome.	Muy bien.	Bien.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Me siento cómodo y en sintonía.	Muy a gusto.	Muy satisfecho y siempre trato de llegar un poco más, dar lo mejor de mí.	Depende de la actividad, musicales bien, otras con desánimo.	Me gusta pues ves como los niños se desenvuelven y los enamoras de lo que te gusta.	Muy bien.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Muy cómodo, me encanta prepararme día a día para poder ofrecer una buena versión de mí en mis actividades.	Bien, me gusta estar activo.	Por lo general muy bien cuando se trata de actividades musicales.	Comprometido conmigo.	Bien, cuando me siento preparado.	Depende normalmente bien, a menos que sea algo que no se me da muy bien.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>

Amarrado.	Bien.	Esperando a la respuesta de las personas para conocer lo que dirán sobre lo que he transmitido.	Con ganas de hacer bien las cosas.	Me siento con un reto que alimenta mi vida (o que ya es parte).	¡¡Muy bien en verdad!! Claro cuando son muy complejas me llevo a desanimar al no poder concretarlas.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
Bien, de alguna manera siento que me ayuda a seguir adelante.	Muy bien.	Bien, pero presionado también.	Depende de las cosas, a veces me gustan, otras siento que me chupa la vida.	Bien.	Feliz.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
A gusto, bien.	Un tanto limitado.	Obligado, presionado e ignorado.	Generalmente bien aunque depende de mi estado de ánimo.	Contenta.	Muy bien.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Completo.	Depende del tipo de actividad, por lo regular me gusta mucho.	Estresada.	Excelente.	Bien.	Bien.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Bien.	Me siento bien, lo tomo como un reto personal.	Bien, desafiado y/o emocionado.	Productivo y que estoy aprendiendo.	Emocionado, me gusta lo que hago, mi profesión.	Entero, debido a que la música es mi pasión.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
A gusto, aunque también depende de la actividad.	Feliz, responsable.	Bien, cuando sale bien.	A gusto.	Un poco presionado.	Bien, es lo que me gusta.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Bien.	Muy bien, siento que estoy en el lugar correcto haciendo lo correcto.	Muy bien, feliz, plena.			

<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Con un peso encima, con la responsabilidad, un deber.	Llena de energía para realizarla.	Me siento bien, contento.	Más o menos ya que lo mío creo yo no es la actividad pedagógica.	Generalmente bien.	Muy bien.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Últimamente, me ha faltado inspiración.	A gusto.	Muy bien, sobre todo relacionada con mis intereses.	Muy contento, me encanta mi vida y mi carrera.	Muy bien.	Muy bien.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Bien, me encanta.	Muy a gusto.	Bien.	Motivado.	Procuro que sea bien hecha. Mi actividad profesional es importante por sí misma.	Por lo general bien.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Satisfecho y completo.	Satisfecho y feliz cuando llego a lo que quiero, frustrado, enojado cuando no sirve.	Muy bien.	Bien.	Bien, quizá es lo único que hago bien.	Presionado pero en general bien.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
Muy bien, porque pongo en práctica todo lo que he aprendido.	¡Bien!	Bien, ya que siempre la hago a conciencia y con calidad.	Bien, no siempre.	Bien.	Cómodo.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Bien, siento que son logros.	Muy bien.	Pues trato de verle el lado bueno aunque me resulte fácil.	Como pez en el agua.	Excelente.	Bien.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>

Normal.	Bien, conforme.	Interesado en lo que estoy haciendo.	Si es algo que me gusta, muy bien. Si es algo que me desagrada lo hago por cumplir, pero al final me termina gustando.	Satisfecha.	Muy bien.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
A veces fastidiado.	Bien, que sirve lo que hago.	Bien, seguro, tranquilo.	Muy bien, si es algo que me gusta mucho me siento feliz. ☺	Productiva.	Satisfacción.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Preparado.	Con obligación.	Bien.	Bien.	¡Bien!	Como un reto a cumplir.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Me gusta mucho la escuela y cuando he trabajado también lo disfruto.	Bien, sólo que al final de semestre estresada.				

Cuadro A.14 – Respuestas a la pregunta F.8: *¿Cómo te sientes cuando realizas alguna actividad escolar/profesional?*

**Pregunta F.9 - *¿Qué tan preparado te sientes en relación a los retos propios de tu actividad escolar/profesional?***

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06

Listo para todo, esperando los mejores resultados de mi parte y listo para mejorar.	Bastante bien.	Mucho.	Me gustaría tener un mejor nivel dentro de mis clases de piano.	Pues es complicado porque no me siento lo suficientemente preparada.	En la escuela he tratado de mejorar, y lo he hecho bastante bien al igual que en la música, aunque sé que me falta mucho.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
Bien.	Creo que aún me hace falta mucho por aprender.	Aún no muy preparado.	No mucho.	Bien preparado.	Siento que aún me falta mucha preparación.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Capacitado sin llegar a experto.		En algunos aspectos siento que me falta preparación.	Me siento colocado.	Muy bien preparado.	Me siento como en el inicio pero con un futuro bastante prometedor.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Al nivel, siempre que me comprometo es porque sé que puedo hacerlo y aunque dude siempre hay algo que me impulsa.	Por el momento bien, sin dificultad alguna.	No ahora totalmente, sé que nunca lo será, pero sé que estoy en un nivel bastante aceptable.	Todavía me falta.	Falta mucho.	Regular.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Regular en cuanto a conocimientos y mal en habilidades.	Muy a nivel.	Aún siento que me falta mucho por aprender, así como estar muy bien preparado mentalmente.	Más o menos.	Bastante bien, pero nunca dejas de aprender.	Como el 50% preparado.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>

Muy preparado en áreas prácticas como instrumento o canto, aunque me cuestan la historia y las relacionadas a la escritura de la música.	Lo suficiente.	Mantengo un estándar alto para mí mismo en cuanto al nivel; cuando lo comparo con la mayoría de los compañeros me doy cuenta de las diferencias.	Bastante preparado.	Siento que aún me faltan muchos aspectos por dominar para poder desempeñarme como quisiera.	Poco preparado, pero por buen camino.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Lo suficiente o lo que piden.	Muy preparado.	Bien preparado conforme vaya aumentando la dificultad.	Bien preparado.	Bien preparado, pero me hacen falta muchas cosas más.	Me falta, siempre estoy cerca de la verdad o el final, pero muchas veces me quedo en eso; nada más cerca. No es agradable eso.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
Sigo en el camino, llevo un 40% de la preparación requerida para ser un músico.	Regular.	Estoy preparado, aunque me falta todavía me da un poco de miedo.	Es cosa de estudiar.	Muchas veces decadente.	Por ahora necesito más preparación y trato de adquirirla.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
En desarrollo.	Medianamente.	En cuanto a la música, medianamente preparado; a veces muy inseguro de lo que sé y de si puedo o no lograr algunas cosas como el desarrollo de ciertas habilidades.	Procuro alcanzar mejores resultados, y por lo tanto requiero de más preparación.	Siento que me falta mucho por aprender.	Competente.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Lo suficiente para sobrellevarlos.	En cuanto a la música me siento bien preparado.	No me siento con frecuencia lista para efectuar las actividades.	Bien preparado, pero el conocimiento no termina.	Poco preparado, pero dispuesto.	Lo suficiente.

<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Siento que me falta preparación.	En la mayor parte de los casos me siento suficientemente preparado, pero trato de no confiarme.	En desarrollo, pero creciendo.	Regular.	Me siento bien preparado pero estoy consciente que aún me falta conocimiento.	Cada día trabajo en ello, para que no me tomen por sorpresa o no sean tan difíciles de superar.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Me falta mucho, pero en general bien.	Más o menos.	Lo suficiente para lograrlos.	Relativamente bien preparado en comparación con otros.	No tan preparado por eso sigo estudiando en la ENM.	Mucho, aunque puedo mejorar.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Poco.	Bien preparado.	Pues estoy preparada para retos de acuerdo a mi nivel.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
En un 80% o 70%	Creo que me falta mucho por aprender, pero me siento contenta con lo que he logrado.	Me siento bien, conozco mis debilidades y así trato de no exponerlas.	Bien preparado.	Aún me falta preparación.	Preparado, pero siento que sigo en desarrollo de mi capacidad.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
De cero a diez, nueve.	Como un 70% de preparación.	Me siento capaz pero con algunas deficiencias que puedo solucionar o sobrellevar.	Mucho, ya llevo años de experiencia, creo que soy competente.	Como instrumentista me siento bien preparado, en el aspecto teórico aún me falta.	Como instrumentista poco preparado pero como teórico me siento muy preparado.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Más preparado que antes, apto.	Bien preparado (no bastante aún).	Un 80%	Bastante frágil pero decidido.	A veces siento que me falta preparación y eso me aterra.	Preparado pero falta más preparación.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>

Siento que puedo dar más.	Muy preparado gracias a la formación que he tenido.	Me falta ajustar varias cosas.	Aún me siento inmadura en muchos aspectos, pero creo que en buen camino.	Bien.	Arriba del promedio.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
No sé que tan preparado estoy, pues es algo que se va haciendo a lo largo de toda la vida, uno nunca termina de prepararse y aprender.	Mmm... pues creo que aún me falta mucho por aprender, pero me encanta estar en ese camino de aprendizaje.	Me siento bien preparado, aunque aún me falta bastante para poder ser un buen profesional.	Sí.	Con un nivel bajo.	Bien preparado.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Muy bien, preparado intelectualmente pero no en organización.	Con las herramientas necesarias para resolverlo.	Pues en relación a la educación me siento bien.	Apenas lo suficiente.	Medio.	
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Lo suficientemente preparada.	Bien, pero falta mucho que aprender.	Bastante preparado.	Creo que puedo afrontar lo que sea.	Preparada para dar lo mejor de mí.	Aún me falta más experiencia.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Muy bien preparado.	Bien, la escuela es buena.	Bastante, creo que tengo buen nivel profesional.	Regular.	Medianamente preparada.	Intermedio.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Bien, soy estudioso.	No me siento muy segura.	Medianamente preparada. Como si lo que sé fuera "por encimita".	Sigo preparándome día a día.	Llevo una buena parte del camino, pero la meta aún está distante.	Insuficiente.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Aún no me siento segura, creo que me falta mucho.	Poco.				

Cuadro A.15 – Respuestas a la pregunta F.9: *¿Qué tan preparado te sientes en relación a los retos propios de tu actividad escolar/profesional?*

**Pregunta F.10 - ¿Qué grado de atención y concentración te exigen tus actividades escolares/profesionales?**

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
Mucha	Mucha.	Mucha.	No mucha, a la mayoría les entiendo porque las reflexiono.	Siento que es demasiada exigencia la que me propongo.	Demasiado alto, voy en una escuela difícil y en la tarde vengo aquí, entonces es un desgaste y concentración enorme.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
Toda mi atención.	No del todo, si me concentrase al 100% sería como verlo como una obligación, trato de divertirme en lo que hago.	Bastante	La forma de superarme.	Mucha concentración y atención, casi no hay tiempo para otras cosas.	El máximo.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Un alto grado.	En demasía, ya que siempre me concentro en lo que hago.	Bastante.	Mucha.	Un grado elevado.	El más alto, de alguna manera entrar a un “círculo creativo”.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Bastante.	Total 100%.	El mayor grado de atención completamente.	Importante.	Muchísimo.	Mucha.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>

En mayor porcentaje.	90%	La mayor posible.	Medio alto (80%)	Estar al 200% o más pues ya que la docencia no es fácil pero cuando ves el resultado, vale la pena el esfuerzo.	Trato de exigirme lo suficiente para que las cosas que estoy haciendo en ese momento salgan bien.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Uno muy alto, no puedes aprender o interpretar si estás usando tu potencial (parte de él) en hacer algo más.	El más alto.	Bastante alto.	Demasiada.	Mucha, lo que me cuesta un poco de trabajo.	Un grado muy alto, tienen toda mi atención y tiempo, son una prioridad.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Todo el que tenga, pero más tiempo que otra cosa.	Mucho si no estoy perdiendo el tiempo.	Toda la concentración posible, así mismo atención.	Toda mi atención.	95%	Mucha, aunque llego a perder la concentración cuando no entiendo algo, se me llega a ir el interés.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
	Muchísimo.	Por los idiomas necesito 100% de concentración.	En la mayoría el 100%	Toda la atención.	Demasiado.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Bastante.	Alto. Mucha atención.	Mucha atención y mucha concentración, lo cual no tengo.	Pues, procuro siempre ponerle toda mi atención y disposición.	Mucho, en las lecturas, cuando estudio con mi instrumento, cuando estoy en clase.	Un 100% de mis capacidades.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Completo enfoque.	Un grado muy alto de atención y concentración.	Muy concentrada.	Mucho.	Mucha.	Grado alto.

<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Mucho.	Me exigen mucha concentración.	Total.	Un 90%	Toda mi atención y concentración.	100%
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Demasiado, es más, yo creo que toda, no puedo componer si estoy haciendo otra cosa, ni tocar.	Mucho.	Lo que se necesita para retener la información.	Un grado muy alto.	Toda la que se pueda.	Mucha.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Mucha, casi toda mi atención.	Mucha, esa es la que les doy.	Mucha.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Mucha.	Creo que la música le exige a cualquiera un nivel de atención muy profundo.	Mucha.	Muy alto grado de concentración.	Bueno.	Toda la atención.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
105% (no es broma)	Toda.	De 1-100 yo creo que 80.	El más alto para realizarlas bien.	Muy alto.	Muy alto, no dejo que nada me perturbe.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Mucha.	Total concentración.	Mucho.	Muy alto.	Máxima. Sin atención nada funciona.	Casi completa.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Alto grado.	Lo máximo, cuando uno toca no existe nada más.	Muchísima.	Alto.	Bastante, una actividad de tiempo completo.	De tiempo completo.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>

Si se quieren lograr grandes cosas en esto, se necesita prácticamente toda tu atención.	Uy, una atención del 100%	100%	Bastante.	Máximo.	Mucho.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Depende, generalmente ocupo toda.	Un alto grado de concentración y mucha atención.	Bastantes.	Total.	3000% ∞%	Bastante.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Debe haber mucha atención y concentración todo el tiempo.	Mucha concentración.	Mucho, todo el tiempo.	Poco, entiendo todo muy fácil.	Un alto grado de las dos.	Mucha.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Alto.	Debe ser mucho ya que algunas son trabajo en equipo.	Bastante.	Mucha, aunque a veces no puedo lograrlo.	El 100%	100%
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Pues atención total, no hay distracción a nada.	Toda mi concentración.	Alto.	Mucha.	El 100%	Toda.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Mucha, siempre tengo que estar pendiente y concentrada de cómo hago las cosas para que éstas funcionen.	Mucha.				

Cuadro A.16 – Respuestas a la pregunta F.10: *¿Qué grado de atención y concentración te exigen tus actividades escolares/profesionales?*

**Pregunta F.11 - *¿Qué te motiva para desempeñarte en esa actividad?***

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
El gusto de vivir.	Que sé que es lo que me encanta hacer.	Mi proyecto de vida.	Mi familia y mi razón del futuro.	Tener la esperanza de mejorar mi persona.	Que estoy seguro de que es lo que quiero hacer toda mi vida.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
No sé.	El gusto por hacerlo.	Que algún día podré ser un buen profesionalista.	Mis metas.	Ser el mejor en lo que hago, ser una mejor persona.	El deseo de dejar en mis alumnos un poco de conocimientos musicales y el gusto por la música.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Mis ideales.		Mi futuro, convicción propia.	Que cualquier cosa que logre es más de lo que esperé que algún día podría lograr.	Me gusta, me siento mejor como persona.	La cosa en sí misma, el bien por sí mismo.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
El poder establecer estándares que me faciliten esas actividades y mejorar.	Es lo que me apasiona.	Que amo hacer lo que hago, y sé que es lo mejor que hago.	La felicidad.	Que amo lo que hago.	El interés.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
El superarme y adquirir mayor “conocimiento”.	Mis objetivos y el gusto.	El levantarme todos los días y pensar en nuevos objetivos para llegar más lejos, y el apoyo de familiares y amigos.	El resultado.	Me gusta lo que hago, y el enseñar y compartir a otros lo que tienes es muy gratificante.	Ver a otras personas más avanzadas que yo.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Mi propia satisfacción, como ya lo he dicho, todo lo que hago es por mí.	El hecho de crear y transmitir energía positiva.	La satisfacción de hacer música, de sentir, de superarme, muchas cosas intangibles.	El gusto, amor y necesidad de arte.	Poder realizar mis metas y disfrutar de ellas.	Mis metas a largo plazo.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>

Que lo disfruto en demasía.	La superación por sí misma y el deseo que Dios imprime en mí de luchar en este mundo.	Saber que puedo lograr cosas más grandes.	Las ideas personales que tengo sobre mí y lo que me rodea.	Superación personal, y la opinión de mi familia (hijos).	La vida, la vida al final si es muy bella.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
	Mis gustos y metas.	El gusto, porque me gusta.	El darme cuenta de mi avance.	La razón de... o la que creo yo la más importante de la vida: la "belleza".	El gusto por el arte y sobresalir.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
El gusto y saber que a alguien además de mí le interesa mi actividad.	El gusto y la habilidad que he adquirido.	Esos momentos de plenitud, de bienestar que ocurren cuando saco la basura mental de mi cabeza y simplemente disfruto.	La música definitivamente, y el llegar a ser un excelente maestro.	El saber que en un futuro puedo hacer más útiles mis conocimientos.	El hecho de querer aprender cosas nuevas.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Mi interés en esa actividad.	El gusto que me da hacerlo y la complejidad y el reto que representa.	El saborear el hecho de que logre efectuarla.	El futuro.	Que disfruto esto.	¿Ídolo?
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
El conocimiento.	El sólo hecho de que me gusta realizarlas y la satisfacción que siento al haberlas finalizado.	Deseo de conocimiento y amor a la música.	El deseo de aprender y ser mejor en lo que hago.	El hecho de que lo que hago suene mejor y poder compartirlo.	Las metas que tengo.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Yo mismo, poder sobresalir en la composición y vivir de ello.	Aprendizaje.	El ser una mejor persona y un mejor estudiante.	Satisfacción personal.	Depende de la actividad.	Mis sueños.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			

El ser mejor cada día.	La música es el sentido que yo le doy a mi vida, mi actividad es el camino más adecuado para vivirla.	El placer que esto me causa.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Que puedo ir subiendo mi nivel como músico para lograr otras cosas.	Mi pasión por la música.	El resultado, el proceso, las nuevas actividades que vendrán.	La retroalimentación del conocimiento.	El placer que me genera.	Mi gusto por ella.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Que algún día pueda vivir de lo que me gusta.	Me genera satisfacción.	La autorrealización y crecimiento personal.	Que siempre descubro cosas nuevas de las obras.	El superarme y ser cada vez mejor, y mi familia, los sacrificios que han hecho para que esté yo aquí.	Los logros espirituales.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Conocer.	Una necesidad intrínseca. Es lo que más me gusta hacer.	Mi superación personal.	Amo la música y siento la convicción de que es importante para mi país.	El goce estético y lo gratificante en el proceso de mejorar y descubrir cosas nuevas.	Que me gusta y me gusta el reto y que quiero aportar algo.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
La satisfacción de hacerlo.	El seguir conociéndome a mí mismo a través de la música.	Siempre me ha gustado la música, eso me hace salir adelante.	Me encanta.	Mis maestros, compañeros y mi familia.	El amor y pasión por mi disciplina.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
La música es lo que más me gusta, el hacer música es una actividad que me apasiona.	El poderme desarrollar en algo que me encanta y sobre todo el poder servir con la música a otras personas.	El gusto y la satisfacción de hacerla.	El amor a aprender.	La misma música.	Me encanta hacerlo.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>

El gusto.	El gusto de realizarlas.	Mi pasión por la música.	Gusto.	La perfección.	Mi familia y mis metas.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Que la encuentro muy interesante y divertida.	El gusto por la música.	Interés y deseo propio.	El amor por la música.	Ser cada vez mejor para progresar en mi vida y dar algo hermoso a los demás.	El aprender y hacerlo lo mejor posible.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Me gusta mucho y creo que a la gente también le puede gustar.	Aprender, tener conocimientos que puedan ayudar a más personas y económicos.	El éxito profesional, motivación personal, la música por el arte.	El gusto que tengo por ella.	El que me satisface espiritualmente.	Superación personal.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Pues el gusto de hacerla.	El gusto por hacerla.	Terminar una carrera.	Los resultados obtenidos.	Gusto personal.	Terminar y llevar a cabo lo que planeo.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
El gusto y placer que siento al hacerla.	Ver a otras personas que son exitosas en lo que hago y que me reconozcan mi trabajo.				

Cuadro A.17 – Respuestas a la pregunta F.11: *¿Qué te motiva para desempeñarte en esa actividad?*

**Pregunta F.12 - *¿Te gustaría estar haciendo otra cosa? ¿Cómo que?***

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06
No, lo que quiero es lo que me conduce.	Sí, me gustaría aprender otro idioma que no sea inglés.	No.	No, me gusta lo que hago.	Estar con mis amigas o dedicarme a hacer la tarea en vez de estudiar música.	No.

<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
No.	No, si no fuera feliz en lo que hago no lo haría.	Estudiar biología, es algo que también me llama mucho la atención.	No.	No.	No.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
No.		Sólo me gusta la música.	Sí, estudiar artes plásticas.		
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Viajar, salir más tiempo, pensar en más cosas y reflexionar.	No realmente.	No.	No.	Estudiar.	Jugar.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
No, además quisiera tener novia y hacer deporte.	En este instante, tal vez componiendo.	Aprender otros idiomas para poder comunicarme mejor.	Me gusta lo que hago.	Quizás descansar un poco, o estudiar el instrumento.	No.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
No, por el momento estoy trabajando mis metas a corto y mediano plazo, ayudan en mí a largo plazo.	No.	A veces me gustaría dedicarme también al estudio de la filosofía, de los temas metafísicos, esoterismo hermético, estudio de las religiones, etc.	No.	Aprender un nuevo idioma.	Investigar, leer, debatir.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Leyendo, escribiendo, ir a un café.	Sí, tener un dialogo con Jesús (Cristo).	Estudiar Física.	No.	No.	En este momento no, bueno sí, ser mucho más profesional.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>

	Sí, pero también lo que hago, porque también me gustan otras disciplinas.	Algo sobre idiomas, enseñanza.	Me hubiera gustado la sociología.	Últimamente me siento extrañamente atraído por la sociología.	Sí, viajar.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Realizar un deporte o resolver problemas de carácter ambiental.	No.	No, definitivamente no.	Sí, me gusta mucho la veterinaria y la investigación biológica.	Estar con mi familia, salir a pasear.	No.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
No.	Tengo muchas ganas de combinar la música con las matemáticas aplicadas.	Sí, pintar.	No.	No, ninguna.	Estudiar.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Estudiar una ingeniería.	En vez de la música no, pero sí me gustaría dedicarme también a alguna actividad relacionada con el comercio.	No.	No.	Realmente no, soy feliz en lo que hago.	Quizás, algún curso de computación o de cocina, no lo sé.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Digamos en “cuestión propia” no, pero la verdad es que si no tienes éxito como compositor, te mueres de hambre, por eso también voy a estudiar gastronomía.	Leer, para aprender idiomas.	Tal vez practicar algún deporte extremo.	No, ninguna.	No.	No.

<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
No, no podría estar mejor.	No.	No.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Sí, dibujando, pintando, patinando, videojuegos, salir a pasear, cine, etc.	No realmente.		Sí, leer y ver documentales y películas culturales.		A la par sí, desarrollarme en otro campo.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Ser actor o deportista.	No.	Me gustaría estudiar otra carrera.	No, solo ventas para aprender a ser más político y menos centrado en mí.	No.	No.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
No.	Sí, sin dejar de lado la creación musical. Estudio de ciencias y lenguas.	Sí, aprender inglés.	Me gustaría ser más versátil como músico.	Sí. Viajar y tocar en el trayecto. Producir música para teatro y danza.	La música es lo mío.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
No.	Pintar, últimamente tengo obsesión con la pintura.	No.	No, estoy contenta.	Sí, me gustaría estudiar otra carrera, algo que me ayude a reforzar mis conocimientos.	Sí, viajar más.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
Me gustaría estudiar otra carrera que se complemente con la música.	¡Sí! Me encantaría aprender algún tipo de danza.	Pues, de hecho estoy terminando mi licenciatura, bibliotecología, otra profesión que me encanta.	Más que la música no, pero me gustaría estudiar psicología, filosofía o simplemente leer y aprender.	Hacer ejercicio.	No.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>

No.	No.	Sí, estudiar psicología.	Sí, lo que hago pero mejor.	¿Ermitaño?	No, me gusta lo que hago.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Ser chef.	No.	No.	Sí, ser lingüista o arqueólogo y hacer trabajo de campo, tal vez lo haga después.	Estudiar historia del arte.	No.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Aprender letras clásicas, leer más, cultivos hidropónicos, viajar, etc.	No, bueno quizá la pintura o artes plásticas.	No, definitivamente.	No.	Estudiando filosofía.	No, estoy en la correcta.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Me gusta la informática casi igual que la música.	No, no me gustaría.	Ser bailarina profesional de clásica.	No.	Algún deporte extremo.	Siempre.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Sí, quiero estudiar otras cosas y realizar más deporte, me gustaría tener más tiempo libre.	Sí, viajar.				

Cuadro A.18 – Respuestas a la pregunta F.12: *¿Te gustaría estar haciendo otra cosa? ¿Cómo que?*

**Pregunta F.13 - ¿A qué dedicas tu tiempo libre?**

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06

A la autoescucha y crecimiento personal, así como al descanso.	Platicar o hacer tareas o salir con amigos.	Leer, pensar, convivir.	Leo (Isaac Asimov y en inglés).	Cuando lo tengo, estudio acordeón, tomo fotografías o dibujo.	A descansar, estar con amigos, buscar actividades físicas y más.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
No tengo tiempo libre.	Yo le diría tiempo muerto, en el que no puedo hacer nada, porque siendo libre estoy en constantes actividades.	Al estudio de mi instrumento, en sí, no tengo ratos de ocio.	La música.	A salir con mis amigos, acudir a ensayos, hacer deporte.	Hacer ejercicio y bailar.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
A pensar.	Tocar mi instrumento, salir a pasear, leer y a veces a cocinar.	A la familia y a la música.	Ver películas, dibujar, jugar.	A buscar cosas que hacer o interactuar con familia y amigos.	
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Convivir, practicar deporte, leer.	Estudiar, pasar el tiempo con mi novia, etc.	A la música completamente, en muchos sentidos o a los deportes.	A pensar, meditar, leer.	A noviar.	Estudiar.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
A la música y a la jardinería, también a usar internet.	Deporte o escuchar música.	La lectura, escuchar música y a cocinar.	Leer, ver películas.	Pasar tiempos con mi hija, ir al cine, platicar con ella, estar en casa, etc.	Ver películas, jugar videojuegos o caminar.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
A estudiar, divertirme con familia y amigos.	A crear, disfrutar, a mi familia, amigos y demás, aprender constantemente.	Precisamente a lo anterior.	A diferentes cosas según el ánimo.	Leer, jugar, platicar con mis amigos, aprender algo nuevo de cualquier índole.	Leer, dormir, ver TV, navegar, comer, ir a museos, pasar tiempo con los amigos.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>

A tocar y a leer.	Leer, jugar.	Jugar videojuegos, computadora, estudiando instrumento, etc.	A estudiar.	A la música.	A reflexionar, luego a hacer ejercicio.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
	A relaciones sentimentales.	Viendo películas, paseando o haciendo compras en las tiendas.	Al arte circense.	Lecturas y fiestas.	A leer, fiestas, jugar, viajar.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
A leer, investigar y jugar, experimentar.	Pasar tiempo con la familia y chicas.	No tengo tiempo libre. Trabajo, estudio y tengo obligaciones importantes en el hogar. Si llego a tener, lo paso con mi pareja.	A los animales.	Descansar, escuchar música, leer, caminar.	A la música, familia, amigos.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
A crear cosas (música, dibujar o escribir poemas), o a leer.	Internet.	Escuchar música, pintar y leer.	A leer, salir, escuchar música, escribir.	A estudiar, leer, escuchar música.	Estudiar.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
A tocar.	A estudiar, tocar, salir con amigos, patinar, jugar fútbol, voleibol.	Cine, pintura, salir con los amigos, beber.	A los deportes, salir con amigos.	Estar con mi pareja y componer.	A estudiar, leer, divertirme.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
A componer, a pensar y a mis amigos.	Leer.	A los deportes o sacar nuevas piezas.	Leer, repertorio extra al de la escuela, cine, sexo, tomar café.	A la computadora.	Jardinería, leo, coso, veo animé y cosas relacionadas con la música.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			

Estudiar.	A pensar en nuevos proyectos.	Leer, pensar, descubrir cosas nuevas, investigar, salir, pasear.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Gimnasia, videojuegos, descansar.	Me gusta leer, ir a conciertos y estar con mi familia.	A estar con mis amigos, ir a fiestas, a salir a algún lado.	A leer y descansar.	A organizar mi cuarto, casa, salir con amigos, escuchar música.	Ejercicio, cine, leer... socializar, estudio.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Leer, escuchar música, salir/estar con mi novia, hablar con mis amigos, descargar música.	Caminar, armar rompecabezas, ver películas, leer.	Hago deporte y dibujo. Trabajo.	No tengo, al menos este año todo está ocupado en la escuela, trabajo, servicio social y tesis.	Descanso, leo o veo documentales y películas.	A leer.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
A leer y dormir.	Leer, pasear, pensar, escuchar, estudiar.	A leer.	Amistades sobre todo.	A dormir. Cuando son días, a viajar.	Hacer ejercicio, videojuegos, amigos.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Leer.	Ver películas, hablar con amigos, oír música, investigar cosas o lugares que me interesan.	Tengo novio.	A compartir con mis seres queridos, salir, estar conmigo un rato.	A dormir.	Viajar, tocar, ver películas, leer.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
A componer, hacer deporte, tocar el piano.	Jeje, casi no tengo tiempo libre, pero algo que me encanta es estar con mi familia haciendo lo que sea.	Hacer tareas, ir a conciertos de las orquestas y ver películas.	A leer, a mis papás, ver películas, estar con mi novia (cuando la hay).	A trabajar y hacer ejercicio.	Salir con los amigos.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>

Tomo fotografías y leo.	Salir en bicicleta, leer.	Juego ajedrez y veo televisión.	¿¿Tiempo libre?? ¿¿Qué es eso?? (era broma, leo mucho, comics, foto, deportes, etc.)	Introspección activa.	Juego futbol o convivo con mis amigos.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
A descansar, leer y ver tele.	A ser espectador en la música.	Pasatiempos, diversión.	Internet, amigos, novia, leer, escuchar música y pensar.	Ver cine, leer, escuchar música, ir por café, salir con mis amigos, tocar con mi papá.	Jugar, escribir, platicar, salir con amigos.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Oír música, tocar música, tomar el té, platicar con amigos, ir al cine, pasear, museos.	A pintar, leer, ver cine, tele, platicar.	Estudio, chat, redes sociales.	A estudiar, leer, oír música y si me queda tiempo y energía ver TV o películas.	A leer.	Leer, conocer nuevos lugares.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
A aprender sobre cosas que me interesan, como arreglar aparatos y jugar con mi familia.	Ver películas y series.	Casi no tengo. Salir con amigos.	No. Tengo.	Deportes al aire libre.	Ver algunas películas.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Descanso, salir a distraerme en cualquier cosa.	A estar con mi familia.				

Cuadro A.19 – Respuestas a la pregunta F.13: *¿A qué dedicas tu tiempo libre?*

**Pregunta F.14 - *¿Cómo te sientes cuando realizas estas otras actividades?***

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
Nervioso pero inspirado.	Bastante bien.	Bien.	Concentrada, porque son actividades que por lo general me agradan.	Siento que descanso o por lo menos libero un poco de estrés.	Que estoy perdiendo un poco de tiempo, debería de estudiar.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
		A gusto con ello.	Diferente.	Muy bien.	Feliz.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Bien.	Muy a gusto, ya que son de las cosas que más me gusta hacer.	Me siento muy bien.	Feliz.	Completo.	
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Desahogado, libre, feliz.	Muy bien, excelente.	Me complementan.	Cómodo y a gusto.	Bien.	Bien.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Cómodo.	Relajado.	Más relajado, a veces pensando en cosas sobre música.	Tranquila, emocionada.	Son parte de la vida diaria y parte de una formación la responsabilidad.	Satisfecho.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Muy cómodo, creo que si algo me lastima o molesta no mantengo el contacto con esto.	Tranquilo, feliz y libre.	Me da una gran satisfacción.	Bien pero con ganas de regresar a lo mío, al arte.	Relajado.	Bastante bien si son de mi agrado.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Igual de bien, más tranquilo.	Bien.	Bastante bien conmigo mismo.	Bien.	Si son actitudes que yo decidí hacer excelente.	Muy bien, menos mal.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
	Muy bien.	Me siento bien.	Adrenalina.	No tan bien como cuando estoy sentado al frente del piano.	Muy feliz.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Bien.	Bien.	Muy bien, me gusta estar con ella.	Bien y distinto.	Muy contenta, tranquila.	Feliz.

<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Cómodo.	Bien.	Libre.	Bien.	Tranquilo.	Tranquilo.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Muy bien.	Me siento bien, siento mucha satisfacción.	Relajado y alegre.	Relajado y despejado.	Feliz y pleno.	Muy bien, de alguna forma me liberan algunas presiones.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Excelente.	Feliz.	Pues bien, contento.	Bastante a gusto.	Súper bien.	Bien.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Cualquier cosa que me enriquezca culturalmente es buena.	Con ganas de poner esos proyectos en práctica.	En paz, descansada.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Muy bien, feliz, se me olvidan las preocupaciones.	Bien, siempre muy gratificantes.	Pienso en cosas pendientes de trabajo y trato de relajarme.	Relajado y tranquilo.	Muy bien.	Muy bien.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Satisfecho.	Tranquilo.	Muy bien, tranquilo.		Muy bien, son como un escape al estrés del estudio.	Me siento muy bien, es como un escape de lo traumático de mi carrera.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Muy bien.	Muy a gusto.	Muy bien.	Tranquilo, alegre.	Cuando viajo busco entornos verdes, me gustan los cerros y los pájaros. Los lugares con agua.	¡Bien!
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Bien, descansado.	Bien tranquilo.	Difícil estar bien.	Bien, a gusto.		Muy bien.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>

Muy bien, relajado, tranquilo, me doy tiempo de pensar.	Muy bien, me refresca y me renueva las fuerzas.	Muy bien porque son cosas que me gusta hacer.	Pleno y feliz.	No muy bien, porque estoy pensando que tengo que estudiar.	Muy bien.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Bien. También me gusta mucho.	Bien, es una manera de distracción ante algunos problemas.	Bien.	Me siento muy bien.	Bien, si me gustan.	Bien.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Cómoda, muy relajada.	Bien si la actividad es agradable.	Feliz, a gusto, relajado.	Bien, pero pueden llegar a hartarme.	Muy contento, siempre y cuando haya estudiado antes.	Bien.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Muy bien.	Bien, me agrada.	Me siento equilibrado entre eso y mis estudios.	Satisfecho y feliz.	Más completa.	Con paz mental, jiji.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Bien, amo pasar el tiempo con mi gente.	Contenta.	Bien.		¡Bien!	Súper bien, disfruto hacer todo lo ajeno con lo que hago.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Contenta.	Relajada, pero con pensamientos constantes de mi escuela.				

Cuadro A.20 – Respuestas a la pregunta F.14: *¿Cómo te sientes cuando realizas estas otras actividades?*

**Pregunta F.15 - *¿Qué grado de atención y concentración te exigen estas otras actividades?***

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06

Mucho.	No mucha.	No mucha.	Mucha, ya que por ejemplo en el transporte público es un poco difícil.	Ninguno, simplemente me gusta hacerlas.	No mucha, casi nada.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
		También bastante.	No mucho.	Poca, pero no menos importante.	Regular.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Un alto grado.	Siempre me concentro haga lo que haga, y trato de ponerle la misma dedicación a todo.	Requieren toda mi atención para estar con ellos.	No mucha.	Un grado más relajado.	
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Nada.	Igual total. No me cuesta, lo disfruto mucho.	Mi completa atención y concentración.	Grande.	Mucha.	Mucha.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Están balanceados y me exigen la normal.	70%	La misma que para la música, mucha atención y disponibilidad.	50%-80%	Igual que mi trabajo pues lo quiero para mi hija.	Muy poca concentración.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Muy poca, las actividades que realizo en base a mi tiempo libre, son solo para complementarme y mejorar en mi vida.	El mismo que mis demás actividades.	Bastante alto.	Es válido según la actividad.	Poco.	Depende pero por lo general un grado en el cual pueda desempeñarlas sin problemas.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Casi la misma que la música.	También mucha, pero en menor grado.	Varía el grado de las dos en las actividades.	Toda mi atención.	90%	Liberarme, nada más.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
	Mucha.	100% de atención.	100%	Mucha atención.	No mucho.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>

Suficiente.	Bajo.	Mucho, ella es muy importante para mí. Me gusta invertir tiempo en ella.	Exigen menos concentración aunque disfruto mucho de hacerlas.	Creo que no tanto porque son actividades que “fluyen más”.	Un 100% de mis capacidades.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Según lo complejo que sean.	Ninguno.	Mucha concentración.	No mucha.	Estudiar mucho, las otras poco.	Lo suficiente.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Alto grado.	No tanta como la música en sí, pero si es necesario un buen grado de concentración en algunas.	Por lo regular no tanta.	50%	Toda mi atención y concentración.	No mucha.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Componer, toda mi atención, las otras depende de que esté pensando o de lo que esté hablando con mis amigos.	Algo (medio alto)	El necesario para hacerlo bien.	Bastante alto.	No mucha, la neta muy poca.	Mucha.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
Poco.	No mucha, más bien imaginación.	Poca, es libre.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Mediana.	No tanta como la música.	No mucha, pero debería, pues también se requiere organizar el tiempo libre.	De meditación.	Baja.	Toda.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Algunas (por ejemplo leer) mucha; otras (por ejemplo descargar música) casi ninguna.	Menor.	50 o 60%	Uno mínimo.	Mucho.	Toda la atención posible.

<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
No mucha.	Bastante concentración.	Mucho.	Poco, regularmente.	Concentración, poca. Atención la necesaria para percibir y disfrutar el entorno.	Regular.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Normal.	Dependiendo que esté haciendo, por lo general soy muy intenso.	Mucha porque soy muy distraída.	No tanto.		Menor al de mi profesión.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
El componer, lo hago constantemente, al igual que tocar el piano, el hacer deporte lo hago cada que puedo o en vacaciones.	Regular ☺	100% para poderlas apreciar.	Algunas mucha, otras no tanto. Dependiendo el libro que lea, leer; depende la película, la película; estar con mis papás y mi novia no tanto.	Máximo.	Depende de donde esté y con quien.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Bastante, más de la que debería a veces.	No tanta atención y medianamente en concentración.	Regular.	Total.	En comparación, poco.	Lo necesario.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Un grado medio.	Poca.	Poca.	La novia muchísimo, lo demás depende de la situación.	Pongo mucha atención cuando veo cine, leo, escucho música y toco porque me interesan demasiado.	Lo suficiente para que salgan.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>

Un poco menos que lo anterior.	Mucho.	Casi nulo.	No tanta como las actividades escolares, digamos que... termino medio.	80%	80%
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Pues la informática necesita mucha concentración.	La mitad de mi atención.	Ninguno.		Un grado alto, pero no más que la licenciatura.	Ninguna, es lo divertido.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
No mucha.	Poca.				

Cuadro A.21 – Respuestas a la pregunta F.15: *¿Qué grado de atención y concentración te exigen estas otras actividades?*

**Pregunta F.16 - *¿Qué te motiva para realizar estas actividades?***

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
Yo mismo.	El resultado que van a tener posteriormente.	Recreación, relajación.	Mi futuro y mi familia.	Que puedo estar tranquila y feliz.	El tiempo sin hacer nada.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
		Que podré llegar a ser una persona preparada.	La obligación.	Mi desarrollo personal.	El sentirme bien.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Querer sobresalir.		Convicción propia.	Las ganas de hacer más.	Buscar un desarrollo pleno y un aprendizaje de aplicación integral.	
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Aprender nuevas habilidades, conocimientos y mantenerlos.	Que es lo que me gusta.	Por salud, porque me gusta.	Autoconocimiento.	Que me gusta lo que hago.	Interés.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>

Pues buscar satisfacción y utilidad de mi tiempo.	Recreación.	El resultado y saber que este fue el resultado de mi esfuerzo y que muchas personas hacen lo mismo.	Interés personal, ganas de divertirme.	Mi familia, mi hija, que mi casa sea un lugar agradable y acogedor.	Me gusta hacerlas.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
La familia y amigos, que son los que están y han estado en cada momento apoyándome y aconsejándome.	El hecho de convivir, crear aprender, dar y recibir.	Una superación más que “personal”, espiritual y de conciencia.	Diferentes factores, como amigos, familia, ánimo, etc.	Sólo el gusto de hacerlo.	Mi gusto.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
La subjetividad de la percepción en cuanto a la vida y la felicidad.	Lo mismo que lo demás.	Felicidad en el momento.	Las metas que me he establecido.	Igualmente personal y para mi familia.	El distraerme.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
	Que me gusta.	Igual por el gusto.	El cansancio en el cuerpo, la adrenalina y la sensación de avance.	Conocer.	El sentirme bien y dejar a un lado lo que realizo normalmente.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
El gusto por la diversidad y poder desenvolverme en diferentes núcleos.	Son agradables.	La persona tan extraordinaria que es.	Desde siempre me ha gustado.	El gusto y placer que me generan.	Encuentro una motivación natural (la base de mi persona).
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Mi interés, pasión.	Ocio.	El estar libre.	El arte.	Me gusta.	Éxito.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
El simple hecho de hacerlas.	Tan sólo el gusto de realizarlas.	Placer.	Mis amigos y yo.	El compartir mi bienestar con los demás.	Necesito distraerme en algo, no todo es la carrera.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
El crecimiento personal.	Saber la verdad.	El pensar en mi salud y otros factores.	Mero esparcimiento.	Nada, sólo interés.	Depende.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			

Curiosidad, más conocimiento.	La desesperación por compartir mi amor por la música.	Sentirme fresca, el amor.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Que descanso y me siento contento.	El bienestar que me producen.	Pues el placer de vivir, de tener tiempo libre.	El conocimiento y la reflexión.	Sentirme bien en mi espacio, convivir con los demás.	Desarrollarme y relajarme, gozar.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
La sensación de satisfacción y comodidad.	Llevar la mente a otro lado.	La satisfacción y también el autoconocimiento.	Estar sano y completo, no todo en la vida es música.	El interés de aprender otras disciplinas.	El escape de mis problemas de mi carrera y el placer estético de la literatura.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Conocer y descansar.	El placer de realizarlas y el crecimiento personal y académico que podrían aportar.	Aprender más.	La simpatía, cariño o amor filial, fraternal o de cualquier tipo, la admiración, etc.	Los colores, el aire, la ausencia.	Me gusta estar con mis amigos. El ejercicio me hace sentir bien.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
El descanso y aprendizaje.	El ser una mejor persona para contribuir a mi actividad artística.	Relajarme, me gusta hacer ejercicio.	El gusto.		Esparcimiento, relajación, diversificación de mi actividad.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
El querer relajarme, en paz, estar conmigo mismo y hacer lo que me gusta.	El saber que me voy a pasar un súper rato agradable y divertirme.	El gusto que me producen.	El amor.	El estar bien con mis padres y conmigo mismo.	Me siento cómodo y me distraigo.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
El gusto.	Estar bien físicamente (saludable) e intelectualmente.	Pues distracción, ser feliz.	A gusto.	Dispersión y necesidad.	Divertirme y desestresarme.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>

Que me gusta realizarlas.	Invitaciones de amigos y familiares.	Gusto propio.	Que me producen placer y tengo “aventuras” que contarle a mis nietos (jeje).	Que son cosas bellas que me dejan algo bueno.	El seguir adelante.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Vivir.	Hacer otra cosa (aprender muchas cosas).	Diversión, ocio, relajación.	Gusto por hacerlas.	Que me complementa.	Tener experiencias de vida.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
El gusto por hacerlas.	El placer por hacerlas.	Distraerme, divertirme.		Gusto personal.	Divertirme, ser feliz, encontrar placer.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
El gusto simple de hacerlas y pasarla bien.	Convivencia familiar.				

Cuadro A.22 – Respuestas a la pregunta F.16: *¿Qué te motiva para realizar estas actividades?*

#### IV. Preguntas generales

Completamos esta evaluación, con algunas características que describen un poco más a la población estudiantil y su relación con la ENM. Los cuadros A.23 a A.29 presentan las respuestas a estos reactivos generales.

**Pregunta G.1** - *¿Tienes estudios en alguna otra área de conocimientos (otra carrera)? ¿Cuál?*

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06

Análisis gráfico.	No.	Ingeniería en audio, danza.	Sí, nivel medio superior.	Nivel medio superior.	Me gustaría pero aún no, quiero estudiar química en alimentos.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
No.	No.	No.	No.	No.	No.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
No.	No.	No.	No.	Sí, comunicación y periodismo.	No.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Ingeniero industrial.	No.	No.	Mercadotecnia, curación energética.	No.	No.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Ingeniería química.	Técnico en alimentos y bebidas.	No.	Historia.	Licenciatura en sistemas e informática.	No.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
No.	Diseño industrial (Nivel técnico)	Lic. en Economía.	No.	No.	No.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
No.	Teología.	Psicología	No.	Lic. Ciencias políticas y administración pública.	No.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
Sí, dos semestres de ingeniería en el politécnico.	No.	Lenguas y estudio de áreas.	No.	Técnico en computación.	No.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
No.	No.	Filosofía y Sistemas computacionales.	No.	No.	No.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
No.	Estudiante de Ingeniería en comunicaciones y electrónica (IPN).	Ninguna.	Enfermería.	No.	No.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
No.	No.	No.	No.	No.	Técnico en máquinas y sistemas automatizados.

<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
En guitarra y piano, un poco de gastronomía.	Computación.	No.	Psicología, Informática.	No.	No.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
No.	Técnico auxiliar museógrafo restaurador.	No.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Sí, patinaje sobre hielo.	No.	No.	No.	No.	Sociología.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
No.	Técnico en iluminación.	Relaciones comerciales, mercadotecnia.	No.	No.	Biología.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
No.	No.	No.	Filología clásica.	Física.	No.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
No.	No.	No.	Aspirante a paramédico.	No.	Educación musical.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
No.	No.	Bibliotecología, estudios de la información.	No.	Hice cambio de carrera de matemáticas a piano.	No.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
No.	No.	No.	Letras hispánicas.	Ingeniería.	No.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
No.	No.	No.	Técnico laboratorista químico y violín.	Ballet.	No.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
No.	No.	No.	No.	No.	No.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
No.	Psicología (poco).	Danza.	No.	No.	No.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Lic. en Pedagogía.	No.				

Cuadro A.23 – Respuestas a la pregunta G.1: *¿Tienes estudios en alguna otra área de conocimientos (otra carrera)? ¿Cuál?*

**Pregunta G.2 - ¿En tu familia hay antecedentes de personas que se dediquen a la música (por ejemplo padres o hermanos)?**

<b>Respuestas</b>						
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>	<b>P07</b>
Padre, tíos y abuelo.	No.	Papá.	Hermano.	Abuelos, madre, hermanos.	Muchos amigos y vecinos.	Si.
<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>	<b>P13</b>	<b>P14</b>
No.	No.	No.	No.	No.	No.	Abuelos paternos.
<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>	<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>
No.	No.	No.	No.	No.	No.	Abuelos, tíos, padres.
<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>	<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>
Padre, hermano.	Hermano.	Padre.	Sí.	No.	Bisabuelos, abuelos, tíos.	No.
<b>P29</b>	<b>P30</b>	<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>
No.	No.	Papá.	Abuelos.	Padre.	No.	Padre.
<b>P36</b>	<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Hermanos, abuelo.	No.	No.	Abuelos.	No.	Abuelo.	Tíos.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>	<b>P49</b>
No.	Sí.	No.	Sí.	No.	No.	No.
<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>	<b>P55</b>	<b>P56</b>
No.	No.	Tíos.	Abuelo, madre.	No.	Papá, tíos, abuelos.	No.
<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>	<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>
Padres.	No.	No.	No.	No.	Hermano, tíos, abuelo.	No.
<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>	<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>
Sí.	No.	No.	Mamá, abuelo.	No.	No.	Padre, hermanos.
<b>P71</b>	<b>P72</b>	<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>		
Padre, hermanos.	No.	Un hermano.	No.	Tíos.		
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>	<b>L07</b>
No.	No.	No.	Padre.	No.	Padre.	Padre, tíos.
<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
No.	Ninguno.	No.	Tío abuelo.	No.	Sí.	No.
<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>	<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>

No.	Hermano.	No.	No.	No.	Hermano.	No.
<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>	<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>
3 primos hermanos.	No.	No.	No.	Sí.	No.	No.
<b>L29</b>	<b>L30</b>	<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>
Sí, mi familia.	No.	Hermano.	No.	No.	No.	No.
<b>L36</b>	<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Abuelo.	Sí, papá y mamá.	Sí.	Sí.	No.	Padre, madre, hermano.	Tíos.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>	<b>L49</b>
No.	No.	Padre.	No.	No.	Madre, tía, tío.	Papás, hermanos.
<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>	<b>L55</b>	<b>L56</b>
Padre.	No.	No.	No.	No.	No.	Hermano.

Cuadro A.24 – Respuestas a la pregunta G.2: *¿En tu familia hay antecedentes de personas que se dediquen a la música (por ejemplo padres o hermanos)?*

**Pregunta G.3 - ¿Desde qué edad comenzaste tu educación musical?**

Respuestas						
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>	<b>P07</b>
8 años.	6 años.	9 años.	6 años.	7 años.	14 años.	11 años.
<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>	<b>P13</b>	<b>P14</b>
11 años.	7 años.	15 Años.	10 años.	19 años.	15 años.	8 años.
<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>	<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>
18 años.	15 años.	8 años.	17 años.	20 años.	15 años.	Desde que tengo memoria.
<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>	<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>
	15 años.	13 años.	14 años.	18 años.	15 años.	15 años.
<b>P29</b>	<b>P30</b>	<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>
5 años.	18 años.	12 años.	10 años.	24 años.	10 años.	15 años.
<b>P36</b>	<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
15 años.	12 años.	9 años.	13 años.	16 años.	16 años.	17 años.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>	<b>P49</b>
16 años.	17 años.	La primaria. Porque la educación musical es obligatoria en Japón.	15 años.	15 años.	15 años.	18 años.
<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>	<b>P55</b>	<b>P56</b>

13 años.	Desde los 15 años.	13 años.	16 años.	15 años.	13 años.	13 años.
<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>	<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>
8 años.	20 años.	15 años.	14 años.	16 años.	15 años.	18 años.
<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>	<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>
10 años.	16 años.	9 años.	11 años.	7 años.	3 años.	7 años.
<b>P71</b>	<b>P72</b>	<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>		
6 años.	4 años.	16 años.	7 años.	7 años.		
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>	<b>L07</b>
8 años.	10 años.	16 años.	6 años.	18 años.	6 años.	6 años.
<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>	<b>L13</b>	<b>L14</b>
17 años.	11 años.	13 años.	7 años.	18 años.	10 años.	7 años.
<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>	<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>
8 años.	15 años.	13 años.	6 años.	12 años.	16 años.	17 años.
<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>	<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>
16 años.	13 años.	17 años.	11 años.	10 años.	15 años.	9 años.
<b>L29</b>	<b>L30</b>	<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>
16 años.	17 años.	15 años.	12 años.	17 años.	7 años.	18 años.
<b>L36</b>	<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
16 años.	7 años.	20 años.	14 años.	12 años.	7 años.	13 años.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>	<b>L49</b>
7 años.	19 años.	6 años.	14 años.	18 años.	5 años.	18 años.
<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>	<b>L55</b>	<b>L56</b>
7 años.	17 años.	17 años.	13 años.	18 años.	15 años.	5 años.

Cuadro A.25 – Respuestas a la pregunta G.3: *¿Desde qué edad comenzaste tu educación musical?*

**Pregunta G.4** - *¿Te desempeñas profesionalmente en alguna actividad relacionada con tus estudios? Si es así, ¿Cuál es?*

Respuestas					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
Vocalista en proyecto independiente y composición.	Sí, canto en un coro.	En un proyecto musical.	Sí, doy conciertos.	No, ninguna.	No.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
No.	No.	Integrante de una orquesta sinfónica juvenil.	No.	No.	Me desempeño como profesora de música y soy muy feliz al hacerlo.

<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Ninguna.	No.	Docencia.	No.	Sí, editor y profesor.	No.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Ingeniero de diseño de maquinaria y mantenimiento industrial.	Sí, doy clases de mi instrumento.	No.	Maestro de canto.	No.	Músico en una banda de alientos.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
No.	Profesor particular de guitarra.		No.	Docente a nivel básico, jardín, primaria y secundaria.	No.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Dar clases a jóvenes 11 a 17 años (guitarra).	Sí, doy clases de guitarra en una casa de cultura.	Trabajo independiente en recitales, coros, misas.	No.		No.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
Músico de calle.	Docencia.	No.	Sí, enseñanza.	Educación musical a niños.	Sí, grupos musicales.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
Soy maestro de guitarra y teoría musical.	No.	No.	No.	Clases de solfeo a personas adultas.	Doy clase y acompañante de coros.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Ninguna.	No.	Docencia musical.	Sí, doy clases de solfeo y de piano.	No.	No.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
No.	Grupo musical.	Profesor.	Profesor.	No.	Trabajos particulares.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
No.	No profesionalmente.	No.	Sí.	Sí, orquestas, grupos musicales, clases.	Toco en diferentes bandas.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
		Sí, toco en algunos eventos de mi escuela.	Programación, psicoterapia.		No.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			

Coro de cámara juvenil de México.	Sí, maestra de música con niños (4-7 años); directora de un ensamble vocal (eventos sociales).	Imparto clases a niños.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Semiprofionalmente.	Sí.		Sí, clases y en obras musicales o teatrales.		Conciertos “profesionales”, huesos, clases de flauta.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Cuarteto de flautas.	Clases a nivel iniciación.	Sí, docencia en preparatoria (música).	Sí, clases y conciertos.	Orquestas, doy clases particulares y hueso.	Sí, hueso.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
Pianista acompañante.	Sí, creación de música para teatro, docencia (particular).	En orquesta.	No.	Orquestas, grupos de cámara.	Clases particulares.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Sí, conciertos y dar clases.	Orquesta Juvenil Carlos Chávez.	Doy clases de canto, piano y toco en grupos de música.	Docencia, clases de música y guitarra.	Clases de guitarra.	Profesor de piano.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
No.	Amenizo bodas y todo tipo de eventos.	No.	Sí, dando clases de piano y dirigiendo un coro.	Hueso.	Sí, toco en una orquesta de cámara.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Sí, he tocado en orquesta.	Sí, clases de instrumento.	No.	Profesor, intérprete.	Concertista, ensambles, grupos.	Actualmente no.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Orquesta juvenil.	No.	Orquesta juvenil.	Doy clases de violín.	Clases de danza y clases de piano.	Sí, jardín de niños y dirección de coro.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>

Tocar en conciertos, dar clases.	Sí, profesor de piano y jardín de niños.	Docencia y concertismo.	No.	No.	Clases, conciertos.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Toco en orquesta.		Soy profesora de iniciación musical y canto.	Soy profesor de música.	Sí, doy clases y hago arreglos.	Ensamble y clases.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
No aún.	No.				

Cuadro A.26 – Respuestas a la pregunta G.4: *¿Te desempeñas profesionalmente en alguna actividad relacionada con tus estudios? Si es así, ¿Cuál es?*

**Pregunta G.5 - De tu estancia en la ENM ¿Qué es lo que más te ha gustado?**

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
La diversidad musicocultural a pesar de ser una escuela enfocada en lo clásico.	En general me ha gustado todo, pero en las materias la que más me ha gustado es introducción al lenguaje musical.	La forma de pensar y de aplicar esto a las clases de algunos profesores.	Algunos maestros que he tenido y la biblioteca.	La biblioteca y algunos maestros de solfeo.	Me ha gustado el trato de los maestros, el ambiente, en general todo.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
Mi clase de instrumento.	El aprendizaje.	Que he conocido a varias personas, hago música y me agrada.	La enseñanza de los maestros.	Las clases, los amigos (que son músicos como yo).	El profesionalismo de los profesores y el empeño que ponen en dejar en nosotros conocimientos nuevos; los horarios, la disposición de los maestros, compañerismo.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>

El trato de los maestros (solfeo, etnomusicología).	Los maestros, las aulas, la biblioteca y el material para el estudio.	El sistema de enseñanza.	El nivel de los maestros.	La afabilidad de profesores y administrativos.	Los conocimientos que adquieres constantemente, el trato con las personas y maestros de la escuela.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
Que existe gente que el arte no lo vuelve un oficio y lo hace con amor.	Las clases, la disposición de los maestros, etc.	Solfeo.	Las amistades.	El nivel educativo.	Las clases.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
Entender nuevos conceptos musicales y desarrollar mis habilidades en el instrumento.	La enseñanza.	El ambiente de trabajo, las instalaciones.	El ambiente.	Los maestros (algunos) son accesibles, y queda cerca de mi casa.	Hay un buen ambiente y los profesores son muy buenos.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Las clases de instrumento, conciertos y actividades culturales.	Pues todo, el ambiente, las clases y las actividades académicas como conciertos, conferencias, masterclasses, etc.	La tolerancia hacia todas las diversas ramas de la música e instrumentos; así como el hincapié hacia una formación muy humana.	La libertad de decisión.	La forma de enseñanza de parte de los maestros.	Las clases y la flexibilidad de elección de materias.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
La biblioteca.	Nivel académico.	Conocimientos sólidos por parte de los maestros, un aprendizaje bastante grande en ámbitos diversos (filosofía, arte, ciencia y sobre todo música).	La relación con otros músicos y la oportunidad de aprender de grandes maestros.	La exigencia de algunos profesores sobre las actividades a desempeñar.	Las clases individuales de instrumento.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>

Las clases que buscan que el músico sea un profesional completo, materias de sociología o filosofía del arte.	Las clases.	Poder estar con buenos maestros de canto.		Las facilidades que se le ofrecen a los alumnos, partituras, libros y el nivel académico de los profesores.	La manera en la que se enseña.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
	La clase de piano.	Los grandes profesores dedicados y comprometidos con la enseñanza; también las clases abiertas y festivales son excelentes.	No sé, tal vez no sea la ENM, más bien el gusto de aprender.	Las asignaturas, las clases, el ambiente.	Que es gratuita y que los profesores son capacitados y accesibles.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
Las instalaciones, los instrumentos (las arpas).	La diversidad en las clases con respecto a la otra escuela de música en la que estuve.		Algunas materias y profesores.	Instalaciones, clases.	La enseñanza técnicamente.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
El aprendizaje.	Mis clases, sobre todo la de instrumento.	Clases.	Algunos maestros y mis compañeros.	El sistema de educación que me brinda.	El nivel en mi aprendizaje, la convivencia con amigos y las clases de algunos maestros.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>
Algunas clases (composición y piano).	Educación gratuita.	El ambiente, que entre profesores y alumnos se llevan bien.	El instrumento y algunas materias técnicas.	Las instalaciones.	Estar cerca de profesores y amigos estudiantes que considero que son excelentes músicos y artistas.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			

Los maestros que he tenido, la biblioteca.	Que tengo acceso a muchísima experiencia y conocimiento de los profesores y los amigos que he encontrado.	¡Todo! Bueno, los cursos extraescolares.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Que he logrado superarme en casi todo lo que me he propuesto a pesar de las dificultades.	Creo que ha sido una etapa en mi vida en la que más me he conocido a mi misma.	La convivencia, aprendizaje, participación, construcción del grupo de contrabajos de la clase con mi maestra.	Las clases magistrales y recitales de fin de semestre.	Los ensambles de metales.	La formación global que he tenido en relación a la música.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Las materias de tipo más filosófico.	Los distintos puntos de vista que se centran en una sola idea.	Las instalaciones y la mayoría de los profesores.	Maestros, nivel de competencia, instalaciones, compañerismo, biblioteca, limme.	El ambiente y maestros excelentes.	El prestigio de la escuela, algunos excelentes maestros.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
El enfoque musical humanístico de los estudios; el enfoque multidisciplinario.	Estar en contacto con compositores activos que exponen su experiencia.	Que he conocido personas y maestros que han cambiado mi forma de ver mi carrera y la vida.	Las oportunidades de desarrollo relacionado con actividades extracurriculares y curriculares, interacción amplia con compañeros músicos y profesores.	La flexibilidad de la escuela para hacer proyectos diferentes con colegas. Buenos maestros.	Ambiente musical y ambiente académico.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>

La convivencia y el aprendizaje.	La formación que me ha dado el maestro Gustavo Rosales y Sergio Cárdenas.	Algunas clases son muy especiales para mí, mucho tiempo ya no me gustó el piano pero ahora estoy muy contenta con él.	La oportunidad de hacer algo que amo, le tengo cariño a este lugar por todo lo que he crecido aquí.	El conocer a gente muy dedicada y brillante.	Los conocimientos adquiridos, la visión crítica y reflexiva que ha despertado en mí.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
Tiene algunos maestros muy buenos con los que he aprendido bastante.	El ambiente, los maestros, el trato maestro-alumno (algunas veces), las instalaciones, la enseñanza (nivel académico).	La clase de instrumento y conjuntos de cámara y conjuntos corales.	El nivel educativo en algunas materias, el ambiente.	La convivencia con compañeros y profesores.	Algunos maestros ya que se preocupan por una educación integral.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
Los estudios, tocar con mis compañeros.	Las instalaciones, los maestros.	Los maestros.	La calidad del espacio.	Música.	Los maestros.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
La libertad de cátedra, ya que tenemos una amplia gama de acercamientos al conocimiento.	La libertad de cátedra y de expresión.	La escuela en general, las instalaciones, las clases.	La clase de creación musical que imparte el Dr. Julio Estrada.	Que he ido madurando y avanzando.	Materias como: Investigación documental, piano, didáctica de la música, etc.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
Conocer más música.	El plan de estudios, el ambiente escolar, las instalaciones.	La capacidad y preparación de los maestros, el ambiente laboral y estudiantil.	La ayuda y apoyo recibido de parte de mi maestra de piano.	La libre cátedra.	Preparación profesionalizante.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
Los planes.	Lo que me ha gustado es la convivencia, puedes conocer personas en tu ámbito muy valiosas.	Me enseñó disciplina y temple.	Las clases de mi área, las de tronco común.	El apoyo de profesores para mi formación académica.	La oportunidad de estudiar lo que te gusta.

<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Clases, instalaciones, ambiente, convivencia.	Conocer a personas que saben mucho y son exitosas (maestros).				

Cuadro A.27 – Respuestas a la pregunta G.5: *De tu estancia en la ENM ¿Qué es lo que más te ha gustado?*

**Pregunta G.6 - ¿Qué es lo que menos te ha gustado?**

<b>Respuestas</b>					
<b>P01</b>	<b>P02</b>	<b>P03</b>	<b>P04</b>	<b>P05</b>	<b>P06</b>
El elitismo.	Mi maestra de canto.	La inconsistencia de varios maestros.	Un maestro de otra clase que tengo constantemente llega tarde para la clase.	Los baños, mis maestros de instrumento y que en las instalaciones algunas personas fuman (la mayoría).	Que está algo retirado de mi casa.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
La forma de trabajo de algunos maestros.	El ambiente.	Que a veces aún se me cruzan un poco los tiempos con la prepa y es cansado.	Los baños.	Que está lejos de mi casa.	Nada, todo ha estado muy bien.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
Los trámites administrativos.	Los sanitarios, la saturación de los cubículos por la tarde.	Los horarios.	Falta de espacios para estudio.	La carga de 4 materias, una o dos más me agradaría.	Algunos profesores no observan que no todos los alumnos tienen los mismos conocimientos en música.
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>

La mediocridad y los pocos ideales que hay. Sin comprometerse a lo que el arte representa en la cultura y no en la cabeza del individuo.	Los trámites.	El horario.	La higiene en los baños y la actitud del personal de servicio (secretarias, recepcionistas...).	No hay aulas para estudio.	Que son pocas clases.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
La administración de la escuela y el desinterés por los alumnos, no solo en el aspecto educativo. Es decir no hay una "comunidad estudiantil".	Pocos cubículos para estudio.	Los horarios.	Que es algo pequeña y no tiene las facilidades que otras de la UNAM.	Por ahora todo está bien.	Que hay muy poco cupo.
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
La forma en que algunos profesores nos dan la clase y su manera de evaluar.	Pues que en algunas materias no hay maestros con un sistema de trabajo atractivo para los alumnos.	Los servicios escolares.	El nivel o la manera de enseñar de algunos maestros.	En el tiempo que llevo no me he llevado ninguna experiencia desagradable.	La falta de pianos.
<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
El elitismo.	Administración, personal.	Las relaciones que se presentan en la escuela, hay mucha discriminación por área de estudios tanto de los estudiantes pero más por parte de maestros.	No sé.	Profesores que no tienen pedagogía y metodología (algunos).	¡A veces, es tensa la convivencia en general! (escuela), aunque en grupos de estudio llega a ser buena.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>

Escasez de cubículos para estudio, nivel dispar entre la calidad de las clases.	Inasistencia o falta para organizar sus “oraciones” de algún profesor.	Los trámites o servicios tienen muchos problemas.	Parece que el sistema educativo está más interesado en sacar estudiantes que no pasan el filtro que por educar y enseñar de manera más eficiente la música.	Las condiciones, muchas veces, en las que se encuentran los instrumentos.	La cafetería, que hay pocos cubículos para piano.
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
Sinceramente me siento muy inconforme con la estructura organizacional de maestros y materias. La falta de orden en las asignaturas así como la constancia para llevar los temas por parte de los maestros.	Las secretarias que atienden las oficinas.	Los profesores que no tienen idea de cómo enseñar y que toman como referencia de su “enseñanza” al alumno más avanzado y no elaboran un promedio grupal. Suelen ser neuróticos, informales y cerrados.	Falta de espacios para estudio y la presión que se genera al tratar de cumplir bien en todas las materias.	Que he tenido que emigrar hasta ella, sin embargo, sigue siendo una experiencia que me ha ayudado a crecer en muchos aspectos.	Que no haya papel en el baño.
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
La comida.	El tipo de estudiantes que ingresa a la escuela, y la visión y mentalidad que manejan en cuanto a la educación y las instituciones en general.	La forma en como imparten sus clases algunos maestros.	La gente.	No limpian los baños, la desorganización administrativa.	Por el momento nada.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
Los horarios de los salones de estudio.	La falta de cubículos para estudiar y la mala organización de la escuela.	Falta de unión.	Las instalaciones.	¡Ja! Que son insuficientes los cubículos para estudiar.	Que las clases lleguen a ser aburridas.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>

La integración de los alumnos.		Que no hay suficientes instalaciones donde estudiar tu instrumento.	Los prejuicios sociales existentes.	Nada.	Los prejuicios que tienen sobre las diferentes técnicas y géneros musicales.
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
La organización e salones, es decir, hay veces que faltan lugares en donde estudiar.	Que también hay maestros muy malos y que no todos los alumnos pueden estar con los buenos maestros.	La biblioteca tiene poco material, hay pocos espacios disponibles para alumnos, y las salas.			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
La institución y su funcionamiento en general.	Lidiar con la parte administrativa y con el ego de algunos músicos.	La rivalidad y mala competencia entre los profesores y alumnos, en conjunto con las carencias en cuanto o falta de organización de algunos talleres, o disponibilidad de horarios.	Que nunca hay el espacio para estudiar y tener ensayos.	Las instalaciones mediocres, el STUNAM, los profesores que no enseñan.	Hay áreas en las cuales la escuela o los mismos programas educativos se encuentran estancados en relación al contexto en el cual se encuentra la realidad musical del país. Debería existir un área orientada a la realización de proyectos artísticos.
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
Cierta apatía que he notado en algunos maestros y la envidia en la mayoría de los compañeros.	Horarios.	Las irregularidades en las materias, en cuanto a horarios y contenidos, así como las diferencias tan distantes entre profesores.	El elitismo que te manejan y la falta de visión y objetivos realistas.	Las instalaciones, la burocracia y algunos maestros sin interés en los alumnos.	La burocracia y que sigan maestros sin interés por enseñar.
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>

El conservadurismo e intransigencia en ciertos profesores.	La falta de apertura hacia las manifestaciones artísticas actuales.	Sus planes de estudio.	Las irregularidades en el nivel académico de algunos profesores y materias.	Horarios estúpidos que no dan oportunidad de hacer más que la escuela.	No he podido hacer muchos amigos.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>
Egoísmo.	La falta de apoyo e interés en la formación más completa como artista y la falta de apoyo para proyectos en el extranjero.	A veces no entiendo de qué se tratan las cosas y eso me desespera.	Algunas situaciones, materias, maestros, momentos de frustración... parte del crecimiento.	La burocracia y la falta de autoridad en la escuela.	Las instalaciones.
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
El aspecto administrativo es un verdadero relajo.	La poca limpieza en los baños y el trato de algunas personas que trabajan en la biblioteca.	Las clases de solfeo.	El nivel educativo en algunas materias.	El comportamiento e algunos profesores.	Algunas instalaciones están un poco deterioradas.
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
La apatía, falta de interés.	La cafetería.	El sistema, no alcanza el tiempo para muchas actividades.	La calidad del sistema de enseñanza.	Aislamiento.	La comunidad estudiantil y los protocolos de evaluación.
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>
Que la escuela no se abra los 365 días del año.	Los trámites burocráticos.	Algunos aspectos de limpieza, mantenimiento, etc.	Reprobar mi examen de cambio de nivel el año pasado.	Que hace falta más exigencia, sé que depende de cada quien pero también me gustaría que la escuela misma fuera más exigente.	El ambiente muy cerrado y de competencia y la cafetería.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>

Burocracia de la Universidad.	Que no hay lugar para comer, falta un comedor.	Los reducidos espacios para el estudio individual y las malas y reducidas opciones de la cafetería.	La limpieza de las aulas y los sanitarios; el deterioro de algunos pianos y que los maestros se desanimen en algunas ocasiones.	La política de algunos maestros.	Cafetería, maestros groseros.
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
La escolita, faltan salones.	El ámbito está muy denso y competitivo. La crítica es fuerte y no muy constructiva siempre.	El personal docente, el personal administrativo y de intendencia.	La falta de docentes para los turnos vespertinos.	El sistema administrativo.	El sistema.
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
Limpieza de la escuela, autoritarismo de algunos profesores, elitistas.	El sistema.				

Cuadro A.28 – Respuestas a la pregunta G.6: *¿Qué es lo que menos te ha gustado?*

**Pregunta G.7 - *¿Deseas agregar algo más?***

Respuestas					
P01	P02	P03	P04	P05	P06

No me siento totalmente definido pero si he aprendido a disfrutar mi camino y compartirlo. La vida me ha llevado a madurar muy rápido y al escucharme me conduzco, sé que dejarme ser ayuda a los que me rodean a ser ellos mismos y a juntos brillar.	Me pareció bastante interesante esta encuesta.		Me parece bien que se realicen este tipo de actividades dentro de la escuela.	Que con todo lo que hacemos a diario: movimientos, hablar, comer, correr, cada acción que realizamos influye en nosotros y esto trae consecuencias o situaciones que debemos saber afrontar.	No.
<b>P07</b>	<b>P08</b>	<b>P09</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>
No.			Nada.	No.	Muchas gracias.
<b>P13</b>	<b>P14</b>	<b>P15</b>	<b>P16</b>	<b>P17</b>	<b>P18</b>
			No. Gracias.	Todo OK.	
<b>P19</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>	<b>P22</b>	<b>P23</b>	<b>P24</b>
			Gracias por la oportunidad.	No.	No.
<b>P25</b>	<b>P26</b>	<b>P27</b>	<b>P28</b>	<b>P29</b>	<b>P30</b>
				No. Gracias.	
<b>P31</b>	<b>P32</b>	<b>P33</b>	<b>P34</b>	<b>P35</b>	<b>P36</b>
Sí claro, es preciso decir que realizo este examen para saber mis resultados, ya que seguro podría encontrar un hueco en el que pueda ayudarme y así estar mejor conmigo mismo.		¡Suerte!			

<b>P37</b>	<b>P38</b>	<b>P39</b>	<b>P40</b>	<b>P41</b>	<b>P42</b>
No. Gracias.					Quisiera una plática con alguien que me escuche... ojalá se pueda. Saludos.
<b>P43</b>	<b>P44</b>	<b>P45</b>	<b>P46</b>	<b>P47</b>	<b>P48</b>
	No.	No hablo 100% español, así que no sé que tanto se podrían tomar como datos. Ha cambiado mucho mi mentalidad porque he tomado terapia con una psicóloga.	Ya no creo en varias de las cuestiones que se presentan aquí, como la palabra "talento" "conformismo" etc.		
<b>P49</b>	<b>P50</b>	<b>P51</b>	<b>P52</b>	<b>P53</b>	<b>P54</b>
	Este cuestionario tiene muchas faltas de ortografía.	Hoy me sentí un poco negativo y deprimido. Hay muchas cosas y presiones en mi cabeza, así que tal vez en otro momento contestaría con mayor claridad el cuestionario. De todas formas intenté ser lo más honesto posible.			Me parece excelente este tipo de exámenes, me gustaría que me manden la información por mail, ¡Gracias!
<b>P55</b>	<b>P56</b>	<b>P57</b>	<b>P58</b>	<b>P59</b>	<b>P60</b>
					No, gracias.
<b>P61</b>	<b>P62</b>	<b>P63</b>	<b>P64</b>	<b>P65</b>	<b>P66</b>
					No.
<b>P67</b>	<b>P68</b>	<b>P69</b>	<b>P70</b>	<b>P71</b>	<b>P72</b>

	No.	Se que puedo hacer mejor lo que hago, para así lograr sobresalir.	Tengo curiosidad por saber que mide el instrumento.		
<b>P73</b>	<b>P74</b>	<b>P75</b>			
	Perdón por la letra.	No. ¡Gracias!			
<b>L01</b>	<b>L02</b>	<b>L03</b>	<b>L04</b>	<b>L05</b>	<b>L06</b>
Me gustaría tener mucho más tiempo libre.					
<b>L07</b>	<b>L08</b>	<b>L09</b>	<b>L10</b>	<b>L11</b>	<b>L12</b>
			Gracias por la prueba, ha sido muy completa y he aprendido más de mí.		
<b>L13</b>	<b>L14</b>	<b>L15</b>	<b>L16</b>	<b>L17</b>	<b>L18</b>
No.			También disfruto mucho de la lectura, me atrae la filosofía antigua y la que es casi folklórica; la narrativa muy inventiva y la poesía romántica; también disfruto mucho algunos videojuegos (pongo mucha atención a su música).		No.
<b>L19</b>	<b>L20</b>	<b>L21</b>	<b>L22</b>	<b>L23</b>	<b>L24</b>

No. Gracias.		Serían tal vez demasiadas cosas, gracias por la clase, me gusto mucho estar aquí y considero que me motivó a otras cosas, está muy bien que apliquen este tipo de cuestionarios, nos hace falta reflexionar.	No. Gracias. ☺		
<b>L25</b>	<b>L26</b>	<b>L27</b>	<b>L28</b>	<b>L29</b>	<b>L30</b>
No.	Gracias por hacer esta encuesta, me gustó mucho, sobre todo porque había cosas de mí que no me había dado cuenta que tenía. ☺		Está interesante, mejor que otros que he visto. Espero te vaya bien.		
<b>L31</b>	<b>L32</b>	<b>L33</b>	<b>L34</b>	<b>L35</b>	<b>L36</b>
			No crean que conteste al aventón. Hago todo, pero todo me cuesta el mismo trabajo, o sea es igual de fácil, o difícil, según esté el ánimo. ☺		
<b>L37</b>	<b>L38</b>	<b>L39</b>	<b>L40</b>	<b>L41</b>	<b>L42</b>

	No.		Suelo cuestionarme mucho el sentido de mi vida, de la sociedad, del mundo y de la espiritualidad, así como el origen de todo. Me obsesionan el infinito y los sueños. Soy ateo y no creo más que en la vida física, considero que al morir es el fin de todo. Por esto y muchas cosas más me tachan de loco, pero para mí es un halago.	No.	Si sale algún artículo publicado sobre este cuestionario sería bueno que nos lo hagan llegar, es interesante saber para que es y los resultados. Gracias.
<b>L43</b>	<b>L44</b>	<b>L45</b>	<b>L46</b>	<b>L47</b>	<b>L48</b>
No. Un saludo.	Cuando termines tu tesis me la mandas por correo. ☺				
<b>L49</b>	<b>L50</b>	<b>L51</b>	<b>L52</b>	<b>L53</b>	<b>L54</b>
		Considero importante tomar en cuenta la situación emocional de los alumnos y no calificar sólo sus capacidades físicas.		¡Cuestionario muy largo!	
<b>L55</b>	<b>L56</b>				
No....	¿!				

Cuadro A.29 – Respuestas a la pregunta G.7: *¿Deseas agregar algo más?*



## **Anexo 1: Instrumentos**



En las páginas siguientes encontrarás una serie de cuestionarios, por favor respóndelos completamente y de la manera más honesta. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, es conveniente que sepas que la información que aportes se utilizará únicamente con fines estadísticos y de análisis poblacional, y jamás se divulgarán los datos personales ni se revelará la identidad de los participantes. Si lo deseas puedes escribir sólo tus iniciales en lugar de tu nombre.

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo:  Hombre  Mujer

Contacto (correo electrónico, teléfono): \_\_\_\_\_

Carrera (Instrumento): \_\_\_\_\_

Nivel:  Propedéutico  Licenciatura Semestre: \_\_\_\_\_

Promedio propedéutico: \_\_\_\_\_ Promedio preparatoria: \_\_\_\_\_

Promedio licenciatura: \_\_\_\_\_

¿Tienes estudios en alguna otra área de conocimientos (otra carrera)? ¿Cuál?

\_\_\_\_\_

¿En tu familia hay antecedentes de personas que se dediquen a la música (por ejemplo padres o hermanos)?

\_\_\_\_\_

¿Desde qué edad comenzaste tu educación musical?

\_\_\_\_\_

¿Te desempeñas profesionalmente en alguna actividad relacionada con tus estudios? Si es así, ¿Cuál es? \_\_\_\_\_

De tu estancia en la ENM ¿Qué es lo que más te ha gustado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué es lo que menos te ha gustado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**A continuación encontrarás una serie de enunciados, léelos cuidadosamente y marca las afirmaciones con las que estás de acuerdo en cada categoría. Se provee de un espacio al final de cada una para que agregues información adicional a la que no se haga referencia específica en los ítems del inventario.**

*1. En cuanto al lenguaje*

- \_\_\_ Para mí los libros son muy importantes.
- \_\_\_ Puedo escuchar las palabras en mi cabeza antes de leerlas, decirlas o escribirlas.
- \_\_\_ Puedo extraer más de una emisión radial o de un casete con textos grabados que de la televisión o las películas.
- \_\_\_ Me gustan los juegos con palabras, como Scrabble, Anagramas o Santo y seña.
- \_\_\_ Me agrada entretenerme o entretener a otros con trabalenguas, rimas sin sentido o chistes verbales.
- \_\_\_ Las otras personas muy a menudo tienen que detenerse y pedirme que explique el significado de las palabras que uso en mis textos escritos o en mi lenguaje hablado.
- \_\_\_ Lengua, literatura, ciencias sociales e historia fueron mucho más fáciles para mí en mis años escolares que las matemáticas o las ciencias.
- \_\_\_ Aprender a hablar o leer otra lengua (inglés, francés o alemán, por ejemplo) me resulta relativamente sencillo.
- \_\_\_ Mi conversación incluye referencias frecuentes a datos que he leído u oído.
- \_\_\_ Recientemente escribí algo de lo que me sentí particularmente orgulloso y que me ganó el reconocimiento de otros.

Algo más acerca del lenguaje:

---

---

---

*2. En cuanto a la lógica*

- \_\_\_ Puedo calcular operaciones mentalmente con facilidad.
- \_\_\_ Las matemáticas y/o las ciencias estaban entre mis materias favoritas en la escuela.
- \_\_\_ Me gusta jugar juegos o resolver problemas que requieren pensamiento lógico.
- \_\_\_ Me gusta realizar pequeños experimentos del tipo “¿Qué pasaría si...?”  
(Por ejemplo: “¿Qué pasaría si duplico la cantidad de agua que le echo a las rosas cada semana?”)
- \_\_\_ Mi mente busca los patrones, las regularidades o las secuencias lógicas en las cosas.
- \_\_\_ Me interesan los avances científicos.
- \_\_\_ Creo que casi todo tiene una explicación racional.

- A veces pienso en conceptos claros, abstractos, sin palabras y sin imágenes.
- Me gusta encontrar defectos lógicos en las cosas que las personas dicen o hacen en su casa o en su trabajo.
- Me siento más cómodo cuando algo ha sido medido, categorizado, analizado o cuantificado de algún modo.

Algo más acerca de la lógica:

---

---

---

### *3. En cuanto al manejo del espacio*

- Cuando cierro los ojos muy a menudo veo imágenes visuales claras.
- Soy sensible a los colores.
- Con frecuencia uso una cámara o una grabadora de video para registrar lo que veo a mi alrededor.
- Disfruto al armar rompecabezas y hacer laberintos y otros problemas visuales.
- De noche tengo sueños vívidos.
- Por lo general me resulta fácil orientarme en lugares que no conozco.
- Me gusta dibujar o hacer dibujitos mientras hago otras cosas (por ejemplo, al hablar por teléfono).
- Para mí, en la escuela, la geometría fue más fácil que el álgebra.
- Puedo imaginar sin dificultad como se vería una cosa desde arriba, a vuelo de pájaro.
- Prefiero los materiales de lectura que tienen muchas ilustraciones.

Algo más acerca del espacio:

---

---

---

### *4. En cuanto al movimiento*

- Practico de manera regular por lo menos un deporte o actividad física.
- Me resulta difícil estar quieto durante periodos largos de tiempo.
- Me gusta trabajar con las manos en actividades concretas como coser, tejer, tallar, trabajos de carpintería o construcción de modelos.
- Mis mejores ideas a menudo me vienen cuando he salido a dar una caminata larga o correr, o mientras estoy ocupado en alguna otra actividad física.
- Muy frecuentemente prefiero pasar mi tiempo libre al aire libre.

- \_\_\_ Cuando converso con alguien muchas veces uso señales, gestos u otras formas de lenguaje corporal.
- \_\_\_ Necesito tocar las cosas para saber más de ellas.
- \_\_\_ Disfruto las actividades físicamente arriesgadas u otras formas similares de acción física que me enfrenten con el peligro.
- \_\_\_ Me describiría como una persona con una buena coordinación.
- \_\_\_ Me gusta practicar una nueva habilidad física más que leer sobre ella o verla representada en una filmación.

Algo más acerca del movimiento:

---

---

---

*5. En cuanto a la música*

- \_\_\_ Tengo una voz agradable para cantar.
- \_\_\_ Puedo darme cuenta cuando una nota musical está fuera de tono.
- \_\_\_ Escucho música frecuentemente por la radio, en discos, casetes o discos compactos.
- \_\_\_ Toco un instrumento musical.
- \_\_\_ Mi vida sería más pobre si en ella no existiera la música.
- \_\_\_ A veces me sucede que al caminar por la calle llevo en la mente una melodía o la música de un anuncio de televisión.
- \_\_\_ Con facilidad puedo seguir el ritmo de una pieza musical con algún instrumento de percusión simple.
- \_\_\_ Conozco de memoria muchas piezas musicales y canciones.
- \_\_\_ Si escucho una o dos veces una pieza musical, por lo general puedo volver a cantar la melodía con bastante precisión.
- \_\_\_ A menudo, tamborileo o canto melodías sencillas mientras trabajo, estudio o aprendo algo nuevo.

Algo más acerca de la música:

---

---

---

*6. En cuanto a mis relaciones personales*

- \_\_\_ Soy el tipo de persona a quien vienen para contarme cosas o pedirme consejo otras personas en mi trabajo o en el barrio donde vivo.

- \_\_\_ Prefiero los deportes que se practican en grupo, como el fútbol o el voleibol a los deportes solitarios como la natación o las carreras de fondo.
- \_\_\_ Cuando tengo algún problema, lo más frecuente es que busque a otra persona para contárselo y pedirle ayuda antes que tratar de resolverlo por mí mismo.
- \_\_\_ Tengo por lo menos tres amigos íntimos.
- \_\_\_ Prefiero los pasatiempos sociales como el Turista o las cartas, antes que las recreaciones solitarias como los videojuegos de un solo jugador.
- \_\_\_ Disfruto el desafío de enseñar a otra persona, o grupo de personas, las cosas que sé hacer.
- \_\_\_ Me considero un líder (u otros me han dicho que lo soy).
- \_\_\_ Me siento cómodo en medio de una multitud.
- \_\_\_ Me gusta participar en las actividades sociales que están relacionadas con mi trabajo, iglesia o comunidad.
- \_\_\_ Prefiero pasar la noche en una fiesta animada antes que quedarme solo en casa.

Algo más acerca de las relaciones:

---



---



---

*7. En cuanto al autoconocimiento*

- \_\_\_ De manera regular paso tiempo solo meditando, reflexionando o pensando en cosas importantes.
- \_\_\_ He asistido a sesiones de terapia o seminarios de crecimiento personal para aprender más sobre mí mismo.
- \_\_\_ Soy capaz de resistir los golpes de la vida.
- \_\_\_ Tengo un hobby o interés personal que por lo general no comparto con otros.
- \_\_\_ Tengo algunas metas importantes para mi vida sobre las que pienso de manera regular.
- \_\_\_ Tengo una visión realista de mis fuerzas y de mis debilidades (apoyado en las reacciones de otros).
- \_\_\_ Preferiría pasar un fin de semana solo en una cabaña en el bosque antes que en un balneario de moda rodeado de mucha gente.
- \_\_\_ Considero que poseo con mucha fuerza de voluntad y una mente independiente.
- \_\_\_ Llevo un diario personal donde registro las cosas que suceden en mi vida interior.
- \_\_\_ Trabajo por mi cuenta o por lo menos he pensado seriamente en establecerme de manera independiente.

Algo más acerca de mí mismo:

---

---

---

*8. En cuanto a mi relación con el entorno*

- Me gusta ir de excursión, el senderismo o simplemente pasear en plena naturaleza.
- Pertenezco a una asociación de voluntarios relacionada con la naturaleza e intento ayudar para frenar la destrucción del planeta.
- Me encanta tener animales en casa.
- Tengo una afición relacionada de algún modo con la naturaleza (por ejemplo, la observación de aves).
- He asistido a cursos relacionados con la naturaleza (por ejemplo, botánica o zoología)
- Se me da bastante bien describir las diferencias entre distintos tipos de árboles, perros, pájaros u otras especies de flora o fauna.
- Me gusta leer libros o revistas, o ver programas de televisión o películas, en los que la naturaleza esté presente.
- Cuando tengo vacaciones, prefiero los entornos naturales (parques, campamentos, rutas de senderismo) a los hoteles/complejos turísticos y a los destinos urbanos o culturales.
- Me encanta visitar zoológicos, acuarios y demás lugares donde se estudia el mundo natural.
- Tengo un jardín y disfruto cuidándolo.

Algo más acerca del entorno:

---

---

---

**Y ahora responde las preguntas:**

1. De las ocho categorías anteriores, ¿Cuáles consideras importantes para tu desempeño profesional? \_\_\_\_\_

---

---

2. ¿Cuáles de ellas consideras que has desarrollado a partir de tu formación académica?

---

---

---

## ¿QUÉ TIPO DE PERSONA ERES TÚ?

La siguiente es una lista de características usadas frecuentemente para describir a las personas. Léelas con cuidado e indica la que consideres que te describe mejor poniendo una (X) en el espacio *a* o *b*. Marca sólo una expresión de cada par. Recuerda, si ninguna característica te describe exactamente, selecciona el término del par que más se acerque a describirte.

1. \_\_\_ a. Me gusta trabajar solo  
\_\_\_ b. Prefiero trabajar en grupo
2. \_\_\_ a. Activo  
\_\_\_ b. Pulcro y ordenado
3. \_\_\_ a. Bien adaptado socialmente  
\_\_\_ b. Ocasionalmente regresivo y juguetero como niño
4. \_\_\_ a. Persistente  
\_\_\_ b. Puntual en el trabajo
5. \_\_\_ a. Popular, bien aceptado  
\_\_\_ b. Sincero siempre, aunque esto me provoque problemas
6. \_\_\_ a. Considerado con los otros  
\_\_\_ b. Firme en mis convicciones
7. \_\_\_ a. Conformista  
\_\_\_ b. No conformista
8. \_\_\_ a. Sofisticado  
\_\_\_ b. No sofisticado
9. \_\_\_ a. Con sentido del humor  
\_\_\_ b. Platicador
10. \_\_\_ a. Soñador  
\_\_\_ b. Versátil
11. \_\_\_ a. Arriesgado  
\_\_\_ b. Puntual en el trabajo
12. \_\_\_ a. Absorto en tareas  
\_\_\_ b. Cortés, político
13. \_\_\_ a. Curioso  
\_\_\_ b. Enérgico
14. \_\_\_ a. Esforzado en tareas difíciles  
\_\_\_ b. Deseoso por sobresalir
15. \_\_\_ a. Altero organizaciones y procedimientos  
\_\_\_ b. Acepto juicios de autoridades
16. \_\_\_ a. Buen pronosticador  
\_\_\_ b. Con buena memoria
17. \_\_\_ a. Callado  
\_\_\_ b. Obediente
18. \_\_\_ a. Independiente de opinión  
\_\_\_ b. Considerado con los demás
19. \_\_\_ a. Crítico de los demás  
\_\_\_ b. Cortés, político
20. \_\_\_ a. Siento fuertes emociones  
\_\_\_ b. Reservado
21. \_\_\_ a. Sensible emocionalmente  
\_\_\_ b. Socialmente bien adaptado
22. \_\_\_ a. Imaginativo  
\_\_\_ b. Crítico
23. \_\_\_ a. Receptivo a las ideas de los demás  
\_\_\_ b. Negativista
24. \_\_\_ a. Autocrítico  
\_\_\_ b. Popular, bien aceptado
25. \_\_\_ a. Determinado  
\_\_\_ b. Obediente
26. \_\_\_ a. Intuitivo  
\_\_\_ b. Cumplido

27. \_\_\_a. Nunca aburrido  
\_\_\_b. Refinado
28. \_\_\_a. Arrogante  
\_\_\_b. Cortés
29. \_\_\_a. Precavido  
\_\_\_b. Dispuesto a tomar riesgos
30. \_\_\_a. Afectuoso, amoroso  
\_\_\_b. Cortés, político
31. \_\_\_a. Siempre haciendo preguntas  
\_\_\_b. Quieto
32. \_\_\_a. Competitivo  
\_\_\_b. Conformista
33. \_\_\_a. Enérgico  
\_\_\_b. Pulcro y ordenado
34. \_\_\_a. Con buena memoria  
\_\_\_b. Platicador
35. \_\_\_a. Asertivo  
\_\_\_b. Reservado
36. \_\_\_a. Sensible a la belleza  
\_\_\_b. Socialmente bien adaptado
37. \_\_\_a. Confiado en mí mismo  
\_\_\_b. Tímido
38. \_\_\_a. Versátil  
\_\_\_b. Popular, bien aceptado
39. \_\_\_a. Autosuficiente  
\_\_\_b. Curioso
40. \_\_\_a. Cumplido  
\_\_\_b. Puntual en el trabajo
41. \_\_\_a. Excéntrico  
\_\_\_b. Socialmente bien adaptado
42. \_\_\_a. Confiado en mí mismo  
\_\_\_b. Espíritu en desacuerdo
43. \_\_\_a. Espíritu en desacuerdo  
\_\_\_b. Platicador
44. \_\_\_a. Prefiero tareas complejas  
\_\_\_b. Puntual en el trabajo
45. \_\_\_a. Buen pronosticador  
\_\_\_b. Receptivo a las ideas de otros
46. \_\_\_a. Curioso  
\_\_\_b. Confiado en mí mismo
47. \_\_\_a. Autoiniciador  
\_\_\_b. Obediente
48. \_\_\_a. Intuitivo  
\_\_\_b. Con buena memoria
49. \_\_\_a. Indispuesto a aceptar cosas solamente porque lo dicen  
\_\_\_b. Obediente
50. \_\_\_a. Altruista, trabajando por el bien de otros  
\_\_\_b. Cortés, político

## ALGO ACERCA DE MÍ MISMO

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones. Todo lo que tienes que hacer es leer cada una cuidadosamente y decidir si te describe o no. Si la afirmación te describe, pon una marca (X) en el espacio que corresponde a la afirmación. Si la afirmación no te describe, deja el espacio en blanco.

1. \_\_\_ Cuando tengo una idea me gusta agregarle algo para que sea más interesante.
2. \_\_\_ Soy talentoso en muchos aspectos diferentes.
3. \_\_\_ Me gusta hacer pronósticos, probarlos y si compruebo que está mal, hago nuevos pronósticos.
4. \_\_\_ Soy una persona imaginativa, un soñador o visionario.
5. \_\_\_ Otros me consideran excéntrico.
6. \_\_\_ He compuesto una danza, canción o pieza musical para voces o instrumentos.
7. \_\_\_ He pintado, dibujado, diseñado, esculpido, tallado en madera, hecho modelos de mi propio diseño, cerámica o fotografía creativa.
8. \_\_\_ Mis producciones fueron exhibidas o ganaron premios.
9. \_\_\_ Me gusta descomponer algo organizado de cierta manera y reorganizar los componentes de forma diferente, haciendo algo que nadie hubiera pensado antes.
10. \_\_\_ He planeado o llevado a cabo experimentos.
11. \_\_\_ Cuando enfrento un problema trato de pensar ideas originales.
12. \_\_\_ He jugado el rol de conductor, dirigiendo o produciendo un musical.
13. \_\_\_ Tengo confianza en mis talentos, en relación a los de otros.
14. \_\_\_ No tengo miedo de tomar riesgos cuando necesito ascender.
15. \_\_\_ Obtengo mucho interés en lo que estoy haciendo, pero no sé que está pasando a mi alrededor.
16. \_\_\_ He servido de instrumento para efectuar cambios mayores en reglas, procedimientos o estructura organizativa.
17. \_\_\_ No doy por concedido la exactitud de lo que otros dicen.
18. \_\_\_ Para hacer una idea más fácil de entender, trato de relatarla como si la estuviera viendo, tocando o escuchando.
19. \_\_\_ Me gusta templar mi pensamiento con mis sentimientos especialmente cuando estoy tratando de producir.
20. \_\_\_ Soy hábil, mañoso.
21. \_\_\_ He inventado algo nuevo.
22. \_\_\_ Puedo localizar el origen de un problema y definirlo.
23. \_\_\_ He improvisado en danza, canción o música instrumental.

24. \_\_\_ He diseñado la iluminación de escenarios para un drama o musical.
25. \_\_\_ Me gusta tomar varias cosas o ideas que antes no estaban puestas juntas y combinarlas para hacer algo original.
26. \_\_\_ Puedo trabajar por largos periodos de tiempo sin sentirme cansado.
27. \_\_\_ Poder reír o ver el lado gracioso de las cosas me ayuda a tener fuerza suficiente para los problemas cotidianos.
28. \_\_\_ La belleza me deleita.
29. \_\_\_ Experimento cocinando y haciendo nuevas recetas.
30. \_\_\_ Yo veo las respuestas a los problemas de repente.
31. \_\_\_ He escrito una historia, poema, obra, guión de radio o TV, ensayo imaginativo o algo semejante.
32. \_\_\_ Prefiero esforzarme por metas distantes, aunque las metas cercanas parezcan más atractivas.
33. \_\_\_ Creo que mis relaciones con otros deben ser reales y significativas.
34. \_\_\_ El riesgo de introducirme en la ignorancia me mataría.
35. \_\_\_ Critico a los demás en el sentido de conducir a mejoramientos y avances.
36. \_\_\_ Tengo siempre la urgencia de preguntar.
37. \_\_\_ Estoy interesado y abierto a ideas de los demás.
38. \_\_\_ Pienso por mí mismo aún cuando no siempre esté en lo correcto.
39. \_\_\_ Prefiero trabajar a mi propio paso que en grupo.
40. \_\_\_ Puedo demorar haciendo juicios hasta tener suficiente información.
41. \_\_\_ Puedo localizar fácilmente elementos perdidos o brechas en el conocimiento o en situaciones.
42. \_\_\_ No titubeo en ser juguetón como niño cuando estoy tratando de ser productivo.
43. \_\_\_ No me gusta tener que hacer cosas en el sentido que otros me prescriben.
44. \_\_\_ Soy un autoiniciador y no tengo que depender de otros para mantener mi grado de interés.
45. \_\_\_ Me gusta intentar tareas que otros podrían considerar difíciles o desafiantes.
46. \_\_\_ Mi anhelo de sobresalir me hace productivo.
47. \_\_\_ He producido una fórmula nueva.
48. \_\_\_ He mostrado habilidad organizacional.
49. \_\_\_ He diseñado puestas en escena para dramas o musicales.
50. \_\_\_ Estoy preparado para revisar mis juicios cuando surge nueva información.

**Finalmente, responde las siguientes preguntas de la manera más sincera posible.**

En general, ¿Te consideras una persona feliz? ¿En qué momentos? Menciona algunos.

---

---

¿Tienes claras tus metas a corto, mediano y largo plazo?

---

---

¿Consideras que las actividades que realizas son gratificantes en sí mismas?

---

---

¿Qué tan fácil te resulta encontrar retos y desafíos en cualquier situación?

---

---

¿Qué tan a menudo te sientes en control de las situaciones?

---

---

Cuándo emprendes una actividad, ¿Tienes éxito en lo que haces?

---

---

¿Estás satisfecho con tu manera de realizar esas actividades? ¿Qué tanto?

---

---

¿Cómo te sientes cuando realizas alguna actividad escolar/profesional?

---

---

¿Qué tan preparado te sientes en relación a los retos propios de tu actividad escolar/profesional?

---

---

¿Qué grado de atención y concentración te exigen tus actividades escolares/profesionales?

---

---

¿Qué te motiva para desempeñarte en esa actividad?

---

---

¿Te gustaría estar haciendo otra cosa? ¿Cómo que?

---

---

¿A qué dedicas tu tiempo libre?

---

---

¿Cómo te sientes cuando realizas estas otras actividades?

---

---

¿Qué grado de atención y concentración te exigen estas otras actividades?

---

---

¿Qué te motiva para realizar estas actividades?

---

---

**¿Deseas agregar algo más?**

---

---

---

---

---

**¡Tus aportes son muy valiosos, muchas gracias por tu participación!**

## **Anexo 2: Carta informativa**





## Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Psicología



Estimado participante:

Por este medio nos permitimos hacer de su conocimiento que participa en el proyecto de investigación *Música y Desarrollo Integral*, que realiza en la Escuela Nacional de Música el alumno **Luis Daniel Miranda Astudillo** con número de cuenta 09632003-9, estudiante de la Carrera de Psicología en la Facultad de Psicología, UNAM como parte de su proyecto de tesis; por lo cual le pedimos, de la manera más atenta, su apoyo llenando los cuestionarios que se anexan a la presente.

Queremos hacer hincapié en que los datos recopilados serán utilizados con fines exclusivamente de investigación, serán procesados de manera global y nunca se revelará el nombre los participantes.

Agradeciendo de antemano su tiempo, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE  
“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”  
Ciudad Universitaria D.F., Noviembre de 2011

**Maestra María Concepción Morán Martínez**  
Profesor Facultad de Psicología y Escuela Nacional de Música, UNAM  
Director de Tesis

**Luis Daniel Miranda Astudillo**  
Facultad de Psicología, UNAM  
Tesisista

