



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

**EFFECTOS DEL CUENTO MUSICAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA
CREATIVIDAD DE LOS ALUMNOS A NIVEL PRIMARIA**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN MÚSICA (EDUCACIÓN MUSICAL)**

P R E S E N T A

NADEZHDA BORISLAVOVNA BORISLOVA

TUTOR PRINCIPAL:

DRA. BEATRIZ AGUILAR

(Edgewood College, Madison, Wisconsin, EUA)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DR. ANTONIO CORONA

(Posgrado en Música, Universidad Nacional Autónoma de México)

DRA. NADIA GONZÁLEZ GARCÍA

(Hospital Infantil de México)

MÉXICO D. F. AGOSTO, 2015



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.

Sin acceso a un campo y sin el apoyo de un ámbito, una persona no tiene posibilidades de alcanzar reconocimiento. Aun cuando la creatividad personal tal vez no conduzca a la fama ni a la fortuna, puede hacer algo que desde el punto de vista individual es incluso más importante: hacer más vivas, más agradables, más gratificantes, las experiencias cotidianas. Cuando vivimos creativamente, el aburrimiento queda desterrado, y cada momento contiene la promesa de un nuevo descubrimiento.

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI, *Creatividad*, 1998.

*Los niños sagrados de María, la Sabia Stella Maris,
Le enseñaron a leer en el libro abierto de la luz
Páginas del Mar donde los signos son estrellas
Y las palabras danzan pintando sobre el cielo.*

*El hongo de Alicia en el país de las maravillas
Más allá de las doradas villas marinas
Para pasar a la otra Puerta, ala del Puerto
A través del espejo, es una cuestión de dimensión
(Así el amor del fauno por las niñas).*

*El anillo de oro de la Diosa Blanca
El rojo anillo blanco, la danza Silenciosa de las sílabas
Serpientes ceceantes del fuego, lenguas bífidas del río,
Dragones con cuerpo de agua y alas de fuego
Lanzando palabras de notas encendidas, de sí, de no, de sino.*

*Las costras sangrientas de afable y suave luz, imágenes sonoras
Bajando cargadas de palabras preñadas como donación
Como rayos, como falos, como un don,
Este corro de estrofas, este coro de hadas enlazadas
Esta ronda de hongos, el blanco círculo de las palabras.*

VÍCTOR TOLEDO, fragmento de “*Los niños maravillosos*”, en
Oro en canto son oro: sor tija de hadas, 2012.

A la dra. Guadalupe Martínez Salgado

In memoriam

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la **Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado** de la **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla** por su confianza y apoyo incondicional.

A los alumnos, becarios de la VIEP: **Freya Pérez Lorenzana, Nazareth Ramírez Hernández, José Daniel Pérez Andrade, Xolinenn Tecuanhuey Toxqui, Luis Alberto Castillo Flores y Luis Fernando Díaz Cruz.**

Al **Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Puebla** y al **Consejo Nacional para la Cultura y las Artes**, por la **Beca de Intérpretes con Trayectoria 2011**, gracias a este apoyo pude realizar el estudio con casi seiscientos niños en una escuela primaria pública.

A la **mtra. Esperanza Morales Pérez**, directora general de **Planeación Institucional** de la **BUAP**, por su apoyo incondicional.

Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (**Prodep**), antes **Promep**, por el apoyo en la publicación del libro *Sueños de la Guitarra: Cuentos musicales rusos* (incluye CD), donde participaron alrededor de treinta artistas.

Mi más amplio agradecimiento a mi tutora principal, la **dra. Beatriz Aguilar**, quien me ha guiado en esta investigación.

A **Ximena Contreras** (egresada de la UNAM, Ciencias Genómicas), un agradecimiento muy especial.

A los catedráticos de la **Universidad Autónoma de Madrid**: **dra. Manuela Romo** y **dr. Vicente Alfonso** por sus asesorías y consejos. Su “Test de Creatividad Infantil” (2008) fue utilizado en la medición de la creatividad.

A la directora de la Escuela Primaria, **profra. Ma. Del Socorro Gallegos y Pérez**, por todas las facilidades otorgadas para la realización del estudio, su disposición y preocupación por la calidad educativa y el futuro de los niños mexicanos.

A la **mtra. Miraceti Jiménez**, poeta y editora, por su apoyo.

A la **mtra. Martha Gómez**, quien me inició en las estadísticas, amiga y maestra entregada a su trabajo.

A la **dra. Nadia González García** por su asesoría estadística.

Agradezco también de forma muy especial las asesorías de la **mtra. Cecilia Balbás Diez Barroso**, docente de la Universidad Anáhuac México Norte, quien me ha guiado en el aprendizaje de la estadística.

A la **dra. Liudmila Sabinina**, **Cuerpo Académico “Álgebra, Geometría y Física matemática avanzados”**, UAEMor-35, y al **dr. Rolando Jiménez Benítez** del **Instituto de Matemáticas de la UNAM**, mi más amplio agradecimiento.

A **C.P. Alejandro Silias** por su disposición y apoyo.

Mi reconocimiento y agradecimiento a mis sinodales, **dr. José Luis Navarro** (presidente), **dr. Luis Quintanar Rojas** (secretario), **dra. Yulia Solovieva** (vocal), **dr. Charles Nath** (vocal) y **dr. José Fermín Enrique Rueda Hernández** (vocal). Sus consejos y sugerencias han sido también fundamentales para lograr finalizar mi trabajo.

Agradezco también a mi familia: a mi esposo, **dr. Víctor Toledo**, por sus comentarios y asesorías, y a mis tres hijos **Bedzhe**, **Daninisa** y **Yaroslava**, por su apoyo y confianza.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SUPUESTOS.....	21
1.1 La situación de la educación artística en la primaria.....	25
1.1.1 El mapa curricular de la educación básica.....	25
1.1.2 Disciplinas y propósitos de la educación artística	27
1.1.3 La triste realidad de la educación artística en la primaria	29
1.2 La importancia del desarrollo de la creatividad en la escuela	36
1.3 Valor del cuento musical en el proceso educativo	37
1.3.1 Valor del cuento.....	38
1.3.2 ¿Qué es un cuento musical?.....	39
1.3.3 El significado de la música a partir del cuento.....	40
1.4 Preguntas y supuestos.....	42
CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	43
2.1 La creatividad	43
2.1.1 ¿Qué es la creatividad y cuándo surgió dicho concepto?	43
2.1.1.1 Persona creativa.....	50
2.1.1.2 El proceso creativo	55
2.1.1.3 Producto creativo.....	58
2.1.1.4 Ambiente creativo.....	61
2.1.2 Teorías de la creatividad.....	64
2.1.3 La imaginación	67
2.2 ¿Cómo evaluar la creatividad?	68
2.2.1 La evaluación de la creatividad	69
2.2.2 Test de Creatividad Infantil (TCI)	73
2.3 El cuento y la música en pedagogía.....	73
2.3.1 Beneficios del cuento en el desarrollo de la creatividad	73
2.3.2 Beneficios de la música en el desarrollo de la creatividad.....	75

2.3.3	Beneficios del cuento musical en el desarrollo de la creatividad	77
2.3.4	Escuchar u oír	78
2.3.5	Criterios de evaluación y selección de literatura infantil	80
2.3.5.1	Criterios de calidad literaria	81
2.3.5.2	La importancia de la poesía en la formación del pensamiento del niño	83
2.3.5.3	¿Qué libros son adecuados para niños de primaria?	83
2.4	Hipótesis de la tesis	84
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA		86
3.1	Sujetos	86
3.2	Instrumentos	89
3.2.1	Originalidad	92
3.2.2	Variables proceso/ producto	97
3.2.2.1	Manipulación Atípica (MA)	97
3.2.2.2	Cambio de Material (CM)	98
3.2.2.3	Interacción (IN)	100
3.2.2.4	Elementos Verbales (EV)	101
3.2.2.5	Alejamiento del Modelo (AM)	101
3.2.3	Figuras Añadidas Inventadas (FAI).....	103
3.2.4	Puntuación final	104
3.3	Procedimiento	106
3.4	Contenido del curso	109
3.4.1	Descripción de tipos de cuento	109
3.4.2	Contenido del curso y período de realización	110
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS		115
4.1	Descripción demográfica. Resultados de la encuesta a los padres de los alumnos que participaron en el estudio.....	115
4.2	Test piloto	116
4.2.1	Datos y fiabilidad.....	121
4.2.2	Nivel de acuerdo entre evaluadores para variables dicotómicas	122
4.2.3	Resultados de variables dicotómicas	124

4.2.4 Nivel de acuerdo entre evaluadores para variables continuas	124
4.2.4.1 Alfa de Cronbach	124
4.2.4.2 Resultados	125
4.2.5 Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI)	126
4.2.6 Resultados del puntaje de Figuras Añadidas Inventadas (FAI).....	127
4.2.7 Análisis de regresión múltiple	127
4.3 Pre-test y post-test	128
4.3.1 Pre-test: homogeneidad.....	128
4.3.1.1 Estudio general del 1° a 6° grados (460 alumnos)	128
4.3.1.2 Estudio de 5° y 6° grados (140 alumnos)	131
4.3.1.3 Estudio de 3° y 4° grados (170 alumnos)	134
4.3.1.4 Estudio de 1° y 2° grados (150 alumnos)	136
4.3.2 Diferencia de medias entre puntaje del pre-test y post-test	139
4.3.2.1 T-test pareado de dos muestras	139
4.3.3 Resultados del Estudio.....	141
4.3.3.1 Resultados detallados grupo por grupo	144
4.3.3.1.1 1 ^{er} grado	144
4.3.3.1.2 2° grado	146
4.3.3.1.3 3er grado	147
4.3.3.1.4 4° grado	149
4.3.3.1.5 5° grado	151
4.3.3.1.6 6° grado.....	153
4.3.4 Resumen de resultados	155
4.3.5 Análisis de los resultados dependiendo del género, todos los grados: masculino y femenino	156
4.3.5.1 Resultados del género masculino.....	156
4.3.5.2 Resultados del género femenino	158
4.4 Conclusiones.....	161

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS

INVESTIGACIONES	162
-----------------------	-----

5.1 Discusión y conclusión.....	162
---------------------------------	-----

5.2 Rechazo de la hipótesis nula.....	165
5.3 Observaciones y recomendaciones.....	165
5.3.1 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	165
5.3.2 Recomendaciones para maestros de primaria.....	180
5.3.2.1 Condiciones del trabajo	180
5.3.2.2 Selección de cuentos y música	181
REFERENCIAS	183
CUENTOS (CUENTO SIN MÚSICA Y CUENTO MUSICAL EN VIVO)	198
OBRAS MUSICALES (PARTITURAS) (CUENTO MUSICAL EN VIVO).....	202
GRABACIÓN DE MÚSICA (DISCOGRAFÍA) (CUENTO MUSICAL GRABADO).....	211
RESEÑAS.....	216
ANEXOS.....	217
Anexo 1. Ejemplos de cuentos musicales.....	218
Anexo 2. Formatos: Carta de consentimiento, Cuestionario, Información para el maestro(a)	230
Anexo 3. Resultados de encuesta	237
Anexo 4. Glosario de términos estadísticos.....	256
Anexo 5. Resultados del estudio de 1° a 6° grado	264
Anexo 6. Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos.....	277

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Estándares curriculares de la educación primaria.</i>	27
Tabla 2. <i>Tabla comparativa de distribución del tiempo en primer y segundo grados de primaria.</i>	30
Tabla 3. <i>Tabla comparativa de distribución del tiempo del tercer grado de primaria.</i>	31
Tabla 4. <i>Tabla comparativa de distribución del tiempo del cuarto al sexto grados de primaria.</i>	32
Tabla 5. <i>Tabla de distribución del tiempo del primero y segundo grados de primaria de TIEMPO COMPLETO.</i>	34
Tabla 6. <i>Tabla de distribución del tiempo del tercer grado de primaria de TIEMPO COMPLETO.</i>	35
Tabla 7. <i>Tabla de distribución del tiempo del cuarto al sexto grados de primaria de TIEMPO COMPLETO.</i>	35
Tabla 8. <i>Teorías y aproximaciones de la creatividad. (Gutiérrez, 2010)</i>	64
Tabla 9. <i>Teorías integradoras.</i>	66
Tabla 10. <i>Evaluación de la creatividad.</i>	69
Tabla 11. <i>Distribución de sujetos por grado y tipo de cuento.</i>	88
Tabla 12. <i>Distribución de sujetos por grado y género.</i>	88
Tabla 13. <i>Coefficiente de originalidad por grado y género (puntaje mínimo y máximo).</i>	95
Tabla 14. <i>Puntaje del Bloque B Variables proceso/ producto.</i>	102
Tabla 15. <i>Horario del curso (miércoles): 5° y 6° grados.</i>	107
Tabla 16. <i>Horario del curso (viernes): 5° y 6° grados.</i>	107
Tabla 17. <i>Horario del curso (miércoles): 3° y 4° grados.</i>	107
Tabla 18. <i>Horario del curso (viernes): 3° y 4° grados.</i>	108
Tabla 19. <i>Horario del curso (miércoles): 1° y 2° grados.</i>	108
Tabla 20. <i>Horario del curso (viernes): 1° y 2° grados.</i>	108

Tabla 21. <i>Resultados del test piloto</i>	117
Tabla 22. <i>Valoración del índice de kappa</i>	123
Tabla 23. <i>Índice de acuerdo interevaluadores</i>	124
Tabla 24. <i>Alfa Cronbach</i>	125
Tabla 25. <i>Análisis de regresión múltiple</i>	125
Tabla 26. <i>Coefficientes estandarizados y estadísticos de colinealidad</i>	126
Tabla 27. <i>Nivel de acuerdo entre evaluadores en FAI</i>	127
Tabla 28. <i>Puntuación final</i>	127
Tabla 29. <i>Tabla de homogeneidad, 1° a 6° grado</i>	128
Tabla 30. <i>Tabla de homogeneidad, 5° y 6° grado (población de 140 alumnos)</i>	131
Tabla 31. <i>Tabla de homogeneidad, 3° y 4° grado (población de 170 alumnos)</i>	134
Tabla 32. <i>Tabla de homogeneidad, 1° y 2° grado (población de 150 alumnos)</i>	136
Tabla 33. <i>Puntaje de creatividad de todos los grupos testigo, pre-test y post-test</i>	141
Tabla 34. <i>Cuento sin música, todos los grupos</i>	142
Tabla 35. <i>Puntaje de creatividad, todos los grupos experimental 1, pre-test y post-test</i>	142
Tabla 36. <i>Cuento musical en vivo (todos los grupos)</i>	142
Tabla 37. <i>Puntaje de creatividad, todos los grupos experimental 2, pre-test y post-test</i>	143
Tabla 38. <i>Cuento musical grabado, todos los grupos</i>	143
Tabla 39. <i>Puntaje de creatividad, grupo testigo, 1er grado, pre-test y post-test</i>	144
Tabla 40. <i>Cuento sin música, 1er grado</i>	144
Tabla 41. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, 1er grado, pre-test y post-test</i>	144
Tabla 42. <i>Cuento musical en vivo, 1er grado</i>	145
Tabla 43. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, 1er grado, pre-test y post-test</i>	145
Tabla 44. <i>Cuento musical grabado, 1er grado</i>	145
Tabla 45. <i>Puntaje de creatividad grupo testigo 2° grado pre-test y post-test</i>	146

Tabla 46. <i>Cuento sin música, 2º grado</i>	146
Tabla 47. <i>Puntaje de creatividad grupo experimental 1, 2º grado pre-test y post-test</i>	146
Tabla 48. <i>Cuento musical en vivo, 2º grado</i>	146
Tabla 49. <i>Puntaje de creatividad grupo experimental 2, 2º grado pre-test y post-test</i>	147
Tabla 50. <i>Cuento musical grabado, 2º grado</i>	147
Tabla 51. <i>Puntaje de creatividad grupo testigo 3er grado pre-test y post-test</i>	147
Tabla 52. <i>Cuento sin música, 3er grado</i>	148
Tabla 53. <i>Puntaje de creatividad grupo experimental 1, 3er grado, pre-test y post-test</i>	148
Tabla 54. <i>Cuento musical en vivo, 3er grado</i>	148
Tabla 55. <i>Puntaje de creatividad grupo experimental 2, 3er grado pre-test y post-test</i>	149
Tabla 56. <i>Cuento musical grabado, 3er grado</i>	149
Tabla 57. <i>Puntaje de creatividad, grupo testigo, 4º grado, pre-test y post-test</i>	149
Tabla 58. <i>Cuento sin música, 4º grado</i>	150
Tabla 59. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, 4º grado, pre-test y post-test</i>	150
Tabla 60. <i>Cuento musical en vivo, 4º grado</i>	150
Tabla 61. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, 4º grado, pre-test y post-test</i>	150
Tabla 62. <i>Cuento musical grabado, 4º grado</i>	151
Tabla 63. <i>Puntaje de creatividad, grupo testigo, 5º grado, pre-test y post-test</i>	151
Tabla 64. <i>Cuento sin música, 5º grado</i>	151
Tabla 65. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, 5º grado, pre-test y post-test</i>	152
Tabla 66. <i>Cuento musical en vivo, 5º grado</i>	152
Tabla 67. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, 5º grado, pre-test y post-test</i>	152
Tabla 68. <i>Cuento musical grabado, 5º grado</i>	153
Tabla 69. <i>Puntaje de creatividad, grupo testigo, 6º grado, pre-test y post-test</i>	153
Tabla 70. <i>Cuento sin música, 6º grado</i>	153

Tabla 71. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, 6° grado, pre-test y post-test.</i>	154
Tabla 72. <i>Cuento musical en vivo, 6° grado.</i>	154
Tabla 73. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, 6° grado, pre-test y post-test.</i>	154
Tabla 74. <i>Cuento musical grabado, 6° grado.</i>	154
Tabla 75. <i>Resumen de resultados.</i>	155
Tabla 76. <i>Distribución de sujetos por género y tipo de cuento.</i>	156
Tabla 77. <i>Puntaje de creatividad, grupo testigo, género masculino, pre-test y post-test.</i> ...	156
Tabla 78. <i>Cuento sin música, género masculino.</i>	156
Tabla 79. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, género masculino, pre-test y post-test.</i>	157
Tabla 80. <i>Cuento musical en vivo, género masculino.</i>	157
Tabla 81. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, género masculino, pre-test y post-test.</i>	157
Tabla 82. <i>Cuento musical grabado, género masculino.</i>	158
Tabla 83. <i>Puntaje de creatividad, grupo testigo, género femenino, pre-test y post-test.</i>	158
Tabla 84. <i>Cuento sin música, género femenino.</i>	158
Tabla 85. <i>Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, género femenino, pre-test y post-test.</i>	159
Tabla 86. <i>Cuento musical en vivo, género femenino.</i>	159
Tabla 87. <i>Puntaje de creatividad grupo experimental 2, género femenino pre-test y post-test</i>	159
Tabla 88. <i>Cuento musical grabado, género femenino.</i>	160
Tabla 89. <i>Incremento de la creatividad en hombres y mujeres.</i>	160
Tabla 90. <i>Registro de inasistencia.</i>	167
Tabla 91. <i>Calendario de actividades.</i>	236

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Mapa curricular de la educación básica 2011.</i>	26
Figura 2. <i>Test de Creatividad Infantil (TCI), Romo, 2008.</i>	90
Figura 3. <i>Lámina adhesiva con 28 figuras.</i>	91
Figura 4. <i>Hoja del test.</i>	92
Figura 5. <i>Coefficientes de originalidad. Contraportada del TCI.</i>	93
Figura 6. <i>Fórmula de la coeficiente de originalidad.</i>	94
Figura 7. <i>Forma de anotación de los datos. Portada del TCI.</i>	95
Figura 8. <i>Manipulación Atípica.</i>	98
Figura 9. <i>Cambio de Material.</i>	99
Figura 10. <i>Interacción.</i>	100
Figura 11. <i>Manipulación Atípica, Cambio de Material, Elementos Verbales y Alejamiento del Modelo.</i>	102
Figura 12. <i>Fórmula de variables proceso/producto.</i>	102
Figura 13. <i>Tabla de conversión. Bloque C: Figuras añadidas inventadas (FAI).</i>	103
Figura 14. <i>Puntuación Final.</i>	104
Figura 15. <i>Baremos TCI.</i>	105
Figura 16. <i>Cartel 1 del Curso Érase una vez letras musicales.</i>	111
Figura 17. <i>Cartel 2 del Curso Érase una vez letras musicales.</i>	112
Figura 18. <i>Cartel 3 del Curso Érase una vez letras musicales.</i>	113
Figura 19. <i>Cartel 4 del Curso Érase una vez letras musicales.</i>	114
Figura 20. <i>Prueba piloto.</i>	119
Figura 21. <i>Prueba piloto.</i>	120
Figura 22. <i>Prueba piloto.</i>	120
Figura 23. <i>Prueba piloto.</i>	121

Figura 24. <i>Variables dicotómicas</i>	121
Figura 25. <i>Variables continuas</i>	121
Figura 26. <i>Gráfica de homogeneidad, 1° a 6° grado</i>	130
Figura 27. <i>Gráfica de la curva de homogeneidad, 1° a 6° grado</i>	131
Figura 28. <i>Gráfica de homogeneidad, 5° y 6° grado</i>	133
Figura 29. <i>Gráfica de la curva de homogeneidad, 5° y 6° grado</i>	134
Figura 30. <i>Gráfica de homogeneidad, 3° y 4° grado (población de 170 alumnos)</i>	135
Figura 31. <i>Gráfica de la curva de homogeneidad, 3° y 4° grado (población de 170 alumnos)</i>	136
Figura 32. <i>Gráfica de homogeneidad, 1° y 2° grado (población de 150 personas)</i>	137
Figura 33. <i>Gráfica de la curva de homogeneidad, 1° y 2° grado (población de 150 personas)</i>	138
Figura 34. <i>Diferencia entre medias de los grupos</i>	140
Figura 35. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado</i>	169
Figura 36. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado</i>	169
Figura 37. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado</i>	170
Figura 38. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado</i>	170
Figura 39. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado</i>	171
Figura 40. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 1er grado</i>	172
Figura 41. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 1er grado</i>	172
Figura 42. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 4° grado</i>	173
Figura 43. <i>Niños escuchando el cuento musical grabado, 4° grado</i>	174
Figura 44. <i>Niños escuchando el cuento musical en vivo, 2° grado</i>	175
Figura 45. <i>Niños escuchando el cuento musical en vivo, 3er grado</i>	175
Figura 46. <i>Niños escuchando el cuento musical en vivo, 3er grado</i>	176
Figura 47. <i>Niños escuchando el cuento musical en vivo, 3er grado</i>	176

Figura 48. <i>Niños escuchando el cuento sin música, 2º grado.</i>	177
Figura 49. <i>Niños escuchando el cuento sin música, 3er grado.</i>	178
Figura 50. <i>Niños escuchando el cuento sin música, 3er grado.</i>	178
Figura 51. <i>Niños escuchando el cuento sin música, 3er grado.</i>	179
Figura 52. <i>Niños escuchando el cuento sin música, 3er grado.</i>	179
Figura 53. <i>Colección Cuentos infantiles, Editorial Sol 90.</i>	218
Figura 54. <i>Colección Sonido y fantasía. Ediciones Dastin.</i>	219
Figura 55. <i>Biografías para Niños. Editorial Sol 90.</i>	220
Figura 56. <i>Colección Descubrimos a los músicos.</i>	221
Figura 57. <i>Colección Un rato para Imaginar de Mario Iván Martínez.</i>	224
Figura 58. <i>El árbol generoso.</i>	225
Figura 59. <i>Piano actual, de Liliana Maffiotte.</i>	225
Figura 60. <i>El sonido viajero, de María Escribano.</i>	227
Figura 61. <i>Libro Sueños de la Guitarra.</i>	228
Figura 62. <i>CD Sueños de la Guitarra.</i>	229

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SUPUESTOS

En los últimos años es posible observar un creciente interés por estudiar a las personas creativas desde distintos enfoques y perspectivas, así como el papel que juega la escuela en el desarrollo de la creatividad en todos los niveles educativos. La creatividad es generalmente vista como “...una condición necesaria para la plena inserción en la sociedad contemporánea” (Ferreiro, 2008, p. 109).

De hecho, en el “Plan de estudios de educación básica 2011” de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se habla de la importancia de ser creativo, así como del fomento que debe darse, en términos educativos, a la creatividad:

el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro... (p. 9)

Con dicho plan de estudios se busca “contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (p. 25). Uno de los principios pedagógicos que sustentan dicho plan es la reorientación del liderazgo, de cuyas características destaca el impulsar, dentro de los espacios educativos, “la creatividad colectiva” (p. 37).

Según Yentzen (2005), nuestra época depende de las acciones creativas para dar la mejor solución a los problemas que crecen cada día y se vuelven más complejos. Es por eso que ya urge incorporar a los sistemas educativos la enseñanza de dichas acciones y soluciones creativas, porque el país necesita tener más líderes con creatividad, personas con potencial creativo en todos los sectores de la sociedad.

Cruces (2009) dice que cualquier persona posee el potencial creativo, pero “necesita de unos procesos formativos que le ayuden a desarrollarlo” (p. 345).

Chávez (2005) afirma que las personas altamente creativas manifiestan optimismo, cooperatividad, persistencia y “auto-dirección (muestran una alta dirección a metas y plenitud de recursos para llevarlo a cabo)”; asimismo, no tienen miedo a enfrentar la incertidumbre (p. 114). La creatividad, como dice esta autora, no solamente nos ha permitido adaptarnos a las

condiciones cambiantes del entorno, sino “transformarlo y contribuir a éste con productos estéticos” (p. 110).

En los últimos años, la creatividad ha sido abordada y estudiada no solamente por psicólogos, sino por educadores, artistas, filósofos, biólogos, empresarios, entre otros. Al respecto, Gardner (2011) postula: “la creatividad es precisamente la clase del fenómeno o concepto que no se presta a una investigación completa dentro de una sola disciplina” (p. 64). Este interés crece cada día y nos confirma la importancia y la actualidad del tema, mismo que se ha vuelto primordial en todos los campos del quehacer humano. En las primeras dos décadas del siglo XXI, la creatividad se ha vuelto un sinónimo de educación. Existe una necesidad —ya urgente— de educar a nuestros niños y jóvenes de una forma creativa, cambiar los esquemas convencionales por los del pensamiento divergente, creativo y original, el cual incentive el estudio y desarrollo de la creatividad. Waisburg y Erdmenger (2008) confirman lo anterior: “motivar y estimular la creatividad es una responsabilidad social y un compromiso para los que desean una cultura creativa y un rediseño creativo en la currícula escolar en todos los niveles” (p. 63).

El período comprendido entre los seis a doce años, edad que corresponde a la educación primaria, es muy significativo en el desarrollo del niño en muchos aspectos: cognitivo, motriz, emocional, social, afectivo y de autoestima. Como dice Vigotsky (1984), dicho lapso es determinante para la vida futura.

Según Palacios (2005), la primaria es “un período fundamental en el proceso formativo del niño” (p. 13).

Guerrero (2005) describe esta etapa de la siguiente manera:

El período de desarrollo que va de los seis a los doce años, tiene como experiencia central el ingreso al colegio. A esta edad el niño debe salir de su casa y entrar a un mundo desconocido, donde aquellas personas que forman su familia y su mundo hasta ese momento, quedan fuera. [...] Este hecho marca el inicio del contacto del niño con la sociedad a la que pertenece, la cual hace exigencias que requieren de nuevas habilidades y destrezas para su superación exitosa, y es, a través del colegio, que se le van a entregar las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo adulto.

Urrutia & Díaz (2013) mencionan que los docentes “constituyen una pieza fundamental” en el proceso de la enseñanza creativa, son responsables de planificar, actualizar y concretar los contenidos de los programas de cada nivel. Por tal motivo, deben partir de las necesidades de los alumnos en las que intervienen factores sociales y afectivos (p. 3).

Torrance (como se cita en Chávez, 2005,) arguye que, conforme el niño va creciendo, su capacidad creativa puede disminuir e incluso desaparecer si no es estimulada. Chávez (2005) señala que la etapa primaria es idónea para que el niño aprenda y desarrolle muchas de sus aptitudes y habilidades.¹ Desde esta óptica, Orff (1978) argumenta que cuando el niño estudia en la primaria, se debe estimular su imaginación, esto es, ofrecerle la oportunidad de desarrollar su potencial emocional, porque todo lo que éste experimente a esa edad, será un factor determinante en su vida.

Vigotsky (2008), al igual que muchos otros autores (Maslow, 1982; Csikszentmihalyi, 1998; Hargreaves, 1998; Campbell, 2001, 2011; Copland, 2003), decía que parte de la creatividad depende de las oportunidades que el niño tiene para experimentar con su fantasía e imaginación. Para entender este proceso de imaginación, la cual está ligada a la actividad creativa, Vigotsky (2008) sugería partir del enlace que existe entre la fantasía y la realidad en el comportamiento del ser humano, donde la fantasía y por ende la imaginación “no es como un entretenimiento festivo de la mente o una actividad detenida en el aire, sino como una función vital e indispensable” (p. 505).

Ahora bien, según Bertomeu (2006) “los niños y jóvenes en contacto con el arte, la literatura y la música liberan su imaginación, su sensibilidad y su creatividad” (p. 54). Incluso, autores como López Romero (2006) especifican qué cuentos estimulan la imaginación infantil, porque “no todos los cuentos estimulan la creatividad y la sensibilidad artística” (p. 146).

Relatos con una estructura literaria culta como los de Perrault o la sensibilidad romántica de los cuentos de Andersen ejercen una poderosa acción excitante sobre la imaginación infantil porque sugieren imágenes vivas y transmiten percepciones sensoriales. El placer y el encanto que experimenta el niño procede de su calidad literaria; el cuento es en sí, como afirmó Bettelheim, una obra de arte. (López Romero, 2006, p. 156)

Si la creatividad depende de la fantasía e imaginación del niño y éstas nacen gracias a su experiencia, implementar el cuento musical como parte de las actividades de la educación artística u otras materias, puede ser una valiosa herramienta para el desarrollo de este potencial, especialmente dentro del currículo escolar.

¹ Con respecto a estos dos términos, Morán Martínez (2009) aclara: “la *aptitud* (del latín *aptus*, capaz para) abarca las capacidades cognitivas, emocionales y de la personalidad presentes en el momento de evaluación y, el término *habilidad* abarca tanto la medida presente como el pronóstico del desempeño futuro; esto es, una prueba de habilidad puede ser tanto una medida de aprovechamiento como de aptitud” (p. 4).

El cuento musical tiene una relación íntima no solamente con la música —la cual forma parte de la educación artística—, sino con otras materias, por ejemplo con el español. Esta actividad puede ser un soporte significativo para el desarrollo de la creatividad, así como para el del pensamiento y las habilidades lingüísticas.

Orff-Schulwerk fue uno de los métodos pioneros en destacar la importancia de usar la palabra (hablada o escrita) en la educación musical, ya que representa “un mundo inigualable de expresión” (Sanuy & González, 1969, pp. 12-13).

Antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar. Estas palabras de Carl Orff se convierten, por su lógica indiscutible, en ley básica para cualquier formación. La palabra engendra por sí misma una gran variedad de esquemas rítmicos y un mundo inigualable de expresión. [...] Así, pues, comenzamos por interrelacionar la música y el lenguaje. Su interdependencia salta a la vista. La palabra puede considerarse como un elemento común de ambas actividades, por lo cual la clase de música pertenece tanto a la clase de lenguaje como ésta a la anterior. (pp. 12-13)

Las canciones infantiles son también pequeños cuentos musicales o los cuentos que se apoyan de canciones, son actividades muy didácticas y a la vez lúdicas dentro del aula escolar.

A pesar de que muchos investigadores han realizado y publicado estudios en el ámbito del cuento y de la música, hay temas de gran interés que no han sido tratados todavía. El cuento musical, por diversas razones, aún no ha sido explorado y utilizado —con fines pedagógicos y de manera generalizada— en la educación primaria. Es por ello que investigar el efecto que el cuento musical pudiera tener en la capacidad creativa de alumnos a nivel escolar de primaria resulta sumamente importante. Por lo tanto, el propósito de esta investigación es explorar el efecto del cuento musical para el desarrollo de la creatividad de los alumnos a nivel primaria y de esta manera contribuir a la formación de niños y jóvenes y mejorar el nivel de la educación primaria que a nivel mundial ocupa el lugar 102 entre 124 países en la medición de la calidad de educación en escuelas primarias, según el último reporte del Capital Humano del Foro Económico Mundial (World Economic Forum [WEF], Human Capital Index 2015).² A partir de este reporte, todos los medios de comunicación (prensa, medios electrónicos y noticieros de radio

² Human Capital Index, 2015: <http://reports.weforum.org/human-capital-report-2015/#frame/eb49a> [2015, 15 de mayo].

y televisión de México) dijeron lo siguiente: “La educación primaria de México, entre las peores del mundo”.³

Como podemos constatar, a pesar del intento del presidente Peña Nieto realizar la reforma educativa desde su comienzo de su mandato, México no ha tenido avance alguno.

1.1 La situación de la educación artística en la primaria

La situación de la educación artística en la primaria nos preocupa y hace reflexionar al respecto. Es una de las materias marginadas en el plan de estudios de la enseñanza básica no solamente en México, sino en todo el mundo: “en los Estados Unidos es una parte insignificante del currículo escolar del niño” (Gardner, 1994, p. 69). Y, si se imparte, ésta no cuenta con un programa o currículo sustentado por un cuerpo teórico establecido, como es el caso de otras materias de ciencias exactas, por ejemplo las matemáticas (Hargreaves, 1998, p. 14).

Otra interrogante que merece atención por resultar problemática es la siguiente: ¿cómo se imparte la educación artística en las escuelas primarias, si es que se imparte? Como dice José Luis Navarro (2012): “las escuelas primarias no siempre pueden ofrecer esta formación” (p. 23).

1.1.1 El mapa curricular de la educación básica

La educación básica consta de tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, abarca cuatro campos de formación: el 1er período corresponde a la educación preescolar, el 2º y 3er período a la educación primaria y el 4º a la educación secundaria, según la tabla del “Mapa curricular de la educación básica 2011”, del acuerdo número 592 de la Reforma Integral de la Educación Básica. Articulación de la Educación Básica:

³ Son algunos ejemplos de la noticia con el título “La educación primaria de México, entre las peores del mundo” en medios electrónicos, 15 de mayo, 2015:

http://internacional.elpais.com/internacional/2015/05/14/actualidad/1431563444_900691.html

<http://www.sexenio.com.mx/articulo.php?id=62091>

<http://www.quadratin.com.mx/educativas/Calidad-de-la-educacion-primaria-de-Mexico-entre-las-peores-del-mundo/>

<http://mundodepozarica.com/index.php/nacional/item/11253-m%C3%A9xico-ocupa-uno-de-los-peores-lugares-en-educaci%C3%B3n-primaria>

<http://elmanana.com.mx/noticia/66631/Educacion-primaria-entre-las-peores.html>

<http://www.almomento.mx/la-educacion-primaria-en-mexico-entre-las-peores-del-mundo/>

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Segunda Lengua: Inglés ²		Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Desarrollo físico y salud			La Entidad donde Vivo			Geografía ³			Tecnología I, II y III		
							Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
										Asignatura Estatal		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física ⁴						Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III		
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Figura 1. Mapa curricular de la educación básica 2011.

1 Estándares curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

2 Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el español y el inglés son considerados como segundas lenguas respecto a la materna. Incluso, Inglés está en proceso de gestión.

3 Favorecen aprendizajes de tecnología.

4 Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Acuerdo núm. 592 de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La educación primaria consta de seis grados; los primeros tres corresponden al segundo período y los últimos grados (4°, 5° y 6°) al tercer período de la educación básica. En la siguiente tabla, podemos observar la edad que corresponde a cada período de la educación primaria.

Estándares curriculares de la educación primaria

Tabla 1. *Estándares curriculares de la educación primaria.*

Período escolar	Grado escolar	Edad aproximada
Segundo	Primero, segundo y tercer grado	De 6 a 9 años
Tercero	Cuarto, quinto y sexto grado	De 9 a 12 años

1.1.2 Disciplinas y propósitos de la educación artística

De acuerdo con el Programa de estudios 2011 de primaria, la educación artística incluye cuatro disciplinas artísticas: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, lo cual busca, como se señala en el Plan de estudios 2011 “favorecer el desarrollo de la competencia artística y cultural”. En dicho plan consignan lo siguiente:

Para favorecer el desarrollo de la competencia Artística y Cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás. (SEP, p. 55)

Según la Secretaría de Educación Pública (como se cita en Reyes, 2010, p. 134), los propósitos generales de la educación artística son los siguientes:

- Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son patrimonio colectivo, que deben ser respetadas y preservadas.

En el Programa sectorial de educación 2013-2018 señalan que la educación debe ser integral, donde la cultura y las artes “deben penetrar el quehacer educativo” (p. 13).

También, como señala *El desarrollo de la creatividad: imagen y significado. Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria*, elaborado por la SEP y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), la educación artística en la escuela primaria debe perseguir las siguientes finalidades:

1. Estimular en el educando la percepción, la imaginación, la memoria, el razonamiento, la emotividad y expresión.
2. Promover actitudes dinámicas y creativas, que puedan manifestarse en todos los actos y momentos de la vida.
3. Encauzar las expresiones espontáneas de los niños de acuerdo con sus intereses, inquietudes, necesidades, experiencias y vivencias para formar otras nuevas.
4. Proporcionar las formas básicas de comunicación humana (expresión corporal, musical y oral).
5. Motivar una actitud consciente que permita al educando experimentar, desarrollar su iniciativa, propiciar y afirmar la adquisición de conocimientos.
6. Fomentar el espíritu de colaboración y comprensión hacia los demás. (SEP, 1998, pp. 526-527; también citado en Reyes de la Rosa 2010, p. 142).

Reyes de la Rosa (2010), refiriéndose al mismo documento elaborado por SEP y el Conaculta, refiere que el maestro es el impulsor que proporciona “estímulos suficientes para que el niño, en un ambiente de libertad, utilice todas sus posibilidades, recursos y funciones” (p. 142).

Asimismo, en la *Guía para el maestro*, del *Programa de estudio 2011 de la Educación básica primaria*, se describen algunos principios de la actividad artística, así como su importancia en el desarrollo de la creatividad:

La actividad artística basa sus principios en la capacidad de crear, inventar, reinventar, combinar, modificar y reelaborar lo existente a partir de la imaginación: esta última, si bien se mueve en función de las preferencias y necesidades particulares de cada alumno, depende esencialmente de las experiencias de vida de cada uno; las ideas y las imágenes se toman, en un primer momento, del plano de la realidad, de donde recupera el proceso que sigue para transformar lo aprendido y crear algo nunca antes hecho por ellos, lo que representa el proceso imaginativo y creador. Respecto a la creatividad, es necesario acercar a los alumnos a experiencias que despierten su ingenio y curiosidad, poner a su alcance múltiples recursos y materiales, propiciando atmósferas de riqueza cultural, ambientes agradables y situaciones didácticas diseñadas por el docente, con base en las características y los intereses de sus alumnos, para establecer espacios de aprendizaje

interesantes que les planteen retos y los motiven a encontrar soluciones pertinentes y significativas.⁴

1.1.3 La triste realidad de la educación artística en la primaria

Jehu Reyes de la Rosa, en su tesis del doctorado presentada en enero de 2010 en la Universidad Pedagógica Nacional, describe con detalle la situación de la educación artística en la primaria. A pesar de ser una materia obligatoria, es una asignatura de “relleno”, si es que realmente se imparte. Además, agrega lo siguiente:

La educación artística en la escuela primaria tiene carácter obligatorio, pero no existen condiciones para su enseñanza en las escuelas públicas por la falta de maestros especializados, capacitados, la carencia de planes y programas de estudios vigentes acorde con las necesidades de formación y el escaso valor que se asigna a las disciplinas artísticas en el diseño, en la aplicación y evaluación curricular [...]” (Reyes de la Rosa, 2010, p. 123)

Palacios (2005) habla del mismo problema:

Consideramos que mientras se siga pensando que no es indispensable que el maestro de educación artística sea un especialista en el área, que las artes no necesitan de una organización sistemática de sus contenidos y que no se requiere de mayor tiempo para su atención, estaremos muy lejos de avanzar en el camino hacia una educación verdaderamente integral. (p. 90)

Wilson (1979), al describir los objetivos de la enseñanza artística dentro de la educación básica estadounidense, parece tocar el mismo problema que padecemos en México: “En las escuelas elementales, la mayor parte de la enseñanza del arte la impartían maestros únicos con poca o ninguna formación especializada (p. 15).

⁴ Nota: estos propósitos, sin cambio alguno, aparecen en las guías correspondientes a cada una de los seis grados, las cuales se pueden consultar de manera electrónica en las siguientes direcciones:

SEP, 2011b, p. 227: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/6tograd/artistica/PRIM_6to2011_Artistica.pdf; SEP, 2011b, p. 229:

http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/5tograd/artistica/PRIM_5to2011_Artistica.pdf; SEP, SEP, 2011b, p. 225:

http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/4tograd/artistica/PRIM_4to2011_Artistica.pdf; SEP, 2011b, p. 193:

http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/3ergrad/artistica/PRIM_3ro2011_Artistica.pdf; SEP, 2011b, p. 181:

http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/2dograd/artistica/PRIM_2_2011_Artistica.pdf; SEP, 2011b, p. 181:

http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/1ergrad/artistica/PRIM_1ro2011_Artistica.pdf

La educación artística no solamente puede contribuir en el desarrollo de la creatividad —entre muchos otros beneficios—; de hecho, también puede reforzar y apoyar, con un planteamiento y diseño de actividades, otras asignaturas como español y matemáticas, materias a las que sí otorgan un lugar privilegiado en el mapa curricular diseñado por la SEP. En la misma medida, la enseñanza de las artes “desde el punto de vista formativo, juega un papel muy relevante en el desarrollo integral del niño, aporta elementos que favorecen su sensibilidad y creatividad, aspectos clave que permiten un mejor conocimiento del entorno en que se desarrolla y que resultan de gran apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje” (Reyes de la Rosa, 2010, p. 124).

Por otra parte, y de acuerdo con el “Plan de educación primaria 1993”, se agregó la asignatura de la lengua inglés, entre otras modificaciones que podemos observar en la tabla 2.

Tabla comparativa de distribución del tiempo de trabajo en primer y segundo grados de primaria en el “Plan de Educación Primaria 1993” y “Plan de estudios 2011”

Tabla 2. *Tabla comparativa de distribución del tiempo en primer y segundo grados de primaria.*

Plan 1993/ Educación primaria			Plan 2011/ Educación primaria		
Asignatura	Horas anuales	Horas semanales	Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9	Español	360	9
			Segunda Lengua: Inglés	100	2.5
Matemáticas	240	6	Matemáticas	240	6
Conocimiento del Medio (Trabajo integrado de: Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica)	120	3	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	80	2
			Educación Cívica y Ética	40	1
Educación Artística	40	1	Educación Artística	40	1

Educación Física	40	1	Educación Física	40	1
------------------	----	---	------------------	----	---

Distribución del tiempo de trabajo para tercer grado de primaria

Tabla 3. *Tabla comparativa de distribución del tiempo del tercer grado de primaria.*

Plan 1993/ Educación Primaria			Plan 2011/ Educación Primaria		
Asignatura	Horas anuales	Horas semanales	Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6	Español	240	6
			Segunda lengua: Inglés	100	2.5
Matemáticas	200	5	Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3	Ciencias Naturales	120	3
			La Entidad Donde Vivo	120	3
Historia	60	1.5			
Geografía	60	1.5			
Educación Cívica	40	1	Educación Cívica y Ética	40	1
Educación Física	40	1	Educación Física	40	1
Educación Artística	40	1	Educación Artística	40	1
Total	800	20	Total	900	22.5

Distribución del tiempo de trabajo del cuarto al sexto grados

Tabla 4. *Tabla comparativa de distribución del tiempo del cuarto al sexto grados de primaria.*

Plan 1993/ Educación Primaria			Plan 2011/ Educación Primaria		
Asignatura	Horas anuales	Horas semanales	Asignatura	Horas Anuales	Horas semanales
Español	240	6	Español	240	6
			Segunda lengua: Inglés	100	2.5
Matemáticas	200	5	Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3	Ciencias Naturales	120	3
Geografía	60	1.5	Geografía	60	1.5
Historia	60	1.5	Historia	60	1.5
Educación Cívica	40	1	Educación Cívica y Ética	40	1
Educación Física	40	1	Educación Física	40	1
Educación Artística	40	1	Educación Artística	40	1
Total	800	20	Total	900	22.5

Como podemos observar, la situación del tiempo asignado a la impartición de la educación artística no ha cambiado. Al respecto Reyes de la Rosa (2010) inquiriere:

Es “absurdo” desde el punto de vista pedagógico dedicar sólo una hora a la semana a la asignatura artística en las escuelas primarias, como establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su plan de estudios vigente, denuncian especialistas. Agregan que esta “educación deficiente” revela una grave carencia de pensamiento creativo, lo cual “responde a un interés político” y al “absoluto menosprecio” que se tiene en todo el sistema educativo por el arte y la cultura. La SEP ordena que se dediquen únicamente 40 horas anuales a la educación artística en las escuelas primarias. A lo largo del curso escolar, en esos 60 minutos semanales, el profesor debe impartir a los niños “nociones” de “cuatro disciplinas básicas”: artes plásticas, teatro, danza y música. (p. 122)

Palacios (2005) lo explica así, que “a cada disciplina artística le corresponden quince minutos semanales” (p. 80). La autora señala que la primaria posee la matrícula más amplia de la población infantil y la materia de la educación artística, es el espacio menos atendido, mientras que el arte “tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y

afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo del niño”, (p. 34) algo que no ha sido considerado valioso en la época que vivimos hoy, en “el reino de la razón”, añade la autora (p. 36).

Mientras los investigadores y especialistas en arte siguen demostrando la importancia de la educación artística en la formación integral del niño, esta materia, como se había señalado con anterioridad, se imparte solamente 40 horas al año y sigue siendo “históricamente opacada, a veces con buenas intenciones; sin embargo, aunque con poca acción, la educación artística vive y sobrevive en la educación básica” (Reyes de la Rosa, 2010, p. 125). La situación de la educación artística en la enseñanza básica del sistema educativo mexicano es mínima, se reduce a enseñar a tocar la flauta dulce (además, bastante mal) o a sólo cantar el himno nacional, mientras en los programas en la formación de profesores se contempla también la enseñanza de dibujo y música con la utilización de libros de texto, entre otros (Reyes de la Rosa, 2010, p. 126).⁵ Esto nos hace reflexionar sobre esta situación: si queremos tener mejores estudiantes, investigadores, profesionistas —incluso mejores músicos profesionales— y, lo más importante, seres humanos, debemos proporcionarles desde pequeños una educación integral, la cual no podría llamarse de esa manera sin la educación artística. Escribe Reyes de la Rosa: “La educación musical no debe limitarse al tiempo que señalan los programas; su misma naturaleza la hace relacionarse fácilmente con las otras asignaturas, en las cuales el alumno tiene la oportunidad de apreciar distintas manifestaciones de la música (Español, Geografía, Matemáticas, Historia, etc.) y de emplear formas de expresión creativa”. (p. 144)

Si bien, la escuela no es un espacio para formar artistas profesionales y, como dice Díaz (2009), “tampoco lo es para la formación profesional de científicos, escritores, etc.”; no obstante, la escuela debe facilitar al alumnado conocer lenguajes artísticos, literarios, matemáticos, lingüísticos... que contribuyan al desarrollo de la creatividad (Díaz, 2009, p. 194).

Comenta Díaz (2009):

Nos preocupa que informes como el de PISA, que recoge las carencias de nuestros escolares en áreas como lengua o matemáticas, generen discursos sobre la necesidad de

⁵ Además, desde hace más de un siglo las Escuelas Normales, con sus fortalezas y debilidades, se dedican a formar profesores con un amplio panorama de conocimientos y habilidades para asegurar el desarrollo integral del niño. Reyes de la Rosa (2010) describe qué libros utilizaban en la educación artística a principios del siglo XX: “En la Escuela Normal de Profesores, en 1907, para la clase de solfeo y canto coral se utilizaba el libro *Práctica de Solfeo* de Henry Halck. En el estudio de armonio y canto coral, el texto indicado era *Pequeña escuela de harmonium* de August Renhard, y, en la Escuela Normal para Profesoras se llevaban los libros *Solfego* de E. Gabriel y *Méthode de musique vocale*, de Henry Heack” (p. 126).

aumentar más horas de dedicación a estas asignaturas para paliar dichas carencias. No se tiene en cuenta que se pueden obtener buenos resultados en estas áreas mejorando otras como, por ejemplo, las artísticas, cuando los países de la OCDE que obtienen resultados favorables en el informe citado son precisamente aquellos que tienen mejores programas educativos en artes. (Díaz, 2009, pp. 194-195)

Uno de los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 es prolongar el horario de permanencia de los niños en las escuelas de educación básica con el fin de fortalecer la enseñanza y las actividades que propicien la divulgación del arte y la cultura, objetivo que hasta ahora no se ha implementado. Dicha gestión es señalada también en el “Plan de estudios de educación básica 2011”, donde se habla del incremento de tiempo de la jornada escolar como una necesidad ya urgente. Por lo visto, el Gobierno Federal, desde 2011, ha diseñado las estrategias para implementar las escuelas de tiempo completo, el número de las cuales tendrían que alcanzar en el ciclo escolar 2012-2013, 7000 escuelas y para el 2015-2016, 17000 escuelas. Además, como se menciona en el dicho documento, hay 62000 escuelas que tienen condiciones para ampliar su jornada escolar.

Así se distribuye el horario en diferentes grados de primaria de tiempo completo en el “Plan de estudios de educación básica 2011”:

Tabla 5. *Tabla de distribución del tiempo del primero y segundo grados de primaria de TIEMPO COMPLETO.*

Distribución del tiempo de trabajo para primero y segundo grados de primaria TIEMPO COMPLETO		
Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	12.0	480
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	9.0	360
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	3.0	120
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Tabla 6. *Tabla de distribución del tiempo del tercer grado de primaria de TIEMPO COMPLETO.*

Distribución del tiempo de trabajo para tercer grado de primaria TIEMPO COMPLETO		
Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	8.5	340
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.5	300
Ciencias Naturales	4.0	160
La Entidad donde Vivo	4.0	160
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Tabla 7. *Tabla de distribución del tiempo del cuarto al sexto grados de primaria de TIEMPO COMPLETO.*

Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados de primaria TIEMPO COMPLETO		
Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	8.0	320
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.0	280
Ciencias Naturales	4.0	160
Geografía	2.5	100
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

En consecuencia, podemos constatar que hay buenas intenciones y deseos para ampliar el horario y, de esta forma, mejorar la situación de la educación básica en el país, pero lamentablemente

todas estas iniciativas parecen quedar plasmadas solamente en el papel y, en la vida real, la mayoría de las escuelas públicas no han tenido ningún tipo de modificación en la duración de sus jornadas.

Palacios (2005) en su libro *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria* describe a detalle todas las deficiencias de la enseñanza artística en las primarias y la necesidad de realizar más estudios sobre el tema.

Confiamos en que todas estas investigaciones y resultados de este trabajo, ayuden a reconocer y revalorar la importancia de las artes en la formación del niño y algún día la educación artística tenga un lugar privilegiado en el espacio escolar. Además uno de los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 es “promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral” (p. 23).

1.2 La importancia del desarrollo de la creatividad en la escuela

Es lamentable que “la escuela aún no considera la imaginación y fantasía como dimensiones importantes de la mente concepción errónea de la creatividad, considerándola como si fuera, un privilegio de pocos, presente apenas en grandes artistas, inventores y científicos”, que no se puede aprender por ser una “característica innata” (Cruces, 2009, p. 389).

De conformidad con Barron (1969), si los alumnos reciben una buena enseñanza en la escuela, la cual permita desarrollar gradualmente sus habilidades, éstos serán más creativos y capaces de producir ideas y productos nuevos. En esa misma línea de ideas, Mitjás (2008) comenta:

El profesor puede contribuir decisivamente al desarrollo de la creatividad si es capaz de delinear estrategias sistemáticas personalizadas que contribuyan a desarrollar en los alumnos configuraciones de recursos personológicos (motivación, capacidades, autodeterminación, reflexión personalizada, intencionalidad y otros) capaces de participar de la regulación de su acción creativa y si es capaz de promover que la subjetividad social del aula sea estimuladora de la creatividad en función de las necesidades diferenciadas de los alumnos. (p. 66)

Asimismo, Mitjás (2008) señala dos implicaciones principales en relación con la educación creativa:

1. Estrategias educativas que integran:

- a) el desarrollo en el sujeto de configuraciones creativas;
 - b) el espacio social de producción de sentidos subjetivos movilizados de la creatividad;
 - c) el desarrollo de elementos de la subjetividad social implicados en la expresión de la creatividad.
2. El carácter diferenciado y singular de las estrategias utilizadas a partir de:
- a) la singularidad del sujeto;
 - b) los contextos de la expresión de la creatividad. (p. 65)

Esta misma autora enfatiza que el desarrollo de la subjetividad no depende de las acciones de otros, sino “de la compleja red de configuraciones de sentido que el sujeto moviliza ante ellas” (Mitjans, 2008, p. 66).

Dice Palacios (2005) que el enfoque de la educación artística en el nivel primaria se basa en el desarrollo de múltiples factores, como la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad. A pesar de la falta de un programa específico de contenidos de la materia de la educación artística sí, hay un plan y guía para el maestro que por alguna u otra razón no han sido implementados adecuadamente en las primarias públicas o como dice Palacios (2005), no se han creado acciones o programas “que garanticen una apropiada articulación entre quienes generan y prescriben los contenidos curriculares y sus destinatarios” (p. 51).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 hace énfasis en la educación de calidad, que garantice el desarrollo de “habilidades, conocimientos y capacidad innovadora” y que la educación se convierta en una responsabilidad compartida (p. 67). Desde el 2001 la Secretaría de Educación Pública ha diseñado distintas líneas de acción y metas que se plasman en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, con el fin de lograr una educación que comprometa a las nuevas generaciones a transformar el país en el escenario cultural, político, económico y social. Dicho programa recalca la importancia de la educación artística para lograr cumplir todos estos retos y es lo que señala respecto a la cultura y educación integral:

La educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, pues les permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas; propicia el desarrollo de procesos cognoscitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y de síntesis. En el currículo debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística; su presencia a lo largo de la vida escolar es de gran trascendencia, principalmente en la edad temprana, cuando se construyen las bases para desarrollar el talento artístico. El conocimiento y aprecio del patrimonio cultural, asumido en un sentido profundo y de largo plazo, requiere de políticas y estrategias educativas que incidan en la transformación de la cultura escolar; es decir, en la creación del ambiente en

el cual se relacionan maestros y alumnos para construir espacios de aprendizaje creativos. (p. 33)

Con este “Punto de partida, el de llegada y el camino”⁶ podemos constatar la necesidad de crear más acciones y oportunidades para el desarrollo de la creatividad desde el aula escolar, que “fomenten el desarrollo de capacidades para conocer, apreciar y valorar la riqueza cultural de la cual se es parte” (Palacios, 2005, p. 73).

1.3 Valor del cuento musical en el proceso educativo

1.3.1 Valor del cuento

El cuento es un tema compartido por niños y adultos. Prácticamente todos los seres humanos en algún momento de su vida se han acercado a este arte literario, cada quien con sus experiencias y conocimientos propios. Durante siglos, el cuento ha sido utilizado, entre otras cosas, para transmitir mensajes y enseñanzas. Escribe López (2006): “los mensajes implícitos que contiene el relato permiten una enseñanza indirecta, sin que se establezca resistencia en la mente consciente del oyente” (p. 37). El cuento también ha sido utilizado para estimular el aprendizaje y desarrollar la creatividad del niño.⁷ Bertomeu (2006) afirma que el cuento es un “importante estímulo del pensamiento creativo” (p. 54). De hecho, sostiene lo siguiente: “La dimensión descriptiva estimula la representación de los elementos del código plástico (forma, color, textura, volumen...), así como la fantasía para imaginar el espacio de un cuento o explorar los límites entre la realidad y la ficción” (Bertomeu, 2006, p. 54). También para Vigotsky (2008) el arte literario proporciona enormes beneficios en el desarrollo de la imaginación del niño y hace “más profunda, más amplia y más limpia su vida emocional” (p. 567). ¿Quién no conoce la frase de siempre: “érase una vez”. Desde esta óptica, Díez (2006) comenta:

Esta fórmula que de inmediato nos permite situarnos en un tiempo fabuloso, sin el que ningún relato encuentra verdaderamente su lugar propio en el espectador (sea mágicamente explícito para los oídos y los ojos infantiles simbólicamente implícito para

⁶ Así se titula la primera parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (pp. 25-79).

⁷ Según Rodríguez Estrada (2009), todos los niños son creativos desde el nacimiento. Por eso, en muchas ocasiones, aprendemos también de ellos. La labor docente consiste en ayudarles a descubrir su potencial creativo, en lugar de “mutillarlos” (p.5).

los adultos cuando se confrontan con lo imaginario); un tiempo que nombra el origen y por lo mismo la imagen nunca vista y sólo perpetuamente imaginable. (p. 10)

Para muchos, el cuento ha sido el mejor recuerdo de su infancia, algunos incluso le han otorgado un terreno privilegiado, más aún cuando se trata de hadas, duendes u ogros (Gillig, 2000). Al respecto, Altamirano (1937) asevera:

Qué niño no ha soñado con “La bella durmiente”, “La Cenicienta” o “Pulgarcito”, y es que para los niños, que viven en un mundo diferente del nuestro, todo es encanto y maravilla, y para sus mentes cándidas y puras existen realmente las hadas vestidas con trajes tejidos con rayos de luna, los ogros enormes y feroces, las brujas espantables y misteriosas, los animales, las plantas y las cosas que hablan. (p. 58)

Díez (2006) describe de forma reveladora el “valor del relato inolvidable” en la mente infantil, aspecto que contribuye en la construcción de su personalidad y en su “conciencia de identidad con lo otro y el otro” (p. 20). Además, el lenguaje simbólico y las metáforas del cuento permiten la comunicación entre el adulto y el niño de una manera “menos brusca” o “racional”, como “el lenguaje cotidiano” y, por ende, facilitan el proceso de aprendizaje (López, 2006, p. 33).

1.3.2 ¿Qué es un cuento musical?

Cuentos musicales o “cuentos compuestos” (Zelenkova, 2010) o “cuentos motores” son cuentos que se narran con la ayuda de la música (Iglesia, 2008). En el cuento musical, la melodía forma parte de la historia, está ligada a la idea literaria y por lo tanto continúa la narración con las “palabras musicales”. La historia continúa después de cada intervención de la música, así adquiere un significado particular que puede resultar interesante y atractivo para el escucha, porque en los fragmentos u obras musicales, el último puede reconocer el contenido del cuento, sus imágenes, personajes y los sentimientos de éstos. Asimismo, imaginan cualquier situación relacionada con el cuento.⁸

⁸ Véanse ejemplos de cuentos musicales en “Anexo 1”. También hay muchos ejemplos de cuentos musicales (texto, música e imágenes) en YouTube. Por ejemplo, el cuento musical *La gotitas de lluvia* narrado por Silvia González (Anónimo [KumikoChi03]. (2011, mayo 20). “Las gotitas de lluvia-Cuento Musical” [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jwfromEAj64>, fecha de consulta, 12 de enero de 2015).

El cuento musical es una rama del arte donde coexisten dos disciplinas artísticas: la literaria y la musical. La música continúa la idea literaria y se convierte en la extensión de las palabras. La historia del cuento, sus personajes y situaciones se reflejan a través de la música.

1.3.3 El significado de la música a partir del cuento

La música, como dice Hemsy (2002), tiene el poder de agudizar los sentimientos e intensificar las emociones: “es un objeto intermediario privilegiado para la comunicación humana” (p. 7). En consecuencia, la historia del cuento ayuda al niño a acercarse al fenómeno musical, conocer su intensidad, experimentar su fuerza y poder. La música continúa la idea literaria y las melodías se convierten en la extensión de las palabras. A la vez, el lenguaje musical se vuelve el integrador de los conceptos literarios. Palacios (2005) se refiere a la música como “un lenguaje que comparte generalidades con las otras formas de expresión artística” (p. 14). Hargreaves retoma a Leonard Meyer para enunciar: “La investigación empírica ha hecho ya una contribución significativa y única a tres problemas complejos e interrelacionados: el significado de la música y su relación con la emoción y el lenguaje. [...] Quizá la distinción más importante sea aquella entre significado musical *absoluto* y *referencial*” (como se cita en Hargreaves, 1998, p. 20).

Con respecto a la música referencial, a inicios del siglo XXI Siglind Bruhn propuso y desarrolló la teoría de la écfrasis musical,⁹ argumentando que la música es capaz de representar los objetos en su “propio reino acústico”, como lo hace el arte visual y la literatura (Bruhn, 2001, p. 565).¹⁰ Aunque este modelo no será abordado en estas páginas por referirse a un campo muy

⁹ “Desde la antigüedad, este término ha sido empleado en la práctica literaria para representar verbalmente la pintura o escultura (Bruhn, 2000, p. XVI). Al analizar las teorías ecfásticas de numerosos especialistas, como las de Spitzer, Hagstrum, Krieger, Lund y Clüver, entre otros, esta autora encuentra ciertas relaciones y equivalencias con la música y, de ahí, construye un modelo de écfrasis musical, el cual permite describir de manera fundamentada el proceso de transposición de una obra artística —sea plástica o textual—, misma que representa la fuente o el estímulo de creación para el compositor, a una obra musical” (Borislova, 2009, pp. 19-20).

¹⁰ Esta teoría ha sido la base para el análisis de tres obras musicales inspiradas en el arte literario en mi tesis de maestría titulada: *Écfrasis musical en la obra de Nikita Koshkin, Francisco Villegas y Sergio Ocampo*. En este caso, las tres obras musicales no involucraban la recitación de las obras literarias. Y aunque los cuentos musicales —objeto de estudio de este trabajo— tienen un enfoque totalmente distinto de la investigación, sería interesante algún día abordarlos y analizarlos desde la perspectiva ecfástica de Bruhn, porque en los cuentos musicales hay una cooperación evidente entre la música y el texto, algo que Bruhn llama: “la combinación de una coexistencia”, la primera categoría del modelo ecfástico (Bruhn, 2001, p. 566).

específico de las obras musicales inspiradas en otras obras artísticas, es importante mencionarlo, porque en algunos cuentos musicales —sobre todo cuando la música es creada a partir de un cuento— puede ser muy útil para revisar el tema desde la teoría ecfástica de Bruhn. Por añadidura, estos estudios son de los pocos que han podido demostrar objetivamente diferentes procesos de transposición del lenguaje verbal o pictórico al lenguaje musical; de cómo el compositor, de alguna manera, recrea o transforma el plano literario o visual a la obra musical; en algunos casos, las formas de la fuente de inspiración se traducen a formas musicales. Este entendimiento de la música, desde el plano literario, el lenguaje verbal que conocemos todos, resulta significativo para la apreciación del lenguaje musical por el niño, lo que González (1999) describe como “fuerza creativa esencial” (p. 30).

Por su parte, Nilsson y Folkestand (2005) señalan que Vygotsky define la lengua como un instrumento psicológico muy poderoso y la práctica oral constituye una parte importante para entender la música (p. 24). Por lo tanto, la historia del cuento ayuda al niño a acercarse al fenómeno musical, conocer su intensidad, su fuerza y poder.

El plano musical ofrece una referencia clara del contenido literario, adquiere un significado específico. El poder que tiene la música para conmover y agudizar los sentimientos y emociones permite al escucha aprender a escucharla con atención y relacionarla con la idea literaria. Los niños que estudian en la primaria y tienen una edad entre 6 y 13 años son individuos en proceso de formación. Por consiguiente, a esta edad disfrutan mucho de la actividad de leer, contar y escuchar los cuentos. El cuento musical les ayudará a descubrir la música, abrir la puerta mágica a un mundo inmenso de sonidos, fantasía e imaginación, la base fundamental, como veremos más adelante, para el desarrollo de la creatividad. A la vez, esta experiencia les proporciona una valiosa oportunidad de conocer las grandes obras musicales de grandes compositores, un mar inmenso de letras y sonidos que pueden incidir en la formación y desarrollo de su potencial creativo. Más aún, el cuento musical puede formar parte del contenido del programa de la materia educación artística, es fácil de implementar y cualquier maestro puede impartirlo, sin necesidad de tener estudios musicales o formación especializada.¹¹

¹¹ La mayoría de los maestros de primaria no cuentan con una preparación especializada en las artes. Es otro de los problemas que urge atender, ya que la impartición de las cuatro disciplinas artísticas que forman parte del programa de estudios de primaria, requieren del personal con una formación artística y con estudios correspondientes a este campo.

Existen muchas ediciones de cuentos que incluyen discos para ser escuchados, los cuales involucran dos ramas artísticas: el cuento y la música. En algunos de ellos, la música sirve de fondo para la narración; otros otorgan un lugar privilegiado para la música.

1.4 Preguntas y supuestos

Partiendo de lo expuesto, podemos formular las siguientes preguntas y supuestos:

- a) ¿Es importante ser creativo?
- b) ¿Se puede desarrollar la creatividad en la primaria?
- c) ¿Es necesario cambiar o mejorar la situación de educación artística en la escuela primaria?
- d) ¿Es fundamental el arte en el desarrollo de las capacidades creadoras?
- e) ¿Cómo podemos mejorar la situación de la educación artística en la primaria?
- f) ¿Es necesario acercar a los alumnos a experiencias que despierten su ingenio y curiosidad, que eleven su capacidad creativa, propiciando ambientes agradables y placenteros?
- g) ¿Es importante crear condiciones necesarias para que el alumno pueda desarrollar sus potenciales creadoras?
- h) ¿Es factible implementar el cuento musical como parte de las actividades de la educación artística?
- i) ¿Los cuentos y la música ayudan a elevar la creatividad?
- j) ¿Se puede ampliar la experiencia de los alumnos mediante su contacto con el mundo literario y musical y estimular su imaginación y consecuentemente la creatividad?
- k) ¿Es factible fomentar la creatividad mediante la práctica literaria o literario musical?
- l) ¿Hacen falta más estudios entorno al cuento musical y sus beneficios?

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 La creatividad

2.1.1 ¿Qué es la creatividad y cuándo surgió dicho concepto?

Según López Pérez (1999) y otros investigadores como Tatarkiewicz (1987), en el mundo antiguo el concepto de la creatividad, tal como lo conocemos hoy, no existió sino hasta el siglo XVII, cuando aparece “tímidamente”. Hacia 1999, López Pérez escribió:

La lengua griega no contó con un término equivalente al de creatividad. En latín, en cambio, existían los términos *creatio* y *creare*. Encontramos entre los romanos un uso habitual de ellos, pero en un sentido muy diferente al que poseen contemporáneamente. Por ejemplo, *creator* era sinónimo de padre y *creator urbis*, fundador de una ciudad. Otro ejemplo es la expresión *doctorem creo*, tal como se encuentra en el texto latino de una tesis doctoral. Pero el sentido más profundo de los términos *creatio* y *creare* apareció realmente en el período cristiano, cuando comenzaron a designar el gran acto divino de creación de todo lo existente a partir de la nada. Este acto fundamental es el que se designa con la expresión *creatio ex nihilo*. La consecuencia más clara de esta concepción, sin duda de sensible valor para el pensamiento religioso, consistió en privar completamente al hombre de la posibilidad de crear. Desde luego, nadie que no fuese Dios podría hacer algo partiendo de la nada. Esto determinó que durante muchos siglos la creación fuera por excelencia un acto divino, y por consecuencia no accesible a los seres humanos. No sin dificultades el concepto de creatividad continúa su evolución acercándose a su sentido actual. Tímidamente hacia el siglo XVII y con mayor claridad en el siglo XVIII, comienza a aparecer ligado a las reflexiones sobre el arte. Desprendiéndose gradualmente de su vinculación más estricta con el pensamiento religioso, es la poesía la que nuevamente vincula al hombre con la posibilidad de crear. Como ejemplo encontramos en una carta de Voltaire a Helvecio en 1740, la afirmación de que *el verdadero poeta es creativo*. En este momento la creatividad declara residencia en el mundo de lo humano, inicialmente fuertemente vinculada con el concepto de imaginación. Entrando en el siglo XIX, el término creador se extiende nítidamente a los asuntos humanos. (López, 1999, p. 6)

La mayoría de las referencias al concepto de la creatividad corresponden a nuestra época. Tal vez, como dice Romo (2008), el interés por el estudio de la creatividad y capacidad innovadora se debe, en buena parte, a razones de índole política: “el llamado *Shock* del Esputnik [Sputnik],¹² un sentimiento de fracaso nacional ante la primera salida al espacio que fue soviética y no

¹² Sputnik se refiere al primer satélite artificial de la historia, el cual fue lanzado el 4 de octubre de 1957 por la Unión Soviética.

norteamericana, influyó también sobre la toma de conciencia de la necesidad de mayor capacidad innovadora entre los científicos de la NASA” (p. 7). Es posible que el gobierno estadounidense se haya preocupado por este hecho, haciendo una serie de interrogaciones sobre la importancia de la capacidad creativa como parte de las capacidades intelectuales.

En esa misma línea de ideas, Hargreaves describió en 1998 la creatividad como “uno de los aspectos más complejos, misteriosos y fascinantes del comportamiento humano” (p. 159). Según Wilson (1997), “la creatividad tiene tantas definiciones como teóricos se han ocupado de formularlas” (p. 38). Incluso, en su *Manual de creatividad*, Rodríguez (2009) —quien ha dedicado numerosos libros y estudios a este tema— define breve y simplemente a la creatividad como “la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas” (p. 22). Sumado a lo anterior, Waisburg y Erdmenger (2008) aducen que la creatividad “es adelantarse a lo desconocido, llevar la delantera, soñar con un avión antes de que exista, imaginar que el hombre puede volar, es ver lo que otros no ven” (p. 53). Además, estos autores afirman que no se puede “encerrar la creatividad en una sola definición”, porque ésta “dejaría de ser creativa” (p. 54). Empero, describen el término como “la capacidad de amar, de fluir con pasión, es energía que favorece el cambio, de buscarle sentido a la vida y de dar respuesta a los problemas cotidianos. Es la capacidad de generar ideas, de innovar y arriesgarse. Es un acto que se transforma en una forma de ser y de estar en el mundo, es de hecho una actitud ante la vida” (p. 54).

El estudio de la creatividad empieza a llamar la atención de muchos especialistas. El interés por ella se intensifica a partir del discurso de Guilford en la década de los cincuenta, cuando el autor expresa la necesidad de estudiar la creatividad como una disciplina más de la psicología. Distintos estudios realizados a partir del “Discurso Presidencial sobre ‘Creatividad’ presentado por J. P. Guilford en 1950” revelan la complejidad del fenómeno. En palabras de Yamamoto (como se cita en Hargreaves, 1998), la creatividad es “como un ‘paraguas’ que abarca diferentes aspectos del talento, la personalidad, el afecto y la motivación” (pp. 159-160). Todos estos aspectos, como la complejidad del fenómeno de la creatividad, los explicaré más adelante. Mientras tanto, es importante analizar para la comprensión de este fenómeno los ocho diferentes niveles del análisis que propone e invita explorar López (1999),¹³ los cuales parten del discurso de Guilford (1980):

¹³ Ricardo López Pérez publicó en 2008 un diccionario titulado *Creatividad con todas sus letras. (Diccionario de Conceptos y Expresiones Habituales del Campo Temático de la Creatividad)*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. En línea: http://issuu.com/anzuelo/docs/creatividad_con_todas_sus_letras [2015, 26 de febrero].

1. Sensibilidad a los problemas.
2. Fluidez.
3. Flexibilidad.
4. Originalidad.
5. Aptitud para sintetizar.
6. Aptitud analítica.
7. Reorganización y redefinición.
8. Facultad de evaluación. (López, 1999, pp. 12-13)

Por otra parte, Torrance (1970), al resumir las investigaciones de su época, destaca algunas capacidades que intervienen en el pensamiento creador:

- La fluidez: capacidad de producir un gran número de ideas;
- La flexibilidad: capacidad de producir una gran variedad de ideas o usar diversos enfoques;
- La originalidad: capacidad de producir ideas que no pertenezcan a los caminos trillados;
- La elaboración: capacidad de completar los detalles;
- La redefinición: capacidad de definir o percibir de manera diferente de la manera usual, establecida o prevista, etc. (p. 11)

Paralelamente, López de la Llave y Pérez (2006) describen diez factores como “claves de la creatividad”:

- Sensibilidad. La persona creativa es sensible y capaz de identificar los problemas, necesidades, actividades y sentimientos de los otros; además, percibe todo lo inusual o prometedor que poseen las personas, los objetos o las situaciones con las que se relaciona.
- Fluidez. Consiste en la producción de un gran número de respuestas en una situación, es la fertilidad de ideas y de conductas.
- Flexibilidad. Es la capacidad del individuo para organizar los hechos dentro de diversas y amplias categorías. Es la capacidad de modificación, de variación en comportamientos, actitudes, objetos, objetivos y métodos.
- Originalidad. Se manifiesta a través de las respuestas “no comunes” que pueden darse en determinada situación. Lo original se reconoce por apartarse de lo habitual, por su singularidad.
- Redefinición. Es la capacidad para reacomodar ideas, conceptos, personas y cosas, para transponer las funciones de los objetos y estímulos de maneras novedosas; se refiere a la habilidad para definir o percibir los objetos o las situaciones de manera distinta a la usual.
- Análisis. Permite extraer detalles de la totalidad.
- Síntesis. Es la habilidad de combinar varios componentes para llegar a una totalidad.
- Divergencia. Es la capacidad del individuo para analizar lo opuesto, para visualizar lo diferente, para encontrar caminos diferentes.
- Elaboración. Es la capacidad del individuo para formalizar las ideas, para planear, desarrollar y ejecutar proyectos. Es la actitud para convertir las formulaciones en acciones decisivas, es la exigencia de llevar el impulso creativo hasta su realización.
- Utilidad. Una idea, un objeto o un proceso creativo debe ser capaz de resolver algún problema, de proponer un nuevo enfoque a alguna cuestión pendiente. Sólo se reconoce

algo como creativo si resulta ventajoso individual o socialmente (útil en el más amplio sentido de este concepto). (p. 61)

A todo esto, López (1999) comenta:

Estos factores o variables han tenido una poderosa resonancia en la literatura sobre creatividad. En particular, los conceptos de *fluidez*, *flexibilidad* y *originalidad*, firmemente relacionados e incorporados progresivamente uno en el otro, por cuanto cada uno presupone al anterior, para muchos han llegado a convertirse en los indicadores básicos del pensamiento creativo. La influencia del discurso de Guilford está por todas partes. El factor *sensibilidad a los problemas*, mencionado en primer lugar, no ha dejado de reiterarse y resulta insustituible para explicar el proceso creativo. (López, 1999, p. 13)

Siguiendo a este autor, es “imposible alcanzar un concepto como el que se pretende, esto es, simple en su expresión, pero lleno de contenido” (p. 17). Sin embargo, destaca algunas definiciones de uso habitual como “asociaciones nuevas que son útiles” (Firestein, 1991); por ejemplo, explica la creatividad como la “capacidad para producir cosas nuevas y valiosas” (Rodríguez, 2009), la “capacidad de revelar nuevas relaciones, cambiar las normas existentes de manera razonable y contribuir así a la resolución general de problemas en la realidad social” (Wollschlager, 1976). “Creatividad es apartarse del camino principal, romper el molde, estar abierto a la experiencia y permitir que una cosa lleve a la otra” (Bartlett, 1995). “La creatividad consiste en formar combinaciones nuevas de elementos viejos. Estas combinaciones tienen que observar determinados requisitos o ser útiles de alguna manera. Cuanto más disten entre sí los elementos, más creativa resultará la combinación” (Mednick, 1964).

Todos los procesos creativos, ya se trate de una composición sinfónica, de un poema, del invento y desarrollo de un nuevo avión, una técnica de venta, medicamento o una receta de sopa, todos ellos, se basan en una capacidad común: la capacidad de encontrar una relación entre experiencias que antes no tenían ninguna, la cual se evidencia en forma de un nuevo esquema de pensamiento con el carácter de nuevas experiencias, ideas o productos. (Landau, 1987)

Hemos estado muy de acuerdo en el hecho de que la verdadera creatividad abarca al menos tres condiciones. Implica una respuesta o una idea que es nueva o al menos estadísticamente poco frecuente. Pero la novedad o la originalidad en el pensamiento o en la acción, aún siendo un aspecto necesario de la creatividad, no es suficiente. Si queremos dar una respuesta que forme parte del proceso creativo, es preciso que esté en cierto modo adaptada a la realidad, o que modifique esta realidad. Debe o bien permitir resolver un problema, o servir para una finalidad bien definida. Por último, la verdadera creatividad implica un ahondamiento de la idea original, es preciso que sea juzgada y trabajada para ser desarrollada finalmente. (MacKinnon, 1978)

Creatividad es la capacidad humana de producir resultados mentales de cualquier clase, nuevos en lo esencial y anteriormente desconocidos para quien los produce. Puede tratarse de obras de la imaginación o de síntesis de pensamientos que no sean un mero resumen. La creatividad incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos conocidos, así como las transferencias de relaciones conocidas a nuevas situaciones y la formación de nuevas correlaciones. La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo; no debe ser inútil, aunque el producto no tiene por qué estar completamente acabado ni listo para su inmediata utilización. Puede adoptar forma artística, literaria o científica, o ser de carácter técnico o metodológico. (Drevdahl, 1964)

Decimos que la resolución por el hombre de un problema ha sido creativa, en la medida en que se han cumplido alguna o algunas condiciones siguientes: Que el producto del pensamiento tenga novedad y cierto valor para el que lo piensa o para la sociedad en que vive; que el pensamiento sea no convencional, en el sentido de que tal pensamiento tendrá que haber modificado o rechazado ideas previamente aceptadas; que el pensamiento en cuestión exija una alta dosis de motivación y de constancia, teniendo lugar a lo largo de un período considerable, o bien con gran intensidad; finalmente, solemos calificar de creativo un pensamiento que estudia o soluciona un problema, el cual inicialmente, en los términos en que estaba planteado, era un problema formulado indebida o vagamente, de manera que parte de la tarea del pensador creativo hubo de consistir en la reformulación del problema en sus términos correctos, dándole su adecuada estructura. (Simon, como se cita en López, 1999, pp. 17-18)

Por añadidura, Torrance (1970) define la creatividad como “el proceso de apreciar problemas o lagunas en la información, la formación de ideas o hipótesis, la verificación y modificación de estas hipótesis y la comunicación de los resultados” (p. 6). De todos estas puntualizaciones sobre la creatividad, López destaca los elementos comunes como *conectividad*, *originalidad* y *relevancia*, afirmando lo siguiente: “El concepto de creatividad, por tanto, incluye a lo menos una referencia a la actitud o a la capacidad de las personas y los grupos para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos de su realidad, logrando productos, ideas o resultados a la vez originales y relevantes” (p. 19). Frega (2009) en su artículo “Creatividad y educación musical” formula la misma pregunta “¿Cómo construir, entonces, dicho concepto? ¿Cómo definir la noción de creatividad? Una visión habitual es la siguiente o sea, ver la creatividad desde alguno de los siguientes enfoques:

- nos estamos refiriendo a condiciones de una persona;
- ésta conecta hechos a lo largo de un proceso, y
- se concreta en “algo”, a la manera de un “producto”. (p. 14)

Aunado a ello, Gardner (2011) propone e invita a explorar la creatividad desde cuatro diferentes niveles de análisis:

1. *El subpersonal*. Se refiere al orden biológico: factores genéticos y neurobiológicos de personas creativas.¹⁴
2. *El personal*. Plantea dos enfoques de investigación psicológica; por un lado, procesos cognitivos, por el otro, aspectos de personalidad, motivacionales y socio-afectivos de las personas creativas.
3. *El impersonal*. Se plantea el enfoque epistemológico, el campo particular, el contexto en el que se desarrolla la persona creativa. Se refiere a estudios históricos, filosóficos, estudios de la inteligencia artificial y del campo en cuestión.¹⁵
4. *El multipersonal*. Se refiere al enfoque sociológico, el ámbito que rodea al individuo creativo, “una multitud de otros individuos e instituciones, autorizados para evaluar la aptitud y calidad de la contribución de que se trate”. (pp. 64-65)

En relación con estos enfoques, Romo (1997) manifiesta: “Parece, pues, que la creatividad está en más sitios que la mente de una persona [...]” De igual forma, recalca la necesidad de abordar la investigación sobre la creatividad desde todos estos enfoques (p. 105).

Por otro lado, Zacatelco (2005) recomienda abordar el concepto de creatividad desde tres enfoques:

1. La creatividad como un proceso.
2. La creatividad de una persona, sus características y demás.
3. El producto creativo.

Desde esa tónica, Waisburg y Erdmenger (2008), entre varias reflexiones, formulan la misma pregunta: “Al hablar de creatividad, ¿se hace referencia a personas, productos o procesos?” (p. 54). A estas tres categorías, varios científicos le agregan una más, llamándola de distintas maneras: *campos, lugares, situaciones, ambiente, dominios, contextos* o, como le llama también Csikszentmihalyi (1998): *entornos creativos*.

López estudia cuatro enfoques: *persona, producto, proceso y ambiente*, categorías que ya había propuesto Ross Mooney en 1957 (López, 1999, p. 19), las cuales retoman más tarde Rhodes (1961), Torrance (1970), MacKinnon (1978), Davis (1983), Sternberg (1988), Romo (1997) y Csikszentmihalyi (1998), entre otros científicos.

¹⁴ Para más información sobre el análisis subpersonal de la creatividad, Gardner recomienda ver a Findlay y Lumsden, 1988; y Gardner y Dudai, 1985.

¹⁵ Si se desea comprender con mayor profundidad el análisis impersonal de la creatividad en el contexto de los campos, Gardner recomienda revisar a Feldman, 1980.

Hasta cierto punto, la psicología se encuentra más interesada por el proceso creador. Boden (como se cita en Romo, 1997) hace la distinción entre creatividad personal y creatividad histórica (productos sobrevivientes a las presiones de una selección cultural). La h-creatividad implica la p-creatividad, mas no al revés.

A partir de aquí, tenemos los siguientes criterios de la creatividad:

1. **La energía creativa** es la actividad intelectual que realiza el producto (en esto coincide con Mihaly Csikszentmihalyi en su libro *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (1998). Además, esta energía coincide con la energía sexual y el reposo creador en sus diez contrastes o paradojas con que define la creatividad a partir de una metodología basada en entrevistas a grandes creadores.
2. **La creación** es útil, tiene **utilidad**. (Es más compleja definir la utilidad en el arte).
3. Tiene **novedad**. Superando las dificultades, la respuesta de la inventiva es una **sorpresa**; el mismo creador se puede sorprender.
4. La **experimentación** precede a la realización de la obra o producto.
5. La **inventiva** se presenta en el producto exitosamente terminado, en un área poco común.
6. Hay **escepticismo previo** de los colegas en esa área activa ante un nuevo producto científico. (Aunque hay rasgos generales comunes entre la creatividad científica y la artística, creemos que un estudio comparativo profundo entre las dos áreas de la creación humana sería muy útil, incluso entre las distintas ramas y especialidades de cada creación).
7. En el individuo hay una **insatisfacción** (“un deseo incumplido”) **realizada** después con el nacimiento de la novedad productiva. (p. 75)

Brodgen y Sprecher (1964) dan las siguientes enunciaciones de la creatividad: **novedad** (personal o social), **número de productos**, **generalización**, **comprensividad**, **nuevas implicaciones**, **sorpresa**, **valor social** (inmediato o a largo plazo, económico o científico), **valor informativo** (como se cita en Romo, 1997).

Coincidiendo en la novedad, la sorpresa y el valor, principalmente, Torrance (1970) comenta lo siguiente: “Podemos definir la creatividad en muchas formas. Habitualmente se la define en términos de un **proceso** o de un **producto**, pero también puede ser definida en términos de una **personalidad** o de una **condición ambiental**” (p. 6).

Partiendo de todos estos enfoques sobre la creatividad, podemos afirmar que la creatividad abarca cuatro conceptos: persona, proceso, producto y ambiente creativo. Es la capacidad humana de producir obras —u obra (producto)— originales o nuevas, las cuales son el resultado de un proceso creativo de *fluir* de la creatividad (término introducido por Csikszentmihalyi, 1997). Se

crea en un entorno (ambiente y público), mismo que puede emitir distintos juicios (favorables o de rechazo) respecto al producto creativo.

Por lo expuesto, es necesario revisar cada uno de estos enfoques por separado.

2.1.1.1 Persona creativa

Según Csikszentmihalyi (1998), las personas creativas se adaptan a cualquier situación y alcanzan sus objetivos con lo que tengan a la mano (p. 73). Aun cuando es difícil definir rasgos específicos o características de individuos creativos, éstos pueden ser muy sociales y optimistas, pero también pueden ser antisociales y depresivos, o muy generosos y alegres, como también avaros y amargados, soberbios o tímidos. Al mismo tiempo, estas características pueden ser engañosas, porque son las opiniones o impresiones de otros. Csikszentmihalyi (1998) así lo explica:

Los individuos creativos a menudo son considerados extraños, o incluso arrogantes, egoístas e implacables. Es importante tener presente que éstos no son rasgos de las personas creativas, sino rasgos que los demás les atribuimos basándonos en nuestras impresiones. Cuando encontramos a una persona que concentra toda su atención en la física o la música y nos ignora y olvida nuestros nombres, decimos que esa persona es “arrogante”, aun cuando pudiera ser sumamente humilde y amigable con sólo poder sustraer algo de atención a su ocupación. Si dicha persona está tan absorta en su campo que no es capaz de tener en cuenta nuestros deseos, decimos que es “insensible” o “egoísta”, aun cuando tales actitudes estén lejos de su mente. (p. 25)

Como podemos ver, la personalidad creativa es un asunto sumamente complejo. La complejidad del individuo creativo ocupa un lugar central en los trabajos de Csikszentmihalyi, quien le dedicó varios de sus escritos, entre ellos *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. En 1996, publica *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, en donde el autor entrevista a noventa y un personalidades creativas de todo el mundo, las cuales han revolucionado sus áreas de trabajo. En uno de sus capítulos dedicado a la personalidad creativa, Csikszentmihalyi describe “las diez dimensiones de la complejidad” (pp. 78-99), directrices que resumo a continuación:

Los diez pares contrastantes de la personalidad creadora:¹⁶

1. Tienen mucha energía y capacidad de trabajo, igual que “parecen tener una dosis muy alta de eros o energía libidinal generalizada, que algunos expresan directamente en la sexualidad”. Pero también se encuentran callados y en reposo, trabajando muchas horas concentrados, con frescura y entusiasmo, dotación física superior y ventaja genética. Sin embargo es frecuente que septuagenarios creativos puedan haber tenido una infancia llena de enfermedades. Actividad febril y descanso flexibles son claves en la creación. (pp. 80-82)
2. Los individuos creativos son “vivos” e ingeniosos a la par que ingenuos (añadiríamos paradójicamente “maliciosos”, Goethe decía que “la ingenuidad es el atributo más importante del genio”, recordemos que genio viene de gen. De manera que genitivo, generar, ingenuo y genio tienen una raíz común.

Los índices de CI no son confiables, ni directamente concluyentes, respecto del individuo creativo, pero es obvio que la creatividad requiere un mínimo de 120 de coeficiente intelectual. Pese a todo, no hay un test que mida claramente los distintos tipos de creatividad.

El creativo une el pensamiento divergente con el convergente: una respuesta única correcta con una solución no convenida, su característica es la flexibilidad, unida al rigor y a la constancia, no tiene necesariamente ideas nuevas pero fue impecable e implacable en la consecución del objetivo al que se aferró como idea a realizar. Combina intuición con buen juicio. (pp. 82-84)

3. Lo inmediatamente anterior nos lleva al tercer rasgo creativo, el cual combina el carácter lúdico con la disciplina. El ser creativo posee humor y poder del juego: es irresponsable y responsable al mismo tiempo, pero como decíamos: su constancia en el perfeccionamiento de una idea creativa es fundamental. (pp. 84-86)
4. La imaginación y la fantasía por un lado y un profundo sentido de la realidad, por otro, es característica de la personalidad creativa. El arte y la ciencia son formas sublimes de escapar de la realidad, decía Einstein. Lo esencial de los individuos creativos es ir más

¹⁶ Le puse este título, porque cada una de las diez dimensiones de la complejidad de las personas creativas que describe Csikszentmihalyi implican siempre dos fenómenos o características contrastantes de la personalidad creativa.

allá de la realidad creando una nueva, también verdadera. La novedad de ellas está enraizada en la realidad, no son extravagantes, no divagan, son coherentes: están estructurados. En cambio constante, la realidad es relativa —dice una famosa mente creativa financiera, haciendo un eco einsteniano—; la realidad no está vacía pero anda cerca de estarlo. Desde su punto de vista, el éxito es evolutivo. (pp. 86-88)

5. Las personas creativas son introvertidas y extrovertidas (continúan sus paradojas). “Sólo aquellos que pueden estar solos son capaces de dominar el contenido simbólico de un campo”, pero también insisten en la importancia del diálogo con la gente. Solitarios y sociables, establecen relaciones creando, y crean solitariamente. (pp. 88-90)
6. La personalidad creativa es humilde y orgullosa, autocrítica y de gran confianza en sí misma; dependiendo del medio, es agresiva si es necesario. Son autocríticos porque se centran sobre todo en su actividad presente. Una persona famosa no es necesariamente arrogante, puede ser tímida por ser autocrítica, consciente de las contribuciones de quienes les precedieron —se sitúan en perspectiva—, del papel que les asignó también la suerte, centrados en el presente y el futuro, sus esfuerzos pasados no les son particularmente interesantes. Pueden estar más orgullosos de su papel como padres que de su reputación. Frecuentemente, subordinan bienestar y promoción al éxito del proyecto que los entusiasma. Pacíficos y agresivos, según las circunstancias, varios pasan de ser egocéntricos a ser altruistas, sobre todo en la madurez. (pp. 90-93)
7. Los hombres y mujeres creativos trascienden los estereotipos de su género. Esta androginia psicológica no se debe confundir con la homosexualidad. Son agresivos y protectores, sensibles y rígidos, dominantes y “sumisos”. La creatividad une las fuerzas y virtudes de los dos cerebros (el “masculino” y el “femenino”). Los hombres creativos tienen gran preocupación por su familia y sensibilidad por aspectos sutiles del entorno, como rasgos “femeninos”, las mujeres talentosas son más dominantes y duras que el común de ellas, pero en general los hombres son perfectamente masculinos como las mujeres absolutamente femeninas, poseyendo rasgos del género opuesto. (pp. 93-94)
8. No se puede jugar un juego sin conocer sus reglas: No se puede ser creativo (y rebelde, e iconoclasta) sin ser tradicional y conservador. Para ser creativo, hay que interiorizar primero un campo de la cultura. Según la artista Eva Zeisel, ninguna creatividad surge de un impulso negativo (lo que le pasa al posmodernismo, según ella); en otras palabras,

solamente el impulso positivo produce una creación satisfactoria. Al mismo tiempo, el creador rompe con la seguridad de la tradición, pero sobre la base de su profundo conocimiento. (pp. 94-95)

9. La gran pasión por su trabajo es una característica de los seres creativos como —paralelamente— la objetividad por éste. Sin pasión se pierde pronto el interés. Sin objetividad, el trabajo carece de credibilidad pues no será muy bueno. El proceso creativo es una alternancia entre los dos extremos.
10. El último de los pares contrastantes de la personalidad creativa, según el autor, es la apertura y sensibilidad del creador que lo expone al sufrimiento como a un gran placer.

Estar en la vanguardia lo deja desprotegido y vulnerable, la eminencia invita a la crítica y a los ataques virulentos. El pensamiento divergente constantemente es entendido por la mayoría como una desviación, lo que puede hacer que el creador se sienta incomprendido, pero lo más difícil es la sensación de vacío y de pérdida cuando no puede trabajar. Pese a ello, cuando está trabajando en su especialidad hay una sensación de dicha. Una constante en este tipo de personalidad es la de disfrutar el proceso creativo en sí mismo. La atención dividida, la entrega a medias, no es compatible con la creatividad, los creadores disfrutan generalmente también con muchas otras actividades que realizan. (pp. 96-99)

Hacia 1969, Barrón realizó varios estudios sobre escritores, matemáticos, arquitectos y otras personas del mundo artístico y científico. Éstos han revelado que las personas creativas tienen ciertas características o rasgos que los identifican:

- Parecen tener alto grado de capacidad intelectual, aunque Romo (2008) afirme que los niños creativos pueden tener puntuaciones bajas en los test de CI.
- Valoran con exactitud las cosas intelectuales y cognoscitivas.
- Valoran su propia independencia y autonomía.
- Son fluidos para hablar y expresan bien sus ideas.
- Les agradan las expresiones estéticas y reaccionan a la belleza.
- Son productivos y hacen cosas.
- Se interesan por los problemas filosóficos, como la religión, los valores, el sentido de la vida, etcétera.

- Tienen grandes aspiraciones.
- Tienen una amplia gama de intereses.
- Piensan y asocian ideas en forma poco usual; los procesos del pensamiento son informales.
- Son personas interesantes y atractivas.
- Parecen ser honrados, francos y sinceros en su trato con los demás.
- Se comportan siempre de una manera honesta, congruentes con sus modales personales.

De forma paralela, Waisburg y Erdmenger (2008) generan una lista de características de la personalidad creativa a través de afirmaciones de varios autores:

- Originalidad.
- Fluidez.
- Inteligencia.
- Imaginación.
- Creatividad en el dominio.
- Pensar de forma metafórica.
- Usar imágenes.
- Ser flexibles.
- Tomar decisiones.
- Elaborar juicios.
- Ser independientes.
- Estar al tanto de la novedad.
- Construir nuevas estructuras.
- Encontrar orden en el caos.
- Preguntar por qué.
- Cuestionar las normas.
- Ser críticas con ellas y con los otros.
- Buscar distintas formas para resolver problemas.
- Ser perseverantes.
- Ser comprometidas.
- Generar conexiones nuevas. (p. 59)

En consecuencia, Chávez (2005) afirma que las personas altamente creativas “presentan una mayor intensidad de respuesta a estímulos sensoriales e intelectuales, así como una mayor excitabilidad imaginativa” (p. 115). Por su parte, López y Pérez (2006) destacan la creatividad del individuo como una actividad en la cual éste pueda ser creativo: “No es necesario ser un genio de

las matemáticas para ser un genio de la danza [...] Se es creativo en el ámbito en donde se puede ser creativo” (p. 60).

Además, Csikszentmihalyi (1998) garantiza: “Una persona no puede ser creativa en un campo en el que no ha sido iniciada. Por enormes que sean las dotes matemáticas que pueda tener un niño, no será capaz de hacer una aportación a las matemáticas sin aprender sus reglas” (p. 47). Por otra parte, el desarrollo de todas estas habilidades estarán sujetas al “ámbito que reconozca y legitime las aportaciones novedosas” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 47). El tema del ámbito se abordará más adelante.

2.1.1.2 El proceso creativo

El proceso creativo exige un trabajo constante. Vigotsky lo confirma: “crear es difícil”. Incluso, trata este tema en el capítulo “Los sufrimientos de la creación”, del libro *Pensamiento y lenguaje* (Vigotsky, 2008, pp. 535-538). Además, Csikszentmihalyi (1998) se refiere al proceso creativo utilizando las palabras de Thomas Edison, quien decía: “la creatividad consiste en 1% de inspiración y un 99% de transpiración” (p. 104). Hargreaves (1998) describe el proceso creativo con las palabras del cantante Sammy Kahn: “Cuando la gente me pregunta qué viene primero, si la música o la letra, les digo que lo que viene primero es la llamada telefónica” (como se cita en Hargreaves, 1998, p. 163). El trabajo artístico demanda un trabajo duro y persistente.

Con este ejemplo del cantante estadounidense, podemos constatar que el proceso creativo culminará en una obra y lo que finalmente le interesa al artista es el producto final, es decir, para el caso de cantautor, la canción que va a entregar. Con los niños no sucede lo mismo. Para ellos no es tan importante el producto final, sino el proceso de producción (Gardner, 1994, p. 47). También Vigotsky (2008) refiere algo al respecto: “No hay que olvidar que la regla principal de la creatividad infantil consiste en que su valor se encuentra no en el resultado o en el producto de su creación, sino en el proceso mismo” (p. 571). En esa misma línea de ideas, Viktor Lowenfeld destaca la importancia de hacer arte, por encima del producto final: “A Lowenfeld le interesaba fundamentalmente lograr el desarrollo de la capacidad creadora y mental de los alumnos por medio de las actividades artísticas. Postuló que eran seis las esferas de crecimiento que sufrían la influencia de dichas actividades: emocional, física, perceptual, social, estética y creadora” (como se cita en Wilson, 1979, pp. 13-14).

Además, señala: “Las técnicas artísticas no pueden enseñarse ni explicarse, sino que cada niño debe crear sus propios recursos para ejecutar su tarea. [...] Todo aquello que se interpusiera en el camino de la libre expresión del niño era un obstáculo que perturbaba su crecimiento y, por lo tanto, había que evitarlo” (p. 14). Es por eso que una de las expresiones de creatividad infantil que atrae más al niño es la actuación teatral (Vigotsky, 2008, p. 568). Vigotsky describe el juego como la forma primaria de dramatización, por lo que es de vital importancia para la formación del carácter y la visión del mundo en el niño (p. 570). El autor de *Pensamiento y lenguaje* comenta que el niño puede ser mal actor para los demás y perfecto para él mismo (Vigotsky, 2008, p. 572). Esta característica afirma una vez más que al niño no le importa el resultado, sino el proceso. La mejor recompensa por la realización de la obra teatral debe ser el placer que siente el niño de participar en todos los procesos relacionados con la obra teatral, desde el proceso preparativo (pintar, esculpir, cocer, hacer decoraciones, aprender sus líneas, ensayar y demás) hasta el momento de actuar (Vigotsky, 2008, p. 570).

De acuerdo con Csikszentmihalyi (1998), el proceso creativo consta de cinco pasos o fases:

1. Período de preparación o inmersión.
2. Período de incubación.
3. Intuición: el momento “¡ajá!”
4. Período de autocrítica: la evaluación.
5. Proceso de la elaboración.

Este proceso o “estructura clásica” —como le denomina el autor— comienza con el período de preparación y culmina con el proceso de elaboración. No obstante, no hay que tomarlo demasiado literal:

Una persona que hace una aportación creativa nunca se limita a trabajar afanosamente durante el largo estadio último de elaboración. Esta parte del proceso está interrumpida constantemente por períodos de incubación y salpicada por pequeñas epifanías. Son muchas las intuiciones nuevas que surgen mientras, presuntamente, sólo se están dando los toques finales a la intuición inicial [...] Así, el proceso creativo no es tanto lineal como recurrente. El número de iteraciones por las que pasa, de vueltas que encierra, de intuiciones que precisa, es algo que depende de la profundidad y amplitud de los temas que se tratan. A veces la incubación dura años; a veces, unas horas. A veces la idea creativa incluye una intuición profunda y un número incalculable de otras menores. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 105)

Según los estudios de Guilford (1980) y Torrance (1969), entre otros especialistas, en el proceso creativo participan dos tipos de pensamiento: *divergente* y *convergente*. López (1999) dice que el *pensamiento divergente* es equivalente

a mirar desde distintas perspectivas. Es por sobre todo un pensamiento que no se restringe a un plano único, sino que se mueve en planos múltiples y simultáneos. Característicamente busca más de una respuesta frente a un desafío o problema. Actúa removiendo supuestos, desarticulando esquemas, flexibilizando posiciones y produciendo nuevas conexiones. Es un pensamiento que explora, ensaya, abre caminos y se mueve en un universo sin límites, frecuentemente hacia lo insólito y original. (p. 75)

En contraparte, el *pensamiento convergente*

se emplea para resolver problemas bien definidos cuya característica es tener una solución única. En estos casos se enfrenta un universo cerrado, con límites definidos, con elementos y propiedades conocidas desde el comienzo, que no varían a medida que avanza el proceso de búsqueda de una solución. El pensamiento se mueve en una dirección, en un plano. Intenta básicamente arribar a la respuesta correcta. Un problema característico de tipo convergente es la pregunta de selección múltiple. Paradójicamente, no obstante la sugerente designación de *múltiple*, la elección está restringida a alternativas definidas y a la elección de aquella que tiene el atributo de correcta. La pregunta es una totalidad cerrada, dentro de la cual no se pueden hacer modificaciones, no se puede quitar o agregar nada. En este caso no se construye una respuesta sino que se identifica. El pensamiento se desplaza siguiendo una secuencia prevista, es conducido por un camino ya trazado. Se ofrecen múltiples maneras de equivocarse, pero sólo una de estar en lo correcto. (López, 1999, p. 75)

En un sentido similar al pensamiento *divergente* y *convergente*, Edward de Bono (1992) contrapone el *pensamiento lateral* con el *pensamiento vertical*. Siguiendo esta línea de interpretación, Waisburg y Erdmenger (2008) hablan del pensamiento lateral como “la búsqueda y la exploración de opciones”. Este tipo de razonamiento “corresponde al pensamiento no lineal”, el cual “invita a ir a otros lugares, a jugar con la imaginación, a experimentar, a generar hipótesis, a esperar ideas nuevas e inesperadas, así como a vislumbrar nuevas oportunidades”. Mientras que *el pensamiento lineal* y *pensamiento vertical* “lleva a profundizar más en lo mismo”. O, a la manera de Bono: “el pensamiento vertical es excavar el mismo hoyo para hacerlo más profundo, y el pensamiento lateral [...] es intentarlo en otro lugar (como se cita en Waisburg y Erdmenger, 2008, p. 57).

Uno de los métodos que frecuentemente se suelen usar para estimular el proceso creativo es el método “Tormenta de ideas” o “Lluvia de ideas”, que desarrolló Alex Osborn (1953) a finales de los treinta. Este método consiste en trabajar en grupo, alentando a proponer y desarrollar ideas sin temor a ser criticado.

2.1.1.3 Producto creativo

Si bien persona y proceso creativo aluden a algo intangible, el producto creativo se refiere a cosas concretas que podemos ver, tocar o escuchar. Waisburg y Erdmenger (2008) lo definen como “[...] la constatación del proceso creativo que se comparte con los otros. Es lo que hace visible lo invisible, la creatividad es un proceso interno que se comprueba al hacerlo externo” (p. 62). A su vez, López (1999) apunta: “En la categoría de *producto* se consideran los criterios que hacen que una obra, objeto o idea puedan ser calificados de creativos, y los antecedentes que permiten establecer niveles de la creatividad o formas de manifestación de la conducta creadora” (p. 10).

La creación implica un producto, el verbo crear es transitivo. Según Romo (1997), lo espectacular no es el proceso sino el resultado, pero entendemos que ésta es una especie de abstracción, debido a que el proceso de la creatividad puede ser también espectacular. La autora llama a este proceso *insight* (que puede entenderse como inspiración, intuición, conexión, chispazo, apertura o inicio, impulso del momento creativo, entre otras). Para la autora, la *sincronicidad* está muy relacionada con la creatividad, y logra provocar o conducir a la creatividad. La invención puede tener estructuras sincrónicas-sincronizadas; por ejemplo, en la música o la poesía una imagen está tejida con el ritmo: es la imagen del ritmo y el ritmo de la imagen y a su vez estas dos instancias implican una cosmovisión (p. 65). Desde el físico Linus Pauli, hasta Jung, Ortiz Osés, Neumann, Eliade, Durand, Kawai y otros teóricos del Círculo de Eranos, han estudiado la creatividad —principalmente artística— en relación profunda con ella, la hermenéutica y la simbología donde, insistimos, el proceso y no sólo el resultado es espectacular.

Donald MacKinnon (1975) indica que “el estudio de los productos creativos es la base sobre la cual descansa toda creatividad” (como se cita en Romo, 1997, p. 66). Pero este fundamento debe estar firmemente construido. Debemos tener claro lo que constituye una obra creativa para construir una psicología de la creatividad. Ronald Finke (1992) dice que hay algo especial en el gran arte. Más allá de un consenso, contiene algo esencial acerca de la naturaleza del hombre. “Lo social puede incidir en el producto pero es irrelevante en la determinación del proceso porque, en todo caso, va a intervenir largo tiempo después que el producto haya surgido de la mente del creador” (como se cita en Romo, 1997, pp. 67-68).

Como hay objetos de los que se puede decir definitivamente que son productos creativos, se puede aplicar el método científico al estudio de la creatividad. El trabajo pionero de Gruber sobre

Darwin (1974) marcó un hito en la explicación de la creatividad desde la psicología cognitiva. El método surgido se llamó estudio cognitivo de casos. Gardner (2011), cognitivista también, estudió a Gandhi y a Picasso, entre varias muestras distintas. “El valor inductivo de los datos de observación obtenido en un riguroso estudio de casos tiene suficiente identidad como para plantear modelos explicativos de la creatividad, como el tan celebrado ‘sistemas en evolución’ de Gruber” (Romo, 1997, p. 69).

Por lo tanto, Romo busca definir qué productos son creativos y explicar por qué: las cosas de la creatividad contienen **novedad** y **valor**. El producto cobra una existencia independiente del creador para transmitirse, es comunicable. En la ciencia, la idea debe comprobarse, “en una contrastación empírica con los valores propios del sistema conceptual donde surgió” (Romo, 1997, p. 73).

Newell, Shaw y Simon (1958) sugieren los siguientes criterios que se deben satisfacer mínimamente para considerar creativo el producto:

1. El producto tiene **novedad** para el pensador y la cultura.
2. **No es convencional**, modificó o rechazó ideas aceptadas previamente.
3. El producto resulta de una **gran motivación y persistencia**, con intenso trabajo y gasto de tiempo. (La energía creativa de Csikszentmihaly).
4. El producto puede ser el resultado de la **formulación de un problema más formulado o definido**. “No hay problemas en realidad, lo que hay son problemas mal planteados, cuando se plantea correctamente un problema éste se resuelve automáticamente”, diría Ludwig Wittgenstein. (Como se cita en Romo, 1997, pp. 75-76)

Ahora, **la novedad** en sí misma, como criterio, no tiene importancia dado que las creaciones sin una verdadera calidad, según un criterio establecido, no tendrían valía. Para los psicólogos, el valor en los productos de artistas tiene que recurrir al criterio de calidad técnica o estética.

La transformación es un producto que reformula el campo o la situación del producto. En el arte, el cubismo (verbigracia) revolucionó las formas de representación plástica de la realidad.

Condensación: el producto creativo implica gran cantidad de información, los hechos se conectan en un nuevo orden simple y complejo.

Área de aplicabilidad: un producto creativo genera por sí mismo creatividad, más actividad productiva; creatividad emergente según Gamble (1963, como se cita en Romo, 1997, p. 77), aspecto que coincide con la postura de Einstein acerca de que esto es el nivel máximo posible de la creatividad y sus productos. Son teorías científicas que resuelven problemas irresueltos, hacen

descubrimientos, señalan “el camino hacia otra teoría más vasta, dentro de la cual vive la primera como caso límite” (Einstein), y esto también es aplicable para el arte, la música y la literatura.

Según Romo (1997), es posible definir con cierta precisión el valor en un producto y establecer grados creativos. Como lo advirtió el célebre pedagogo teatral Konstantín Stanislavsky (1863-1938): “No todas las verdades son bellas, pero cualquier belleza es la verdad”. En el capítulo sobre la belleza y la verdad, Romo (1997) asevera que es esquemático decir que la ciencia busca la verdad y el arte la belleza. La belleza en el arte es verdadera, tiene una serie de estructuras y patrones objetivos, por ejemplo la simetría (ya estudiada por Platón, la perfección de su estructura triangular como la de los elementos de un rostro o figura bien proporcionada). Asimismo, la matemática se puede definir como la belleza objetiva, pero no deja de tener elementos subjetivos, como la emoción ante la belleza de una ecuación. La objetividad tiene partes subjetivas y viceversa. Ambas son verdades relativas —o no— que pertenecen a un absoluto, a una verdadera ontología. La unión de objetividad y subjetividad, racionalidad e intuición, reflexión y creatividad dan como resultado el producto de la creación verdadera.

Por otra parte, la verdad no es privilegio de la ciencia. Todo arte importante es verdadero. La belleza es una demostración de la verdad, de las leyes complejas de la naturaleza (fractales, armonía, equilibrio, belleza unida a la funcionalidad —la arquitectura—, etcétera). Los grandes avances científicos no se han dado mediante la similitud de los métodos de filósofos objetivistas, positivistas o racionalistas. Hay un lado humano en el creador científico, subjetivo, cuando corre riesgos por una intuición o por postular relaciones inexistentes, por conjeturar audazmente. Einstein establece: “La ciencia, considerada como proyecto que se realiza progresivamente, es tan subjetiva y está tan condicionada psicológicamente como no importa que otra empresa humana” (como se cita en Romo, 1997, p. 81).

La ciencia, al igual que los mitos —tejidos bellamente por los poetas— se basa en la relación de los hechos, pero también está fundamentada por constructos teóricos resistentes al tiempo, los cuales tienen validez y funcionalidad. La ciencia incide e influye en la realidad y la naturaleza, toda vez que la transforma. Así, el poeta construye en todo momento una nueva cosmovisión con el fin de establecer un diálogo entre lo humano y la otredad, un centro humano con el caos —o con lo sagrado, si así se le quiere llamar—, empero constantemente tiene que destruir, a través de un movimiento mítico circular, el orden anterior, es decir, la cosmovisión desgastada. Por su

parte, el científico utiliza procedimientos ajenos a los dictámenes del venerado método científico (Romo, 1997).

Coincidimos con la psicóloga y escritora española en que “belleza y verdad [...] son una atribución que se puede otorgar a cualquier producto genuinamente creativo” (Romo, 1997, p. 85). En consecuencia, la belleza puede ser objetiva y la ciencia subjetiva, lo cual no quiere decir que lo objetivo no tenga parte de subjetividad y que lo subjetivo no posea objetividad. A final de cuentas, estos dos conceptos no están separados o limitados de la verdad; más bien se refieren al grado y profundidad de aprehensión de lo verdadero.

El producto original-creativo no surge necesariamente de reglas generativas previas, por lo cual no es predecible, rompe con lo anterior, produce nuevas reglas, nuevos espacios conceptuales. Este “instante” aportativo del producto da lugar a una nueva renovación creativa, como el mito, el cual es más espiral que circular pues se funda y renueva constantemente sin perder su esencia cósmica (de orden universal), la cual es creativa por excelencia, generadora de los grandes productos creativos civilizatorios (científicos, estéticos, verdaderos, artísticos y espirituales).

2.1.1.4 Ambiente creativo

Como arguye Csikszentmihalyi (1998): “la creatividad está construida conjuntamente por la interacción entre campo, ámbito y persona” (p. 47). (Sobre la persona creativa, véase punto 2.1.1.1). Además, para entender la creatividad

no basta con estudiar a los individuos que parecen directamente responsables de una idea novedosa o una cosa nueva. Su contribución, aunque necesaria e importante, es sólo un eslabón en una cadena, una fase en un proceso. Decir que Thomas Edison inventó la electricidad o que Albert Einstein descubrió la relatividad es un [una] simplificación práctica. Satisface nuestra vieja predilección por las historias fáciles de comprender y que hablan de héroes sobrehumanos. Pero los descubrimientos de Edison o Einstein serían inconcebibles sin los conocimientos previos, sin la red intelectual y social que estimuló su pensamiento, y sin mecanismos sociales que reconocieron y difundieron sus innovaciones. Decir que la teoría de la relatividad fue creada por Einstein es como decir que la chispa es responsable del fuego. La chispa es necesaria, pero sin aire y yesca no habría llama. (p. 22)

A partir de las tres categorías de Csikszentmihalyi (1998): la persona o el talento individual; el campo o la disciplina; y el ámbito, Gardner (2011) forma un “armamentario” para su estudio,

como “un trío de amplios temas” que lo guiaron a lo largo de su investigación sobre los siete grandes creadores: Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi (Gardner, 2011, p.74). Los resultados de este estudio están publicados en el libro *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, el cual apareció originalmente en 1993 con el título: *Creatings Minds. An Anatomy of Creativity*.¹⁷

De acuerdo con Gardner (2011),¹⁸ en el nivel del campo se siguen los siguientes pasos:

1. Considerar la naturaleza de los sistemas simbólicos con los que trabajaron los creadores.
2. Describir los tipos de prácticas creativas de los individuos en forma de cinco clases diferentes de actividad. Estas actividades también son mencionadas en los interludios.
[1. Solución de un problema concreto; 2. Propuesta de un esquema conceptual general; 3. Creación de un producto; 4. Un tipo estilizado de actuación; 5. Una actuación de alto riesgo. Estos cinco tipos de actividades deben ser abordados creativamente, lo que implica

¹⁷ Esta obra se tradujo al español por José Pedro Tosaus Abadía y fue publicada en España en 1995 y 2010. En marzo de 2011, fue publicada por primera vez en México, en colaboración con la editorial Paidós, de España.

¹⁸ Para su estudio de la creatividad, Gardner (2011), formuló cuatro componentes principales, con sus enfoques respectivos:

- I. Temas organizadores
 - A. Relación entre el niño y el adulto creador
 - B. Relación entre el creador y otros
 - C. Relación entre el creador y su obra
- II. Estructura organizadora
 - A. Perspectiva evolutiva
 1. Perspectiva del curso vital
 2. Creación de una obra
 - B. Perspectiva interactiva: interacción entre individuos, campos, ámbitos
 1. Definición
 2. Estructura interdisciplinar
 3. “¿Dónde está la creatividad?”
 - C. Asincronía fecunda
- III. Cuestiones para la investigación empírica
 - A. Nivel individual
 1. Cuestiones cognitivas
 2. Cuestiones de personalidad y motivación
 3. Cuestiones socio-psicológicas
 4. Pautas vitales
 - B. Nivel del campo
 1. Naturaleza de los sistemas simbólicos
 2. Tipo de actividad
 3. Estatuto de paradigma
 - C. Nivel del ámbito
 1. Relación con mentores, rivales y seguidores
 2. Nivel de controversia pública
 3. Organización jerárquica
- IV. Temas emergentes
 - A. Apoyo cognitivo y afectivo en el momento del avance
 - B. El pacto faustiano del creador

“conceptualizar un esquema más complicado, que incluya tres componentes: 1. El sistema (o sistemas) simbólico concreto empleado; 2. La naturaleza de la actividad creativa; 3. Momentos particulares en el curso de un avance o actuación creativos” (pp. 480-481)].

3. Finalmente, es preciso considerar el estatuto de los paradigmas o planteamientos principales, tal y como existen en los campos donde los creadores están trabajando. Se incluye una consideración de la susceptibilidad del paradigma de cara a una innovación continuada a lo largo de la vida del creador.

Nivel del ámbito

En el nivel del ámbito, mi enfoque es como sigue:

1. Comienzo con un examen de la relación de los creadores con los mentores, los rivales y los seguidores dentro del ámbito.
2. Después, trato la extensión y la naturaleza de la controversia pública en el ámbito.
3. Como conclusión, aludo a la medida en que la organización jerárquica controla el funcionamiento del ámbito.” (p. 72)

García y Estebananz (2005) señalan varios aspectos o características que implica el medio ambiente como “escenario de desarrollo creativo”:

- atmósfera relajada y lúdica;
- existencia de límites para que surja;
- equilibrio en las características del trabajo a realizar, el cual debe estar al alcance de los trabajadores;
- la presión en la competición interfiere en la creatividad;
- los educadores que promueven la creatividad tratan a los alumnos como individuos, fomentan la independencia y sirven de modelos para roles creativos;
- los entornos que facilitan la creatividad se caracterizan por una buena dirección. Ésta establece metas, evita distracciones y no es demasiado estricta. Además, dispone de recursos suficientes: estimulación de nuevas ideas, colaboración entre las divisiones del trabajo, si las hubiere, reconocimiento del trabajo creativo, disponer de tiempo para pensar, existencia de problemas desafiantes o sentido de urgencia de que el trabajo sea realizado;
- las sociedades que estimulan la creatividad apoyan el trabajo creativo, por lo que están abiertas a los estímulos culturales. (pp. 22-23)

2.1.2 Teorías de la creatividad

Como hemos podido constatar, la creatividad es un fenómeno complejo que ha sido abordado y estudiado desde distintos enfoques y dimensiones. Así como existe una variedad de definiciones sobre el concepto de la creatividad, también existen numerosas teorías y aproximaciones que podríamos agrupar en las categorías que propone Gutiérrez (2010):

Tabla 8. *Teorías y aproximaciones de la creatividad.* (Gutiérrez, 2010)

Teorías y aproximaciones de la creatividad (Gutiérrez, 2010, p. 38)		
Teoría	Defensores	Aspectos clave
Aproximación mística	Sustentada hasta el siglo XIX.	Creatividad como proceso espiritual. Un don.
Aproximación psicométrica	Florece a mediados del siglo XX, con el surgir del estudio de la creatividad.	Surge la necesidad de medir, constatar la creatividad a través de los test.
Teoría psicoanalítica	Freud, Kris y Kubie.	La creatividad surge de la tensión entre la conciencia real y los impulsos inconscientes.
Teoría de la Gestalt	Wertheimer	La creación supone una intuición nueva, un <i>insight</i> inesperado, lo que requiere de la estructuración original de un campo.
Teoría asociacionista	Mednick	Para los asociacionistas lo importante son las asociaciones o conexiones entre conceptos o ideas remotas.
Teoría conductista	Skinner y Cropley	La creatividad se entiende como las respuestas infrecuentes y originales que se producen por demanda o por presión ambiental.
Teoría humanista	Maslow y Rogers	Creatividad como un producto que surge de la interacción entre la singularidad del individuo (el creador) y los materiales, los

		sucesos y acontecimientos, las personas o las circunstancias de la vida.
Teoría social-personal	Barron, Eysenck, Gough y Mackinnon	Toma como centro de estudio las variables de la personalidad, las variables motivacionales y el ambiente social. Las considera como las fuentes principales de la creatividad.
Teoría cognitiva	Boden, Finke, Ward y Smith	Su interés recae en el propio sujeto y en lo que ocurre “dentro de él” durante el proceso de creación.

Ayala (2005) propone agruparlas en cinco bloques principales:

1. La teoría psicoanalítica.
2. La teoría perceptual (que se complementa con la teoría asociacionista).
3. La teoría humanista.
4. La teoría factorial.
5. La teoría neuropsicofisiológica.

A partir de estas teorías, Gutiérrez (2010) aborda los modelos teóricos actuales, a los cuales denomina “teorías integradoras”. Estas teorías complementan los enfoques de la creatividad arriba mencionados, extendiendo de esta manera su dimensión. A la luz de estas reflexiones, así como de las nuevas investigaciones sobre la creatividad, resumo los siguientes enfoques sobre las teorías integradoras de la creatividad:

Tabla 9. Teorías integradoras.

Teorías integradoras		
Teoría	Representantes	Descripción
Teoría multidimensional	Sternberg y Lubart (1999), Romo (2003).	El estudio de la creatividad en todas sus dimensiones.
Teoría interactiva o teoría de las inteligencias múltiples	Gardner (2011).	La solución de los problemas se da de forma constante, elaboración de productos o definición de soluciones nuevas donde siempre están presentes tres elementos fundamentales: el individuo; el campo o disciplina donde este individuo trabaja, y el ámbito o circunstancias por medio de las cuales se emiten juicios.
<i>Fluir</i> en la creatividad	Csikszentmihalyi (1998)	<p>Csikszentmihalyi (1998) destaca nueve elementos para tener una experiencia placentera o el estado de <i>fluir</i>:¹⁹</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hay metas claras en cada paso del camino. 2. Hay una respuesta inmediata a las acciones. 3. Existe equilibrio entre dificultades y destrezas. 4. Actividad y conciencia están mezcladas. 5. Las distracciones quedan excluidas de la conciencia. 6. No hay miedo al fracaso. 7. La autoconciencia desaparece. 8. El sentido del tiempo queda distorsionado. 9. La actividad se convierte en autotélica. (pp. 139-141)

¹⁹ Csikszentmihalyi (2013) describe los *estados de fluidez* o *fluir* como momentos excepcionales: “La metáfora ‘fluir’ es la que muchas personas han utilizado para describir la sensación de acción sin esfuerzo que sienten en momentos que sobresalen como los mejores momentos de su vida. Los atletas se refieren a ellos como *being in the zone*, los místicos como entrar en ‘éxtasis’ y los artistas y músicos como ‘arrobamientos estéticos’. Atletas, místicos y artistas hacen cosas muy diferentes cuando experimentan estos estados de fluidez, pero sus descripciones de las experiencias son extraordinariamente parecidas. El *fluir* tiende a suceder cuando una persona tiene por delante una serie clara de metas que exigen respuestas apropiadas” (pp. 41-42).

2.1.3 La imaginación

Según Zelenkova (2010), “en las definiciones actualmente aceptadas, la imaginación normalmente se considera uno de los procesos psicológicos (cognitivos) sobre la creación de las imágenes nuevas de la realidad objetiva, necesarias para la planeación de la actividad en situaciones imprevistas” (p. 235).

La imaginación es la base de la creatividad. Al menos así lo afirma Einstein: “la imaginación es más importante que el conocimiento ya que el conocimiento es limitado y la imaginación envuelve el mundo concreto y abstracto, porque la creatividad va más allá de lo tangible a lo intangible, de procesos conscientes a inconscientes” (como se cita en Waisburg y Erdmenger, 2008, p. 55). Por su parte, Vigotsky explica la actividad creativa como la creación de algo nuevo en donde participan dos procesos: la reproducción, relacionada con la memoria del hombre, su experiencia previa, la combinación de ésta y su entendimiento propio sobre la experiencia vivida; esta actividad artística basada en dicha combinación, la capacidad del cerebro humano de ver las cosas como serán en el futuro, se llama la imaginación o fantasía (Vigotsky, [1930] 2008, pp. 499-501).

Según Vigotsky, la imaginación es un proceso demasiado complejo y difícil de estudiar. Sus componentes principales son la disociación y asociación de las experiencias vividas. Dichas impresiones de vida pueden transformarse, aumentar o disminuir su tamaño real. Quizás por ello, los niños tengan una obsesión con el aumento de las cosas. Esta tendencia responde a las necesidades del mundo interior del niño, quien quiere ver las cosas más grandes. De hecho, Vigotsky sostiene que a los niños les gustan los cuentos porque les permite agrandar las cosas que desean ver más grandes (Vigotsky, 2008, p. 521). Un cuento musical, entre muchos otros beneficios, proporciona al niño la oportunidad de imaginar y de explorar al máximo su fantasía. De esta manera, el cuento se vuelve una estimulación significativa para el desarrollo de la imaginación y de ahí, posiblemente, de la creatividad del pequeño.

Además, el autor de *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* describe cuatro formas básicas que unen la actividad de la imaginación con la realidad, y que permiten entender la fantasía como una función vital y necesaria para la actividad cerebral; ésta depende de la

riqueza y variedad de la experiencia previa del hombre mediante la cual se crean las fantasías (Vigotsky, 2008).

- Debido a la experiencia previa vivida por el hombre en la realidad (p. 506).
- Gracias a la fantasía, productos de la imaginación como cuentos, historias y demás crean nuevas combinaciones en la mente del perceptor. Esta forma existe por el otro o por la experiencia social. (p. 509). En relación con estos dos puntos, hay una doble dependencia: en el primer caso, la imaginación nace de la experiencia; en el segundo, la experiencia se basa en la imaginación (p. 510).
- Mediante la combinación emocional, que crea las imágenes acordes con los sentimientos o emociones (p. 510).
- A partir de algo nuevo o de la construcción de la fantasía, la cual no se basa en la experiencia previa ni corresponde a algún objeto real. No obstante, debido a su encarnación “empieza a ser real e influir en otras cosas” (p. 513).

La imaginación depende de la riqueza y variedad de la experiencia previa del hombre, porque esta experiencia sirve de material con el que se crean las fantasías (Vigotsky, 2008). Para elevar la creatividad o para establecer la base de la actividad artística más productiva y significativa del niño, es necesario ampliar esa experiencia (Vigotsky, 2008). En ese sentido, lo intelectual y lo emocional son dos factores igualmente importantes. Para Vigotsky, “el sentimiento, al igual que el pensamiento, es motor de la creatividad” (Vigotsky, 2008, p. 514).

2.2 ¿Cómo evaluar la creatividad?

La evaluación de la creatividad es un tema amplio y bastante complejo. Debido a su naturaleza múltiple, tiene distintos enfoques y procesos, los cuales parten de una serie de objetivos y metas: evaluación del individuo, proceso, producto creativo y/o ambiente. La mayoría de los test miden las dimensiones del pensamiento divergente, como la fluidez, flexibilidad y originalidad (Csikszentmihalyi, 1998, p. 83). Por otra parte, como dice Encabo (2010), “la creatividad es algo intrínsecamente difícil de medir, en tanto supone producir ideas o soluciones originales de las que no puede decirse simplemente si están bien o mal (p. 4).

2.2.1 La evaluación de la creatividad

Ruiz Gutiérrez (2010), en su tesis doctoral titulada *Práctica educativa y creatividad en educación infantil*,²⁰ dedica varias páginas a este tema, confirmando una vez más la complejidad y dificultad de esta titánica tarea que implica medir la creatividad. Gutiérrez presenta un amplio panorama de los test que existen y los agrupa en cuatro bloques, conceptos que habíamos abordado con anterioridad con relación al fenómeno de la creatividad, mismo que resumo en la siguiente tabla:

Tabla 10. *Evaluación de la creatividad.*

Evaluación de la creatividad			
Dimensión que se evalúa	Métodos, Test y/o Instrumentos de evaluación	Autores	Descripción y observaciones
1. Proceso	Observación	Ghiselin (1952); Davis (1983)	Tiene distintas dificultades y limitaciones tanto en la duración de las fases del proceso, como en la manipulación artificial del proceso creador, el cual impide que sea un acto libre o espontáneo.
	<i>Creative Process, Checklist</i>	Creado en 1964 por Ghiselin, Rompel y Taylor	Distintos científicos describen sus experiencias del proceso creador (antes, durante y después del acto creador). Los adjetivos más frecuentes son: satisfecho, pleno y excitado.
	<i>Ingenuity Test</i>	Flanagan (1963)	Se evalúa la <i>ingeniosidad</i> (el grado de la inventiva o inusualidad para resolver el problema).
	<i>Test of Scientific Thinking</i>	Frederiksen y Ward (1978)	Fue diseñado para evaluar los resultados del <i>Proyecto Inteligencia</i> , de la Universidad de Harvard.
	Test de Destreza en el Diseño	Perkins y Laserna (1983)	

²⁰ Esta tesis se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Málaga.

2. Persona	<p>Los test de aptitudes Creativas</p> <p>Torrance Test of Creative Thinking</p> <p>Los test derivados de los Test de Guilford y Torrance</p> <p>Test de Asociaciones Remotas (R.A.T.)</p> <p>Test de Asociaciones Raras (T.A.R.) y el Test de Viñetas (T.d.V.)</p> <p>Question Generation Test</p>	<p>En su mayoría se basan en el <i>Modelo de Estructura del intelecto</i>, de Guilford (1986) Torrance (1966)</p> <p>Test de Getzels y Jackson (1962) Test de Hoepfner y Hemenway (1973) Test de Wallach y Kogan (1965)</p> <p>Test de Martínez Beltrán [y Rimm, 1985]</p> <p>Test de Ricardo Marín</p> <p>Test de Abreacción para Evaluar Creatividad (T.A.E.C.) de Torre (1991)</p> <p>Mednick (1967)</p> <p>Francisco Rivas (1978)</p> <p>Corbalán y sus</p>	<p>Se evalúan cuatro criterios: flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración.</p> <p>Adaptó los test de Guilford a la población escolar. Está formado por los test de expresión verbal y figurativa.</p> <p>Adaptado a adolescentes.</p> <p>Se basan en el Test de Guilford y en la teoría asociativa de Mednick, que permiten extender el tiempo de realización del test en un ambiente lúdico. Inspirado en Torrance. Mide la fluidez y la flexibilidad, diseñado para alumnos de 1º y 2º de Bachillerato y C.O.U. Inspirado en Torrance. Contiene una prueba verbal y prueba gráfica. Consiste en un test gráfico-inductivo. Se valora la originalidad, elaboración, fantasía, conectividad, alcance, expansión, riqueza, habilidad gráfica, morfología o estética de la imagen y estilo creativo. Ha mostrado una alta consistencia interna entre los ítems del test y alta fiabilidad test-retest.</p> <p>Ha sido muy criticado por su correlación con los test CI.</p> <p>Inspirado en Mednick (1967).</p> <p>Mide la inteligencia creativa</p>
------------	---	---	--

	(Q.G.T.) Escala de Personalidad Creadora (E.P.C.) 16 PF California Psychological Inventory [CPI] Omnibus Personality Inventory Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT) GIFFI-I GIFFI-II PRIDE Creativity Attitude Survey Pennsylvania Assessment of Creative Tendency Creativity Assessment Packet	colaboradores (2003) Garaigordobil (2004) Cattell y Butcher [1968] Helson [creado por Gough,1956] Heist [1968] Rimm (1976) Rimm y Davis (1979) Davis y Rimm (1980) Rimm (1983) Schaefer (1971) Johnson (1976) Williams (1980)	a través de la búsqueda y solución de problemas. Evalúa la creatividad infantil. Evalúan la personalidad y actitudes creativas, miden rasgos cognitivos. Descubre talentos creativos, a través de las actitudes y conducta del niño. Adaptaciones de Rimm, 1976. Identifican sujetos con intereses y motivaciones ligadas a la creatividad. Diseñado para adolescentes y mayores. Diseñado para niños de edad preescolar. Mide rasgos como la confianza en ideas propias, fantasía, orientación teórica y estética, novedad, entre otras.
3. Producto	GIFT Los test de Torrance Test Técnica de Evaluación Consensual (C.A.T.) Dimensiones de evaluación de productos creativos Escalamiento unidimensional	Rimm y Davis (1979) Torrance (1984; 1990; 1998) Lynch y Kaufmann (1974) Besemer y Treffinger (1981) Amabile (1983) Hennessey y Amabile	Evalúa la originalidad de los Productos creativos. Se evalúan las cualidades multidimensionales. Valora relatos literarios. Se evalúa la novedad, resolución, elaboración-síntesis. Se basa en los juicios de los jueces, expertos en campos específicos. La evaluación parte de la

	y multidimensional	(1988) Varela, Olea y San Martín (1991) Olea y San Martín (1992)	concepción subjetiva de los jueces. Evaluación de interjueces de productos creativos sobre criterios múltiples de creatividad.
4. Ambiente	Cuestionario para el Clima Creativo (CCQ)	Ekvall (1993)	Las dimensiones que se evalúan son: desafío, libertad, apoyo a ideas, confianza y apertura, dinamismo, juego y sentido del humor, debate, conflicto, toma de riesgos y tiempo para idear.
	Cuestionario de la Perspectiva Situacional (SOQ)	Isaksen, Lauer y Ekvall (1999)	Evalúa nueve dimensiones, consta de dos partes, la primera contiene 53 preguntas con respuestas “lo acuerdo” o “en desacuerdo”. La segunda tiene 3 preguntas abiertas.
	Inventario de Ambiente Laboral (WES)	Amabile y Grysiewicz (1989)	Contiene 78 reactivos (66 describen el ambiente de trabajo y 12 evalúan dos criterios de desempeño laboral: 6 reactivos de creatividad y 6 reactivos de productividad).

Sin embargo, Gardner (2001) cuestiona la validez de los test de creatividad que se realizan, usando tan solo lápiz y papel. Por añadidura, el autor postula: “una puntuación alta en un test de creatividad no indica que uno sea necesariamente creativo en su profesión o vocación, ni hay pruebas convincentes de que individuos juzgados creativos en su disciplina o cultura exhiban necesariamente los tipos de destreza de pensamiento divergente que son lo que caracteriza propiamente [a] los test de creatividad” (Gardner, 2011, p. 45).

Por su parte, Torrance (1970) dice que lo ideal sería evaluar la creatividad de los niños sin usar los test, debido a que algunos niños “no se sienten motivados para actuar en forma creadora en los test” (p. 16). Y agrega: “Los test imponen por lo común límites de tiempo y no siempre podemos apresurar o forzar la capacidad de creación” (Torrance, 1970, p. 17).

Sin embargo, el Test de Creatividad Infantil (TCI), que veremos a continuación (Romo 2008), atrae a los niños. Los infantes que realizaron este test siempre han mostrado su entusiasmo y motivación, quizá porque esta prueba contiene calcomanías, material que les gusta tanto.

2.2.2 Test de Creatividad Infantil (TCI)

Considero importante añadir el Test de Creatividad Infantil (TCI) (Romo, Benlliure y Sánchez-Ruiz, 2008) a la lista de los test que se describen en la Tabla 10. El TCI evalúa el pensamiento creativo en educación primaria. Fue inspirado en la investigación de Getzels y Csikszentmihalyi (1976) e investigaciones relacionadas con el objetivo de descubrir y solucionar problemas, sobre todo la de Runco (1994). Basado en experimentos con estudiantes del *Art School*, de Chicago, el TCI fue adaptado a los niños de educación primaria. Tomando en cuenta la edad de los niños que “no dominan la lecto-escritura pero sí tienen costumbre de dibujar”, se optó implementar la prueba figurativa (Romo, 2008, p. 6). Precisamente, este test fue elegido para implementarlo en el estudio que se realizó con niños de primaria y que se describirá en el tercer capítulo.

2.3 El cuento y la música en la pedagogía

2.3.1 Beneficios del cuento en el desarrollo de la creatividad

Según García (2011), autora del proyecto *El dragón Cuentarín*,²¹ el cuento constituye el quid para elementos como el juego, la palabra, el placer y la fantasía, los cuales están íntimamente relacionados. Los cuentos acercan al niño a distintos temas “del acervo cultural, construido por

²¹ *El dragón Cuentarín* consta de seis unidades didácticas con seis cuentos, a partir de los cuales se desarrollan distintas actividades musicales, de creación y recreación. Patricia García Sánchez, profesora de música, escritora y especialista en educación musical y educación infantil, ha publicado tres libros en la colección Pentagrama, incluyendo *El dragón Cuentarín*, para realizar distintas actividades en torno al desarrollo de la creatividad e imaginación del niño, donde la música y la palabra son ejes centrales de los proyectos. Cada uno de ellos se desarrolla a lo largo del ciclo escolar correspondiente:

1. Primer grado: *La brujita Mifasol: música, poesía y creatividad para el Primer Ciclo de Primaria*;
2. Segundo grado: *El dragón Cuentarín: música, cuentos y creatividad para el Segundo Ciclo de Educación Primaria*;
3. Tercer grado: *Sinfonía teatral: música, teatro y creatividad para el Tercer Ciclo de Primaria*.

mitos, fábulas y leyendas” (García, 2011, p. 21). Acto seguido, la autora hace una clasificación de los cuentos:

- Cuentos de hadas: son relatos de atañe orales, actualmente escritos, que emplean el lenguaje simbólico para representar conflictos o problemas comunes al ser humano.
- Cuentos de autor: aquéllos que también emplean un lenguaje simbólico, pero que surgen como el acto creativo individual de una persona.
- Cuentos pedagógicos: tienen como objetivo la transmisión de una forma lúdica, conceptos y procedimientos.
- Leyendas históricas: se basan en acontecimientos reales que después han ido convirtiéndose en historia.
- El mito: narración en lenguaje simbólico, que cuenta una historia sagrada que ha tenido lugar en el principio de los tiempos. (p. 21)

Jean-Marie Gillig, autor del libro *El cuento en pedagogía y en reeducación* —publicado en París hacia 1997 y traducido al español en el 2000, en una edición a cargo del Fondo de Cultura Económica— formula una de las preguntas importantes: ¿contar o leer cuentos? “¿Acaso es capaz el pedagogo de adquirir ese arte y esa ciencia de ‘contar cuentos’ igual que aquellos que hoy lo hacen su oficio principal y proponen recitales en las escuelas o en los centros socioculturales?”. Contar cuentos a los niños en cualquier nivel de su desarrollo establece un enlace significativo entre maestro y alumno. Aparte de eso, exige un verdadero conocimiento, “uno tiene que prepararse para contar, de la misma manera en que prepara las otras actividades de la clase” (Gillig, 2000, p. 100). El autor describe un enorme potencial del cuento en la formación de los pequeños e invita a que nuestras prácticas pedagógicas se alimenten constantemente de “tales momentos de poesía, ensueño y misterio” porque, además, estas huellas del encanto quedan indelebles para toda la vida (Gillig, 2000, p. 13).

Varios especialistas e investigadores afirman que el objetivo primordial en la formación del niño en la etapa primaria es “favorecer y potenciar el lenguaje oral y escrito” (Tejeda, 2006, p. 114). Lo anterior es fundamental para el desarrollo del pensamiento creativo y desarrollo de la comprensión estética.

2.3.2 Beneficios de la música en el desarrollo de la creatividad

Waisburg y Erdmenger (2008) han desarrollado una metodología del aprendizaje creativo a partir de la música, basada principalmente en estudios de Alfred Tomatis (1988), Don Campbell (1998/2011; 2000/2007), Georgi Lozanov (1998), Howard Gardner (1982; 1983), Ned Herrmann (1990), Daniel Goleman (1995) y Paul Torrance (1977). Todos estos elementos les permiten afirmar que la música activa y facilita los procesos creativos.

Actualmente se cuenta con investigaciones que comprueban la importancia de la música en el desarrollo de la persona desde el vientre de la madre, y la importancia que tiene para potenciar la creatividad, por medio de actividades de estimulación y activación de la percepción visual, la auditiva y la cinestesia. [...] Los científicos demuestran cada vez más lo que le sucede al cerebro al escuchar música. El cerebro reacciona con la música e involucra regiones fuera de la corteza de la audición, además incluye áreas que normalmente involucran otros tipos de pensamiento. (Waisburg y Erdmenger, 2008, pp. 13-14)

Cruces (2009) en su tesis doctoral titulada *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación musical* describe el impacto de la música en el desarrollo de la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical en niños de 3 a 6 años a quienes impartieron durante el ciclo escolar clases de música.

Al mismo tiempo, la música es algo que está al alcance de todos: “La música tiene un espacio en la vida de todos, y al estar conscientes de su importancia en el desarrollo personal y creativo es posible aprovechar su poder” (Waisburg y Erdmenger, 2008, p. 16). Según Reyes de la Rosa (2010), la música aporta valiosos elementos que amplían la imaginación del niño; de ahí que la creatividad promueva formas de pensamiento flexibles (p. 131). Sumado a lo anterior, el ejercicio de distintas actividades cooperativas como la actuación, narración, selección de temas musicales y literarios, entre otras, reafirmarán su autoconfianza y autoestima.

Reyes de la Rosa (2010) describe el sistema pedagógico de Edgar Willems, el cual refiere la relación que existe entre nuestra naturaleza fisiológica y el aspecto rítmico de la música (p. 144). Dice el autor:

La música, a través de sus elementos: *ritmo, melodía, armonía y letra*, evoca imágenes y situaciones vividas o irreales, despierta emociones, estimula nuestro intelecto y nos obliga a movernos. Influye pues sobre la totalidad del individuo, es decir en las áreas *perceptivo-motriz, cognitivo-intelectual y afectivo-social*. [...] Apoyar la necesidad natural de la

expresión artístico-musical en los niños, ofrece múltiples posibilidades para dar cauce a la creatividad percepción e interpretación de la realidad. Desarrolla sentimientos y emociones en los niños volcados en su actividad artística. (Reyes de la Rosa, 2010, p. 145)

Se han realizado numerosas investigaciones científicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas, artísticas y demás sobre el rol e influencia de la música en la vida del niño. La música no solamente vuelve al individuo más sensible y receptivo al arte sonoro (Gainza, 2002, p. 133), también lo hace más creativo, por hablar sólo de algunos beneficios relacionados con su salud y bienestar emocional (Waisburg y Erdmenger, 2008, p. 13).

Campbell (2007) ofrece una propuesta detallada de obras musicales de Mozart que podrían ser integradas a la vida del pequeño desde su vientre materno. Realizar varias actividades “dibujando con música, hablando con diferentes entonaciones (la cualidad musical del lenguaje), tomando conciencia de los aspectos musicales activos (tocar un instrumento y cantar) y pasivos (escucharla o tenerla de fondo)”, hace que “los niños pueden mejorar su habilidad matemática, lingüística, de coordinación, social y personal” (p. 257).

Varios investigadores —entre ellos Vigotsky (1984; 2008), Romo (1997; 2003; 2008), Hargreaves (1998), Frega (2007; 2009), Ferreiro (2008), Chávez (2005)— han revelado que la música estimula y desarrolla la creatividad en los niños.

Por ejemplo, Campbell (2011) comenta: “Los investigadores también descubrieron que la música aumenta la creatividad, mejora la estima propia del alumno, desarrolla habilidades sociales y mejora el desarrollo de habilidades motoras perceptivas, así como el desarrollo psicomotriz” (p. 181). Paralelamente, Gainza (2002) asegura: “El arte es, por excelencia, el reino de la creatividad, aspecto que en la actualidad abarca todas las áreas del quehacer y la producción humanas. La creatividad —sinónimo de movimiento y de libertad— constituye el punto de partida, y también de llegada, de casi todos los procesos naturales de desarrollo” (p. 9).

Como podemos constatar en México no hay muchos estudios o investigaciones sobre el desarrollo de la creatividad a partir de la música. Y este problema no es solamente de nuestro país, podemos notar esta deficiencia en todos los rincones del planeta. Cruces (2009) parece tocar el mismo problema que hay en España, que “los temas que relacionan la creatividad con la educación musical no son abundantes” (p. 15).

2.3.3 Beneficios del cuento musical en el desarrollo de la creatividad

De acuerdo con Zelenkova (2010), comprender una obra musical o, como le llama, la “imagen de ejecución” (p. 238), es una de las tareas más difíciles en la pedagogía musical, pues constituye un concepto abstracto. Sin entrar en la descripción de los procesos que participan en la actividad de la percepción musical infantil, uno de los métodos para acercar al niño al fenómeno musical que describe Zelenkova es la utilización de la creatividad verbal, esto es, la introducción del cuento mágico como una cuestión en donde el niño participe como autor del mismo. Este método de improvisación dirigida, comenta la autora, ha sido utilizado por León Tolstoi (Vigotsky, 1967), Gianni Rodari (1990) y O. M. Dyachenko (1986). El niño mostraba su experiencia más rica en la composición de los cuentos, por encima de la ejecución musical. No obstante, al realizar esta actividad conjunta, conducida por el “efecto del contexto”, el niño podía ver “la obra musical de tal forma como no se podría hacer con el medio de la percepción usual. El mundo mágico de los cuentos participa aquí como uno de los medios de la representación de la realidad de la vida, como el idioma especial, el cual, al penetrar en la conciencia del alumno, garantiza la creación en él de la imagen de ejecución de la obra musical” (Zelenkova, 2010, pp. 240-241). La música se vuelve la representación simbólica del cuento, el cual sirve de apoyo para la comprensión del mensaje musical, de ahí su interpretación. Zelenkova realizó un experimento con niños de siete a catorce años de edad, quienes estudiaban piano en una escuela de artes. El grupo experimental en el que se utilizó la actividad de creación y narración del cuento, conjuntamente con la interpretación de piano, mostró el incremento en la calidad de ejecución²² en su componente **creativo**, en promedio de 1.77 en una escala usual de 10 niveles, mientras el grupo control no mostró cambios significativos.

Arguedas (2006), como otros investigadores, describe los enormes beneficios que proporciona un cuento musical en la educación del niño, tanto en el ámbito psicomotor como en el socio-afectivo y cognitivo, a través de los estímulos literarios y musicales. Dicha experiencia “motiva la expresión plástica, la expresión dramática y la danza, lo que permite enriquecer la creatividad de las niñas y de los niños” (Arguedas, 2006).

²² La evaluación de la interpretación musical se dividió en dos indicadores: **técnico**, que abarca la ejecución correcta de las notas, la precisión y limpieza del sonido, etc. y **creativo** que incluye la expresión emocional, personalidad del intérprete, aspectos de agógica, dinámica, utilización de matices, manejo del tiempo y pulso.

Camino (2012) opina que “no hay duda de que la unión entre la palabra, la música y la imagen produce un resultado mágico con grandes posibilidades educativas” (p.1). En ese mismo tenor, Romero (2007) afirma que los “dos ingredientes unidos, palabra y música, son los elementos esenciales para divertir, motivar y desarrollar la imaginación, la creatividad [...]” (Romero, 2007, p. 1). Y concluye así:

el cuento musical conlleva un desarrollo psicomotor, socio-afectivo y cognitivo, ya que mediante éste, se establece una relación con los estímulos musicales, literarios, plásticos, creativos, imaginativos, que incluyen frecuentemente, el movimiento y la danza, lo que servirá como motivación a los niños, poniendo en práctica una enseñanza activa y participativa dentro de lo que consideramos la educación integral. (Romero, 2007, p. 1)

Existen otros trabajos que incluyen propuestas metodológicas para implementar el cuento musical en las actividades del aula. Empero, la mayoría de estos textos se dedican nada más a describir diferentes opiniones sobre la importancia de acercar al niño al mundo literario y musical. Al mismo tiempo, describen distintos beneficios que proporciona el cuento musical en el desarrollo de diferentes potenciales del niño, incluyendo la creatividad, su contribución en la formación del infantil de una forma integral, pero prácticamente no se habla de estudios con una base sólida científica que se hayan realizado en este campo.

Al parecer, se trata de un terreno nuevo que aún no ha sido explorado. Por consiguiente, investigar sobre el efecto del cuento musical que pudiera tener en el desarrollo de la creatividad, es una cuestión que cada vez se torna más importante.

2.3.4 Escuchar u oír

Escuchar la música es tan importante como escuchar el cuento. Si la música está encimada por la narración, simplemente no se puede escuchar toda vez que el oído no tiene capacidad de realizar dos funciones importantes a la vez. Es sabido que el proceso que hace el oído es seleccionar aquel sonido que desea escuchar, una función vital para el humano. Por eso, cuando el texto y la música suenan simultáneamente, el oído selecciona una sola cosa para escuchar con atención. Generalmente es el texto (por ser un lenguaje verbal conformado por códigos que compartimos y conocemos todos), mientras la música es apreciada en forma pasiva. Aunque en algunos casos

puede suceder al revés, en lugar de prestar atención al texto, el escucha puede escuchar la música, dejando la narración completamente desatendida.²³ Entonces escuchamos la música y oímos el texto, o al revés: escuchamos el texto y oímos la música. Vanesa Tineo describe el método de Tomatis y la capacidad de oír y escuchar como dos funciones que implican mecanismos diferentes:

Oír es una acción pasiva que se ubica dentro del territorio de la sensación, mientras que escuchar es un proceso activo que se ubica dentro del territorio de la percepción. Los dos son totalmente diferentes. Oír es esencialmente pasivo; escuchar requiere adaptación voluntaria. Cuando el oír da paso a escuchar, la conciencia aumenta, la voluntad se activa, y todos los aspectos de nuestro ser se involucran al mismo tiempo. La concentración y la memoria, nuestra inmensa memoria, son testimonios de nuestra habilidad de escuchar. (como se cita en Tineo 2007)

Cruces (2009) señala que toda nuestra vida social gira alrededor del sentido de la vista, dejando olvidado el sentido auditivo, tan importante en la formación del ser humano. “Enseñar a escuchar”, como dice Maneveau (1993, citado en Cruces, 2009, p. 379), debe ser una tarea primordial en la educación básica, que servirá para el niño como una valiosa herramienta del aprendizaje en sus estudios posteriores y para toda la vida.

Según Miranda (2007), en la educación auditiva participan cuatro procesos fundamentales: la percepción, la interiorización, la expresión y el reconocimiento (p. 31). Es importante explicar a los alumnos que para escuchar la música si bien deben hacerlo en silencio, pueden realizar algunos movimientos corporales, de acuerdo con el ritmo de la música (Reyes de la Rosa, 2010, p. 184). Wilson describe la percepción como un “proceso por medio del cual un individuo transforma las cualidades sensoriales recibidas dentro del mundo tal como lo conoce. [La percepción en la educación artística] se refiere a un aguzamiento de los sentidos, al desarrollo de la capacidad para contemplar objetos y hechos de maneras que van más allá de la percepción habitual y del mero reconocimiento” (Wilson, 1979, p. 30).

Escuchar el cuento o cuento musical, es una actividad muy valiosa para aprender a escuchar.

²³ A pesar de ser una experiencia personal, me gustaría compartirlo. Cuando escucho en la Radio alguna información o un poema con el fondo musical, por alguna razón me quedo escuchando la música y, por lo tanto, no puedo entender el contenido de la información o apreciar la belleza del poema.

2.3.5 Criterios de evaluación y selección de literatura infantil

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez²⁴ (1999) dice que los maestros y bibliotecarios deben ofrecer a los niños libros que

- Estimulen su imaginación y su creatividad
- Despierten y desarrollen su sensibilidad y ayuden a entender los sentimientos
- Estimulen su imaginación y su creatividad
- Despierten y desarrollen su sensibilidad y ayuden a entender los sentimientos
- Provoquen la reflexión y el sentido crítico
- Les ayuden a conocerse a sí mismos y al mundo que les rodea
- Les abran nuevos horizontes y despierten aficiones e intereses hacia nuevas parcelas de la vida cultural, social, artística, etc.
- Estimulen la confianza en sí mismos y en el futuro
- Les potencien la capacidad de pensar
- Favorezcan actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad
- Sean divertidos y estimulantes
- Tengan calidad literaria: por su lenguaje, su contenido y su formato

Para lograrlo, dicha fundación propone algunas consideraciones para selección de libros:

1. **Información y formación.** El maestro debe estar informado sobre las principales colecciones de la literatura infantil y tener el interés por adquirir conocimientos en el ámbito de la literatura infantil.
2. **Calidad literaria del texto.** Un texto literario de calidad ayudará a desarrollar el gusto estético, fomentará la creatividad y estimulará la afición por la lectura.
3. **Calidad de las imágenes.** Debe contener la parte gráfica que despierte la imaginación, acorde al contenido y que enriquezcan la sensibilidad del lector.
4. **Personajes.** Tienen que tener una gran personalidad.

²⁴ Fue creada en el 1981 por el editor español Germán Sánchez Ruipérez. Se dedica a la difusión, extensión y promoción de la cultura en el campo de la lectura y edición de libros. Organiza constantemente cursos, seminarios, congresos, jornadas y eventos dirigidos a los educadores y profesionales de las bibliotecas. <http://www.fundaciongsr.es/67/Que-es-la-FGSR> [2015, 10 de junio].

5. **Ambientes.** Situaciones reales o ficticias, pero deben convencer al lector.
6. **¿Descripción, narración, diálogos...?** Más acciones que descripciones, es importante que tenga diálogos.
7. **Lenguaje.** El manejo del lenguaje y recursos creativos, juegos de palabras, doble sentido, etcétera.
8. **Temática.** Es importante abarcar varios temas que ofrezcan al niño la posibilidad de desarrollar su sensibilidad, capacidad crítica y de reflexión, conocer distintos problemas, fenómenos y conceptos.
9. **Géneros.** Se refiere a la variedad de géneros: teatro, poesía, ensayo, etc., que deben ser introducidos equilibradamente.
10. **Aspectos formales.** Aspectos externos del libro: diseño de la portada, tipografía (tipo y tamaño de letra), tipo de papel, encuadernación, ilustraciones, etcétera.
11. **Rigor científico, objetividad y actualidad del contenido.**
12. **Criterios subjetivos.** Es válido aplicar también criterios personales a la hora de elegir el libro, pero que éstos partan de una experiencia de lector crítico.
13. **El destinatario.** Hay que tomar en cuenta la edad del niño, sus gustos e intereses.

2.3.5.1 Criterios de calidad literaria

Aunque no existen leyes o normas establecidas, que definan la calidad literaria de textos infantiles, como dice Castro (2011), sin embargo propone algunos criterios para definir la calidad literaria que resumo a continuación:

1. **El simbolismo, o los otros sentidos del texto.** La calidad literaria se caracteriza por su carácter simbólico.
2. **La universalidad, o el texto convoca a mucha gente.** Caracteriza lo artístico de una obra, cumple con la función comunicativa, se adapta a diversas situaciones y mundos humanos con sus lenguas, culturas, épocas, valores sociales (creencias y costumbres).
3. **El lenguaje literario es un manantial de palabras frescas.** El manejo del lenguaje, el estilo, el tono, todos los aspectos de la escritura que hacen crear algo nuevo, único, verdadero y original.

4. **Un tema común, o de una mirada que hace dudar.** Es el carácter inédito, nuevo, un enfoque inesperado del tema elegido, el tratamiento que se le da, el manejo de las ideas.
5. **Tensión e intensidad, o de la significación literaria.** Esta cualidad es la que hace que el lector no deja de leer hasta terminar el cuento, porque nadie sabe cuál será el desenlace. Los grandes cuentos son recordados precisamente por esta tensión que obliga al lector a seguir leyendo hasta el final.
6. **El gozo en la literatura, o de cómo no hay golosinas en una buena despensa.** Es importante que los libros dedicados a los niños despierten el interés por conocer y descubrir las cosas, que la lectura sea como un juego, una diversión.
7. **Para terminar, con solicitud de excusas incluida.** Se refiere a la propia selección del lector. Conforme el niño va creciendo rodeado de libros, sus gustos se vuelven más críticos y exigentes.

(p. 34-46)

Rodríguez (1997) destaca tres elementos para establecer criterios de selección de libros infantiles que son textuales, paratextuales y extratextuales. Los criterios textuales se refieren a la calidad literaria, manejo del lenguaje, vocabulario, valores estéticos y en caso de traducciones y/o adaptaciones, éstos deben conservar la calidad y estilo del autor. Los criterios paratextuales son aquellos que sirven de apoyo para el texto, como son ilustraciones, formato y diseño, encuadernación, color y textura del papel, tipo y tamaño de letras, portada y créditos debidamente especificados. Los criterios extratextuales son factores que influyen también en la selección del libro, como son acervo bibliográfico de la biblioteca, el precio de los libros, la utilización pedagógica dentro de programas curriculares, los planes lectores de las editoriales, niveles de edad de los lectores, funcionalidad, promoción, oferta y demanda. A estos tres últimos, hay que prestar mucha atención, porque no siempre lo que se vende más es la mejor opción, ya que muchas veces el mercado obedece a gustos comerciales o lo que es popular en la pantalla del cine o televisión.

2.3.5.2 La importancia de la poesía en la formación del pensamiento del niño

Es importante introducir a las prácticas literarias la lectura, porque ésta invita al niño a pensar, aunque no esté familiarizado con este tipo del pensamiento que es un pensamiento metafórico-simbólico. Andricáin (2011) en el IX Seminario de Literatura Infantil de Medellín, presentó su ponencia titulada “En torno a la poesía, los niños y la escuela” donde recalca la importancia de implementar la lectura de la poesía en las aulas. El contacto frecuente con la poesía enriquece el desarrollo del niño en todos los sentidos, sobre todo, desarrolla el pensamiento. Es lo que comenta el autor:

Leer un poema en la clase, debe ser, entonces, un acto equivalente a sembrar un árbol no precisamente en el parque que queda frente a nuestro edificio, sino en un sitio al que quizás nunca volvamos a ir. La poesía se debe leer sin esperar a cambio una ganancia práctica inmediata. Desconfiemos de los poemas que se escriben para enseñar a los niños que cepillarse los dientes todos los días es muy importante o que hay que cederle el asiento a las personas a las personas ancianas cuando viajamos en el metro de Medellín. Para transmitir esas normas de aseo o de convivencia social hay otros medios más eficaces; la poesía es un discurso de índole más noble y elevada, ella existe para algo más importante: existe para llamar nuestra atención sobre miles de pequeños detalles del mundo objetivo que nos rodea y de nuestro mundo subjetivo e interior. (Andricáin, 2011, p. 103)

2.3.5.3 ¿Qué libros son adecuados para niños de primaria?

Para una buena selección del libro, hay que tomar en cuenta la edad del niño y sus intereses. A continuación veremos las recomendaciones que nos hace la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1999). Nos enfocaremos en las edades que abarca la educación primaria, de seis a trece años.

De 6 a 8 años

A esta edad a los niños les gustan cuentos maravillosos, historias de animales que hablan, las situaciones y personajes relacionados con el ambiente familiar: hogar, escuela, parque, juegos, etc.

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1999) nos advierte que hay que evitar textos largos con las descripciones minuciosas:

El contenido será adecuado a la edad del niño y a sus intereses. Con argumento, suspenso y aventura. Debe haber continuidad de acciones o de movimientos. Pocos personajes, para no desviar la atención del niño. Escrito en estilo directo, con diálogos frecuentes. Onomatopeyas de animales o de acciones o movimientos. Desenlace rápido y siempre feliz. No muy largos, comprensibles y convincentes. Impregnados de alegría y buen humor. Serán atractivos visualmente. Las ilustraciones –preferiblemente en color- deben estar sincronizadas con el texto para reforzar la comprensión.

De 9 a 11 años

Al alcanzar un mejor nivel de lectura, los niños de 9 a 11 años, se interesan por los personajes con quienes se pueden identificar y tienen problemas similares a los suyos. Aunque a esta edad no desaparece el interés por los cuentos fantásticos y clásicos, los niños se interesan también por los textos que contienen biografías, deportes, juegos y distintos lugares. Les gusta también leer sobre la ciencia y experimentos para niños, entre otros.

A partir de los 11 años

A partir de 11 años, los niños son más sociales y por lo tanto se interesan por los problemas sociales y políticos, también alternan sus lecturas intimistas con las de acción y de aventura.

2.4 Hipótesis de la tesis

Hipótesis: el cuento musical influye positivamente sobre el desarrollo de la creatividad en niños de escuelas primarias.

ANOVA:

Análisis de varianza que proporciona el estadístico F^{25} a partir del cual podemos contrastar la hipótesis nula con una alternativa.

Hipótesis nula: el cuento musical no influye sobre el desarrollo de la creatividad en niños de escuelas primarias. $R^2 = 0$. Es decir que la variable respuesta (creatividad) no está influida por las variables independientes (Originalidad, Variables, FAI).²⁶ Es lo mismo que decir que la variabilidad observada en las respuestas es causada por el azar sin influencia de las variables

²⁵ F: se refiere al genetista y estadístico inglés Ronald Aylmer Fisher (1980-1962) que desarrollo en los años 1920 y 1930 las técnicas del análisis de varianza, conocidas como Anova de Fisher.

²⁶ La descripción del test y variables que se evalúan se pueden ver en el capítulo de la Metodología.

independientes. En otras palabras, nuestra hipótesis nula significa que el cuento musical no hace ningún cambio en el nivel de la creatividad.

Si el *p-value* asociado al estadístico F es menor que el nivel de significación (normalmente 0.05), rechazamos la hipótesis nula planteada.

Si la hipótesis nula es rechazada, podemos suponer que el cuento musical beneficia el desarrollo de la creatividad.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En el presente estudio utilizamos un diseño cuasi-experimental A – B – A, con una evaluación inicial (A), la aplicación de un programa integrado por cuentos (B), con 3 variantes (sin música, con música en vivo y con música grabada).

3.1 Sujetos

En el estudio participaron 582 niños de 1ro a 6o grado de una escuela primaria pública de la ciudad de Puebla. La mayoría de los niños pertenecen a un nivel social bajo o medio-bajo. De los 582 niños, se descartaron 122 niños: 36 participaron en el test piloto y 85 no completaron los dos test (pre-test y post-test), faltando a alguno de éstos. Por añadidura, una alumna no contó con la autorización de sus padres. Por lo tanto, los resultados finales del estudio corresponden a un total de 460 alumnos, con un rango de edad de 6 a 13 años.

Los niños de cada grado escolar fueron divididos en 3 grupos, un grupo control y dos grupos experimentales, de acuerdo a las siguientes condiciones:

- Grupo control: 0 (GC) - Cuento sin música (n = 147)
- Grupo experimental I: 1 (GE-I) - Cuento musical en vivo (n = 163)
- Grupo experimental II: 2 (GE-II) - Cuento musical grabado (n = 150)

De acuerdo a lo anterior obtuvimos 18 grupos, 6 grupos control, 6 grupos experimentales tipo I y 6 grupos experimentales tipo II.

Número de participantes por grado:

1er grado.

Participaron un total de 77 niños de 6 a 8 años (33 niños y 44 niñas):

Cuento sin música: 25

Cuento musical en vivo: 28

Cuento musical grabado: 24

2o grado.

Participaron un total de 73 niños de 7 a 8 años (39 niños y 34 niñas):

Cuento sin música: 24

Cuento musical en vivo: 25

Cuento musical grabado: 24

3er grado.

Participaron un total de 85 niños de 8 a 10 años (41 niños y 44 niñas):

Cuento sin música: 25

Cuento musical en vivo: 31

Cuento musical grabado: 29

4o grado.

Participaron un total de 85 niños de 9 a 11 años (39 niños y 46 niñas):

Cuento sin música: 31

Cuento musical en vivo: 28

Cuento musical grabado: 26

5o grado.

Participaron un total de 80 niños de 10 a 12 años (37 niños y 43 niñas):

Cuento sin música: 25

Cuento musical en vivo: 28

Cuento musical grabado: 27

6o grado.

Participaron un total de 60 niños de 11 a 13 años (27 niños y 33 niñas):

Cuento sin música: 17

Cuento musical en vivo: 23

Cuento musical grabado: 20

A continuación, se muestran los datos en la tabla 11.

Tabla 11. *Distribución de sujetos por grado y tipo de cuento.*

Grado	GC	GE1	GE2
	Cuento sin música	Cuento musical en vivo	Cuento musical grabado
1°	25	28	24
2°	24	25	24
3 ^{ero}	25	31	29
4°	31	28	26
5°	25	28	27
6°	17	23	20
Total:	147	163	150

Debajo se muestra la distribución de los sujetos por grado y género:

Tabla 12. *Distribución de sujetos por grado y género.*

		GRADO						Total
		1	2	3	4	5	6	
GÉNERO	M	33	39	41	39	37	27	216
	F	44	34	44	46	43	33	244
Total		77	73	85	85	80	60	460

La asignación del tipo de cuento para cada grupo se hizo al azar. La distribución de grupos y casi todas las sesiones (algunas completas, otras parcialmente) fueron grabadas en video, quedando de esta manera:

- 1 “B” Cuento sin música (Grupo control)
- 1 “C” Cuento musical en vivo (Grupo experimental I)
- 1 “A” Cuento musical grabado (Grupo experimental II)

- 2 “A” Cuento sin música (Grupo control)

- 2 “C” Cuento musical en vivo (Grupo experimental I)
- 2 “B” Cuento musical grabado (Grupo experimental II)

- 3 “C” Cuento sin música (Grupo control)
- 3 “B” Cuento musical en vivo (Grupo experimental I)
- 3 “A” Cuento musical grabado (Grupo experimental II)

- 4 “B” Cuento sin música (Grupo control)
- 4 “C” Cuento musical en vivo (Grupo experimental I)
- 4 “A” Cuento musical grabado (Grupo experimental II)

- 5 “A” Cuento musical grabado (Grupo experimental II)
- 5 “B” Cuento musical en vivo (Grupo experimental I)
- 5 “C” Cuento sin música (Grupo control)

- 6 “A” Cuento musical grabado (Grupo experimental II)
- 6 “B” Cuento musical en vivo (Grupo experimental I)
- 6 “C” Cuento sin música (Grupo control)

3.2 Instrumentos

Antes del curso y al finalizarlo, los niños realizaron una prueba de creatividad con el fin de evaluar si su participación en las sesiones de cuento había tenido algún impacto en su creatividad. Se utilizó el *Test de Creatividad Infantil*, de M. Romo Santos, V. Alfonso Benlliure y M. J. Sánchez-Ruiz (2008), investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid:



Figura 2. *Test de Creatividad Infantil (TCI)*, Romo, 2008.

Este test fue elegido por varias razones. Los autores del TCI nos dejan una descripción detallada sobre su valor, importancia y fundamento teórico. Asimismo, parten de las investigaciones de Getzels y Csikszentmihalyi (1976) e investigaciones de Runco (1994). Por añadidura, este test no solamente es fácil de aplicar, sino que es sencillo interpretar sus resultados, algo que no se ha podido constatar con otros test de creatividad. Antes de comenzar el estudio, se entregó la información con la descripción del estudio a los padres de familia, solicitándoles a su vez su firma de aceptación (Carta de consentimiento) y el llenado del cuestionario, con el fin de recabar información demográfica de los niños participantes en el estudio.²⁷

Para la realización de esta prueba se les pidió a los alumnos traer lápices de colores, crayones, goma de borrar, tijeras, entre otros materiales.²⁸ Por añadidura, los niños anotaron sus datos en la primera hoja del test (la portada): nombre, apellidos, edad, género, fecha de aplicación, nombre de la escuela y grado que cursan.²⁹

La duración de aplicación del TCI es de aproximadamente 45 minutos. Consiste en dos fases, con sus respectivos tiempos de 15 y 30 minutos:

²⁷ Para consultar los formatos, véase Anexo 2.

²⁸ La descripción detallada del material se encuentra en Anexo 2, *Información para maestro(a)*.

²⁹ Los niños más pequeños requieren el apoyo por parte del examinador para completar esta información.

- **Fase 1 (Bloque A: Originalidad). Descubrimiento o formulación del problema**
Consiste en escoger imágenes (calcomanías), sin importar la cantidad, de una lámina adhesiva con 28 figuras con las que el niño está familiarizado y pegarlas en la hoja que dice “Pegatinas”.



Figura 3. Lámina adhesiva con 28 figuras.

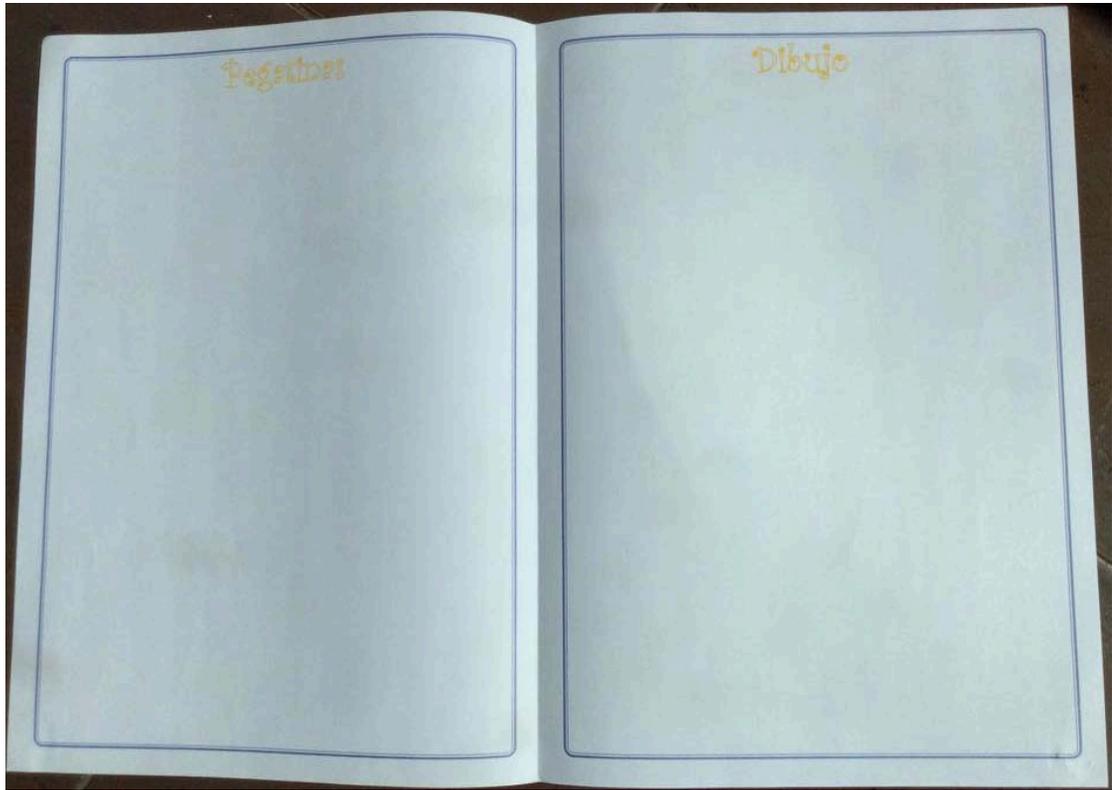


Figura 4. Hoja del test.

En la parte izquierda de la hoja (página “Pegatinas”), el niño construye su modelo, pegando las calcomanías que eligió. En la parte derecha de la hoja (página “Dibujo”), posteriormente realizará su dibujo, 2ª fase de la prueba.

- **Fase 2 (Bloque B y C: variables proceso/producto). Solución del problema.** Consiste en realizar un dibujo a partir del modelo inicial, es decir, la hoja con calcomanías eligidas por el niño.

3.2.1 Originalidad

En la primera fase se evalúa la originalidad a través de la selección de las calcomanías, ya que cada figura tiene su coeficiente respectivo, de acuerdo con el género y la edad del niño, la cual se debe consultar en la última parte de la hoja del test (atrás del dibujo).

	EP											
	1°		2°		3°		4°		5°		6°	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
BARCO	0,70	0,70	0,83	0,94	0,85	0,91	0,80	0,83	0,80	0,84	0,76	0,85
NIÑA	0,87	0,61	0,96	0,73	0,88	0,66	0,84	0,47	0,93	0,70	0,91	0,60
SOLDADO	0,68	0,88	0,69	0,94	0,54	0,88	0,54	0,95	0,62	0,90	0,58	0,94
FOCA	0,69	0,54	0,82	0,61	0,83	0,65	0,82	0,69	0,81	0,64	0,76	0,53
PAYASO	0,84	0,86	0,89	0,76	0,84	0,84	0,82	0,87	0,90	0,80	0,87	0,89
OSO	0,88	0,61	0,88	0,83	0,96	0,83	0,91	0,83	0,99	0,81	0,96	0,83
ASTRO	0,76	0,88	0,89	0,92	0,88	0,94	0,90	0,95	0,93	0,91	0,81	0,93
PERRO	0,73	0,50	0,82	0,54	0,78	0,48	0,78	0,32	0,82	0,52	0,82	0,50
PIRATA	0,84	0,95	0,89	0,94	0,81	0,96	0,83	0,97	0,85	0,93	0,81	0,96
AVIÓN	0,39	0,76	0,41	0,77	0,44	0,79	0,39	0,84	0,28	0,87	0,42	0,90
CABALLO	0,46	0,38	0,50	0,28	0,52	0,37	0,58	0,44	0,58	0,46	0,56	0,51
SOL	0,44	0,37	0,58	0,40	0,57	0,32	0,57	0,19	0,63	0,52	0,44	0,33
ÁRBOL	0,68	0,59	0,60	0,45	0,60	0,38	0,64	0,36	0,60	0,46	0,54	0,55
FUENTE	0,77	0,38	0,79	0,43	0,72	0,41	0,80	0,36	0,88	0,52	0,78	0,65
ARAÑA	0,62	0,88	0,47	0,82	0,59	0,88	0,64	0,96	0,58	0,86	0,53	0,88
TREN	0,73	0,95	0,67	0,95	0,78	0,91	0,76	0,95	0,74	0,89	0,60	0,94
LUNA	0,75	0,65	0,73	0,50	0,72	0,57	0,69	0,60	0,74	0,53	0,51	0,40
COCHE	0,79	0,87	0,85	0,89	0,85	0,86	0,72	0,83	0,74	0,86	0,65	0,88
CASTILLO	0,75	0,67	0,72	0,63	0,70	0,67	0,64	0,65	0,69	0,73	0,55	0,68
REGALO	0,83	0,66	0,89	0,67	0,70	0,75	0,90	0,63	0,90	0,72	0,85	0,73
MAGO	0,70	0,75	0,73	0,77	0,87	0,79	0,74	0,84	0,77	0,76	0,60	0,83
LIBRO	0,90	0,80	0,91	0,83	0,76	0,84	0,91	0,88	0,91	0,83	0,85	0,86
CASA	0,76	0,55	0,82	0,63	0,91	0,66	0,80	0,53	0,86	0,64	0,78	0,56
ELEFANTE	0,76	0,78	0,72	0,79	0,75	0,71	0,82	0,82	0,86	0,72	0,77	0,76
PAJARO	0,59	0,35	0,51	0,29	0,58	0,36	0,67	0,43	0,74	0,45	0,58	0,58
ROBOT	0,62	0,86	0,57	0,80	0,70	0,77	0,69	0,88	0,76	0,80	0,74	0,81
BARRENDERO	0,88	0,86	0,89	0,93	0,88	0,89	0,88	0,84	0,94	0,92	0,85	0,93
DINO	0,48	0,82	0,40	0,81	0,49	0,84	0,63	0,93	0,56	0,82	0,57	0,93

Figura 5. Coeficientes de originalidad. Contraportada del TCI.



Los símbolos corresponden al género masculino en el primer cuadro, y al género femenino en el segundo. Por ejemplo, si una niña del cuarto grado (véase figura 5, columna del 4º grado) elige al *soldado*, el coeficiente sería igual a 0,95, pero si fuera varón (del mismo grado) el que eligiera la misma figura, el coeficiente sería tan solo de 0,54. Para obtener el puntaje final de esta fase de la prueba, se suman todos los coeficientes de las figuras elegidas y se dividen por el número total de las calcomanías. Esta fórmula se anota en la parte inferior de la hoja (la portada del test) y el resultado final, en la casilla PD A:

SUMA DE LOS COEFICIENTES	:	NÚMERO TOTAL DE PEGATINAS	=	PD A
<input type="text"/>	:	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>

Figura 6. *Fórmula de la coeficiente de originalidad.*

Figura 7. Forma de anotación de los datos. Portada del TCI.

El promedio de la originalidad varía de 0 (si no escoge alguna calcomanía) a 0,99, dependiendo del grado que curse y el género. En la siguiente tabla, podemos observar los coeficientes más bajos y más altos (dependiendo del género y grado) que se pueden obtener en esta fase:

Tabla 13. Coeficiente de originalidad por grado y género (puntuaje mínimo y máximo).

1º		2º		3º		4º		5º		6º	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Mín.:											
0,39	0,37	0,40	0,28	0,44	0,32	0,39	0,32	0,28	0,45	0,42	0,33
Máx.:											
0,90	0,95	0,96	0,95	0,96	0,96	0,91	0,96	0,99	0,93	0,96	0,96

Es interesante señalar que el puntaje mínimo varía de 0,28, para el caso de las niñas de 2º grado, a 0,45 para las niñas de 5º, mientras el puntaje máximo varía de 0,90 de niños de 1er grado hasta 0,99 para los niños de 5º grado.

Para realizar la primera fase del test, los autores dejaron dos ejemplos de texto con el objetivo de delinear las instrucciones para niños mayores y niños más pequeños. Para los niños que cursaran el primero y segundo grado de primaria, recomendaron el siguiente texto:

De las cosas que hay en esta lámina elige las que quieras, recórtalas y pégalas en la primera hoja. Cuando termines, levantas la mano y entonces harás en la otra hoja un dibujo fijándote en la hoja de las pegatinas que has elegido. Intentad terminar esta primera tarea en más o menos 15 minutos. (Romo et. al., 2008)

En contraparte, nosotros sustituimos algunas palabras, adaptándolas al español en México:

De las cosas que hay en esta lámina elige las calcomanías que quieras, recórtalas y pégalas en la primera hoja. Cuando termines, levanta la mano y entonces harás en la otra hoja un dibujo fijándote en la hoja de las calcomanías que has elegido. Intenta terminar esta primera tarea en más o menos 15 minutos.

Para la segunda fase, los autores dejaron dos tipos de texto. Las instrucciones para los más pequeños fueron así:

Haz en esta nueva hoja un dibujo a partir de tu hoja de pegatinas. No es necesario que lo copies. Además, puedes añadir o quitar todas las cosas que quieras. (Romo et. al., 2008)

Paralelamente, hicimos una pequeña adaptación al contexto mexicano:

Haz en esta nueva hoja un dibujo a partir de tu hoja de calcomanías. No es necesario que lo copies. Además, puedes añadir o quitar todas las cosas que quieras.

También, los autores del TCI dejaron instrucciones para responder preguntas, en caso de que algunos niños tuviesen algunas dudas.

3.2.2 Variables proceso/ producto

En la segunda fase se evalúan varios componentes, como la riqueza de materiales utilizados en la realización del dibujo. Por ejemplo, crayones y plumones. Asimismo, se considera la interacción entre los objetos que conforman el dibujo, elementos verbales y otros aspectos que se describen más adelante. Esta fase consta de dos bloques, B y C (véase figura 6). En el bloque B (Variables proceso/producto), hay cinco componentes con sus puntajes respectivos, 0 o 1, que describo a continuación:

3.2.2.1 Manipulación atípica (MA)

La Manipulación Atípica (MA) se refiere al modelo que formó el niño con sus calcomanías. Si nada más las pegó sin escribir o dibujar nada en esta hoja (cumpliendo con las instrucciones al pie de la letra), o no pegó una calcomanía encima de la otra, por ejemplo poner un robot encima del elefante, entonces no se le asigna ningún puntaje.

Así describen los autores el puntaje de este componente:

- 1 punto:
 - Si aparecen figuras superpuestas o fragmentadas como consecuencia de recortar pegatinas intencionalmente.
 - Si el niño dibuja en el modelo.
- 0 puntos:
 - Si no hay figuras superpuestas o fragmentadas.
 - Si no se pinta en el modelo. (Romo *et al.*, 2008, p. 21)

A continuación, veremos el ejemplo de Manipulación Atípica de un niño que realizó la prueba y se le contó 1 punto en esta variable:

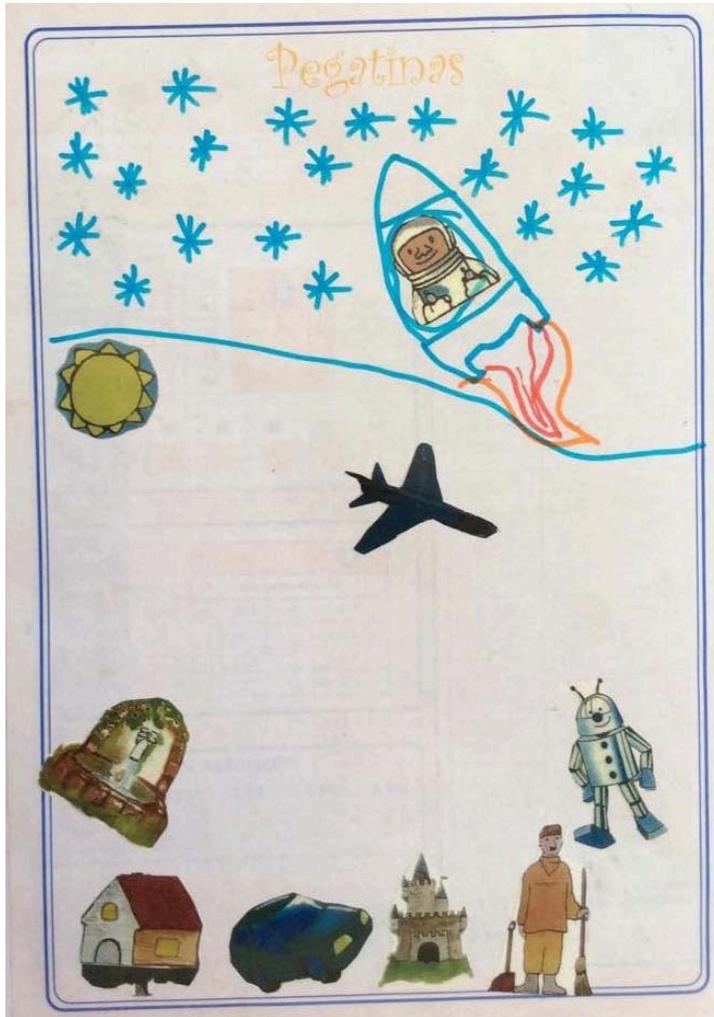


Figura 8. Manipulación Atípica.

3.2.2.2 Cambio de material (CM)

Cambio de Material (CM) representa una variable que, junto con las siguientes tres — Interacción (IN), Elementos Verbales (EV) y Alejamiento del Modelo (AM)—, configuran la evaluación de la fase del dibujo. Se refiere a la utilización de varios materiales por parte del niño. Si éste nada más utilizó un lápiz, no se le asigna el puntaje. Por el contrario, si utilizó por lo menos dos (lápiz y crayola, por ejemplo), se le asigna 1 punto. Así describen el puntaje los autores:

- 1 punto: - Si utiliza más de un tipo de material. También se otorga un punto si utiliza lapicero normal negro para delinear la figura y cualquier otro material para colorear.

0 puntos: - Si utiliza únicamente un tipo de material. (Romo *et al.*, 2008, p. 22)

Veremos el ejemplo de Cambio de Material en el siguiente dibujo de una niña que realizó la prueba y obtuvo 1 punto en esta variable:

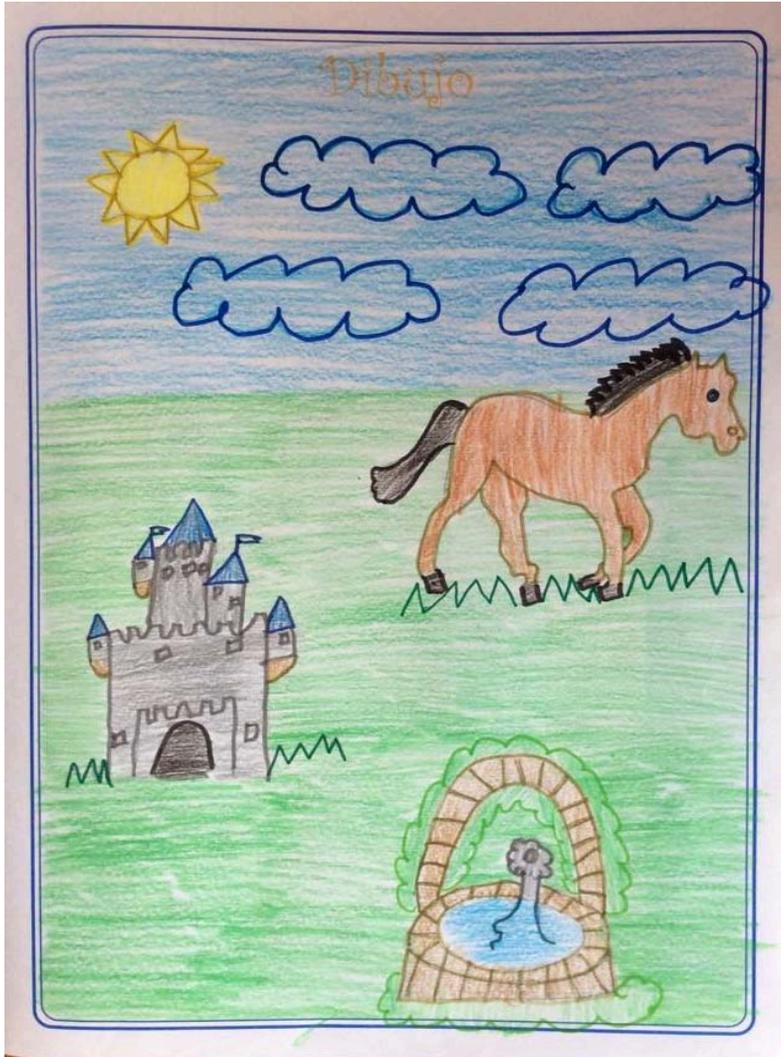


Figura 9. Cambio de Material.

3.2.2.3 Interacción (IN)

Interacción (IN) hace referencia a la relación o interacción evidente de los personajes del dibujo.

La asignación del puntaje se realiza de la siguiente manera:

1 punto: - Si existe interacción entre dos o más figuras.

0 puntos: - Si no existe interacción entre figuras. (Romo *et al.*, 2008, p. 22)

A continuación, un ejemplo del dibujo en donde podemos observar la interacción:



Figura 10. *Interacción.*

3.2.2.4 Elementos Verbales (EV)

Los Elementos Verbales (EV) agrupan signos, números, entre otros, que incluye el niño en el dibujo (véase Figura 11).

1 punto: si aparecen elementos verbales, números, etcétera.

0 puntos: si no aparece ninguno de estos elementos arriba mencionados. (Romo *et al.*, 2008, p. 22)

3.2.2.5 Alejamiento del modelo (AM)

Para evaluar esta variable, se deben observar ambas hojas, esto es, el modelo que formó el niño con las calcomanías y la página del dibujo. Si el dibujo se aleja del modelo inicial, es decir, el dibujo no se parece al modelo inicial, se le asigna 1 punto:

1 punto: - Si existe alejamiento del modelo.

0 puntos: - Si no existe alejamiento del modelo.

A continuación, veremos un ejemplo del dibujo donde existen las cuatro variables de las cinco que conforman este bloque: Manipulación Atípica, Cambio de Material, Elementos Verbales y Alejamiento del Modelo:



Figura 11. Manipulación Atípica, Cambio de Material, Elementos Verbales y Alejamiento del Modelo.

Para obtener la calificación final correspondiente a este bloque B, se deben sumar las puntuaciones de las cinco variables. El resultado debe multiplicarse por dos. El puntaje que se puede obtener en este bloque es de 0 a 10 que debe ser anotado en la casilla PD B:

$$\left(\begin{matrix} \text{MA} & \text{CM} & \text{IN} & \text{EV} & \text{AM} \\ \square & \square & \square & \square & \square \end{matrix} \right) \times 2 = \square \text{ PD B}$$

Figura 12. Fórmula de variables proceso/producto.

Así quedaría el puntaje del modelo y dibujo (véase figura 11) correspondiente a este bloque:

Tabla 14. Puntaje del Bloque B Variables proceso/ producto.

MA	CM	IN	EV	AM	x 2=	PD B
1	1	0	1	1	4 x 2=	8

3.2.3 Figuras añadidas inventadas (FAI)

El bloque C, que podemos observar en la figura 13, corresponde a las Figuras Añadidas Inventadas (FAI).

Son figuras que aparecen en el dibujo pero que no existían ni en el modelo ni en la lámina adhesiva. Se trata por tanto de figuras incorporadas por el niño a su dibujo de su propia cosecha. No se contarán como figuras añadidas aquellos elementos nuevos en el dibujo del niño que no estaban en el modelo inicial pero sí forman parte del conjunto de dibujos incluidos en la lámina adhesiva. La incorporación de nuevas figuras se interpreta como un trabajo innovador por parte del niño que decide añadir ideas propias para solucionar el problema planteado. (Romo *et al.*, 2008, p. 28)

La puntuación de este bloque puede variar de 0 a 1.³⁰ El puntaje se asigna en correspondencia con el número de figuras nuevas añadidas por el infante. Asimismo, se debe consultar la Tabla de conversión para asignar el puntaje final. Cabe señalar que si se trata de una figura nueva que aparece varias veces en el dibujo, se contará como una sola figura, sin tomar en cuenta las veces en que aparezca. La puntuación final de este bloque se anota en la casilla PD C:



C FAI	
Tabla de conversión	
1 ó 2	0,25
3 ó 4	0,50
5 ó 6	0,75
7 o más	1

FAI

PD C

Figura 13. *Tabla de conversión*. Bloque C: Figuras añadidas inventadas (FAI).

³⁰ El puntaje se divide en cuatro parámetros: 0,25; 0,50; 0,75 y 1, porque son variables continuas, véase más adelante la figura 13.

3.2.4 Puntuación final

Por último, se suman todos los resultados de cada uno de los tres bloques para obtener el puntaje total (PD TOTAL), el cual se anota en la parte inferior derecha del *TCI*:



Figura 14. *Puntuación Final*.

Al obtener la puntuación total (PD TOTAL), se debe consultar la tabla “Baremos *TCI*” (Figura 15) (Romo *et al.*, 2008, p. 39), que convierte el resultado en Puntuación percentil (Pc):

BAREMOS TCI

Pc	CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA						Pc
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	
99	9,45 - 12	9,21 - 12	10,93 - 12	9,37 - 12	10,90 - 12	10,40 - 12	99
98	9,16 - 9,44	9,18 - 9,20	10,66 - 10,92	9,26 - 9,36	9,65 - 10,89	9,45 - 10,39	98
97	9,02 - 9,15	8,86 - 9,17	9,34 - 10,65	9,18 - 9,25	9,20 - 9,64	9,26 - 9,44	97
96	8,79 - 9,01	8,15 - 8,85	9,16 - 9,33	9,07 - 9,17	9,14 - 9,19	9,00 - 9,25	96
95	6,93 - 8,78	7,06 - 8,14	8,26 - 9,15	7,51 - 9,06	7,65 - 9,13	7,60 - 8,99	95
90	6,81 - 6,92	6,93 - 7,05	7,00 - 8,25	6,99 - 7,50	7,16 - 7,64	6,92 - 7,59	90
85	5,00 - 6,80	5,35 - 6,92	6,89 - 6,99	6,78 - 6,98	6,92 - 7,15	6,84 - 6,91	85
80	4,88 - 4,99	5,01 - 5,34	6,61 - 6,88	5,45 - 6,77	6,87 - 6,91	6,64 - 6,83	80
75	4,75 - 4,87	4,87 - 5,00	5,05 - 6,60	5,08 - 5,44	5,42 - 6,86	5,14 - 6,63	75
70	4,59 - 4,74	4,80 - 4,86	4,85 - 5,04	4,93 - 5,07	5,09 - 5,41	4,89 - 5,13	70
65	3,14 - 4,58	4,60 - 4,79	4,72 - 4,84	4,77 - 4,92	4,96 - 5,08	4,85 - 4,88	65
60	2,89 - 3,13	3,23 - 4,59	4,58 - 4,71	4,67 - 4,76	4,84 - 4,95	4,78 - 4,84	60
55	2,83 - 2,88	2,92 - 3,22	3,02 - 4,57	4,52 - 4,66	4,71 - 4,83	4,63 - 4,77	55
50	2,72 - 2,82	2,86 - 2,91	2,92 - 3,01	2,97 - 4,51	3,07 - 4,70	3,02 - 4,62	50
45	2,66 - 2,71	2,80 - 2,85	2,80 - 2,91	2,86 - 2,96	2,94 - 3,06	2,90 - 3,01	45
40	2,63 - 2,65	2,71 - 2,79	2,69 - 2,79	2,79 - 2,85	2,88 - 2,93	2,86 - 2,89	40
35	2,60 - 2,62	2,67 - 2,70	2,67 - 2,68	2,72 - 2,78	2,76 - 2,87	2,80 - 2,85	35
30	2,56 - 2,59	2,60 - 2,66	2,62 - 2,66	2,67 - 2,71	2,68 - 2,75	2,74 - 2,79	30
25	2,47 - 2,55	2,54 - 2,59	2,51 - 2,61	2,62 - 2,66	2,62 - 2,67	2,61 - 2,73	25
20	0,71 - 2,46	2,43 - 2,53	0,90 - 2,50	2,54 - 2,61	2,58 - 2,61	1,22 - 2,60	20
15	0,65 - 0,70	0,81 - 2,42	0,68 - 0,89	2,37 - 2,53	0,88 - 2,57	0,67 - 1,21	15
10	0,58 - 0,64	0,66 - 0,80	0,62 - 0,67	0,64 - 2,36	0,68 - 0,87	0,60 - 0,66	10
5	0,57	0,63 - 0,65	0,60 - 0,61	0,62 - 0,63	0,64 - 0,67	0,59	5
4	0,55 - 0,56	0,61 - 0,62	0,54 - 0,59	0,60 - 0,61	0,62 - 0,63	0,57 - 0,58	4
3	0,54	0,57 - 0,60	0,52 - 0,53	0,55 - 0,59	0,59 - 0,61	0,56	3
2	0,52 - 0,53	0,53 - 0,56	0,49 - 0,51	0,49 - 0,54	0,57 - 0,58	0,53 - 0,55	2
1	0 - 0,51	0 - 0,52	0 - 0,48	0 - 0,48	0 - 0,56	0 - 0,52	1

Figura 15. Baremos TCI.

Los autores del *TCI* dejan una descripción detallada de las valoraciones de percentiles que permiten reconocer los distintos niveles de la creatividad:

- **Baja**, menor o igual al percentil 25.
- **Media**, entre los percentiles 25 y 75.
- **Alta**, mayor o igual al percentil 75 (Romo *et al.*, 2008, p. 28).

Para agradecer la participación de los niños, los autores del *TCI* recomendaron premiar a los niños con calcomanías sobrantes, lo cual no se hizo, ya que los niños tenían que volver a hacer esta prueba (post-test) y este hecho podría influir en la realización de la misma. Es decir, los niños, al saber que podían quedarse con las calcomanías sobrantes, tal vez utilizarían menos figuras en su modelo en su siguiente prueba con tal de quedarse con la mayoría de las calcomanías.

3.3 Procedimiento

Antes de realizar el curso, se organizó el horario para cada uno de los tres grupos de cada grado. El curso se realizó los días miércoles y viernes durante los períodos establecidos, dependiendo del grado. Hay que decir, que el horario fue combinado, es decir, distribuido de tal manera que los niños que recibían su clase más temprano los miércoles, recibieran su clase los viernes más tarde y viceversa: los niños que recibían su clase más tarde los miércoles, sus clases del viernes serían más temprano.

La aplicación del cuento para quintos y sextos grados, en sus diferentes modalidades, se realizó del 26 de enero al 4 de marzo del 2011. Las evaluaciones inicial y final se realizaron el 24 de enero y el 7 de marzo, respectivamente. El curso para terceros y cuartos grados se realizó del 8 de marzo al 13 de abril del 2011. Las evaluaciones inicial y final se realizaron el 7 de marzo y el 15 de abril, respectivamente. El curso para primeros y segundos grados se realizó del 16 de mayo al 24 de junio del 2011, con las evaluaciones inicial y final el 13 de mayo y 27 de junio, respectivamente. En total, con cada grupo se trabajaron 12 sesiones de 30 minutos de duración, dos veces por semana, quedando los días miércoles y viernes. En las siguientes tablas podemos observar la distribución del horario del curso para los 18 grupos de cada uno de los seis niveles:

QUINTOS Y SEXTOS GRADOS

Del 26 de enero al 4 de marzo, 2011

Pre-test: 24 de enero

Post-test: 7 de marzo

Tabla 15. Horario del curso (miércoles): 5° y 6° grados.

HORARIO MIÉRCOLES	CUENTO SIN MÚSICA	CUENTO MUSICAL EN VIVO	CUENTO MUSICAL GRABADO
8:30-9:00			5 "A"
9:10-9:40		5 "B"	
9:50-10:20	5 "C"		
10:30-11:00			6 "A"
11:00-11:30: RECREO			
11:40-12:10		6 "B"	
12:15-12:45	6 "C"		

Tabla 16. Horario del curso (viernes): 5° y 6° grados.

HORARIO VIERNES	CUENTO SIN MÚSICA	CUENTO MUSICAL EN VIVO	CUENTO MUSICAL GRABADO
8:30-9:00			6 "A"
9:10-9:40		6 "B"	
9:50-10:20	6 "C"		
10:30-11:00			5 "A"
11:00-11:30: RECREO			
11:40-12:10		5 "B"	
12:15-12:45	5 "C"		

TERCEROS Y CUARTOS GRADOS

Del 8 de marzo al 13 de abril, 2011

Pre-test: 7 de marzo

Post-test: 15 de abril

Tabla 17. Horario del curso (miércoles): 3° y 4° grados.

HORARIO MIÉRCOLES	CUENTO SIN MÚSICA	CUENTO MUSICAL EN VIVO	CUENTO MUSICAL GRABADO
8:30-9:00	3 "C"		
9:10-9:40		4 "C"	
9:50-10:20		3 "B"	
10:30-11:00			4 "A"
11:00-11:30: RECREO			

11:40-12:10	4 "B"		
12:15-12:45			3 "A"

Tabla 18. Horario del curso (viernes): 3° y 4° grados.

HORARIO VIERNES	CUENTO SIN MÚSICA	CUENTO MUSICAL EN VIVO	CUENTO MUSICAL GRABADO
8:30-9:00			4 "A"
9:10-9:40	4 "B"		
9:50-10:20			3 "A"
10:30-11:00		4 "C"	
11:00-11:30: RECREO			
11:40-12:10		3 "B"	
12:15-12:45	3 "C"		

PRIMEROS Y SEGUNDOS GRADOS

Del 16 de mayo al 24 de junio, 2011

Pre-test: 13 de mayo

Post-test: 27 de junio

Tabla 19. Horario del curso (miércoles): 1° y 2° grados.

HORARIO MIÉRCOLES	CUENTO SIN MÚSICA	CUENTO MUSICAL EN VIVO	CUENTO MUSICAL GRABADO
8:30-9:00			2 "B"
9:10-9:40		2 "C"	
9:50-10:20	2 "A"		
10:30-11:00	1 "B"		
11:00-11:30: RECREO			
11:40-12:10		1 "C"	
12:15-12:45			1 "A"

Tabla 20. Horario del curso (viernes): 1° y 2° grados.

HORARIO VIERNES	CUENTO SIN MÚSICA	CUENTO MUSICAL EN VIVO	CUENTO MUSICAL GRABADO
8:30-9:00			1 "A"
9:10-9:40	1 "B"		
9:50-10:20		1 "C"	
10:30-11:00	2 "A"		
11:00-11:30: RECREO			
11:40-12:10		2 "C"	
12:15-12:45			2 "B"

3.4 Contenido del curso Érase una vez letras musicales

Como habíamos señalado con anterioridad, el curso fue dividido en tres situaciones distintas: cuento sin música, cuento musical en vivo y cuento musical grabado.

Se utilizaron prácticamente los mismos cuentos tanto en grupos cuento sin música, como en grupos cuentos musical en vivo y cuento musical grabado. Para conocer el contenido del curso, véanse figuras 16, 17, 18 y 19. Antes de iniciar el curso a los niños se les explicó que dos veces por semana escucharían distintos cuentos y se les preguntó si les gustaban los cuentos y si los querían escuchar, a lo que todos los niños contestaron con mucha alegría y entusiasmo que sí, les gustaban los cuentos y querían escucharlos. Para evitar cualquier tipo de variable que pudiera influir en el resultado del estudio, se optó por no realizar ningún tipo de actividad con los niños, excepto escuchar los cuentos, asimismo no dejar ningún tipo de tarea relacionada con el cuento. Lo único que tenían que hacer los niños, era escuchar los cuentos. A este tipo de audiciones, Cruces (2009) les llama respuestas pasivas.

3.4.1 Descripción de tipos de cuento

A continuación, se describen los tres tipos de cuentos que fueron impartidos y las actividades realizadas:

- Cuento sin música: son distintos cuentos que fueron leídos y/o contados para niños en cada clase. (Véase la lista de cuentos que se utilizaron para este curso en Cuentos [Cuento sin música y Cuento musical en vivo]).
- Cuento musical en vivo: son distintos cuentos que fueron leídos o contados con música clásica en vivo que interpreté con la guitarra, interrumpiendo la lectura en determinados momentos del cuento para continuar la idea literaria con la música. Aunque estos cuentos fueron previamente preparados, ya que se tuvo que seleccionar las obras musicales dependiendo del contenido del cuento, había momentos de improvisación en la parte musical. La lista de obras musicales que fueron utilizadas para este curso se puede consultar en Obras musicales (partituras). Lo único que tenían que hacer los niños, es

escuchar los cuentos musicales. (Véase la lista de cuentos que se utilizaron para este curso en Cuentos [Cuento sin música y Cuento musical en vivo]).

- Cuento musical grabado: son distintos cuentos musicales grabados en CDs. En cada sesión los niños escucharon distintos cuentos musicales a través de discos. (Véase la lista de grabaciones que se utilizaron para este curso en Grabación de música [Discografía, Cuento musical grabado]).

3.4.2 Contenido del curso y período de realización

A continuación veremos los siguientes carteles (Figuras 16-19) con la información relacionada con el contenido del curso, período de realización y horario para cada uno de los grupos de los seis grados. La lista completa de los tres tipos de cuentos se puede consultar al final de las Referencias en Cuentos (Cuento sin música y Cuento musical en vivo) y Grabación de música (discografía) (Cuento musical grabado).



ÉRASE UNA VEZ...
LETRAS MUSICALES

EN LA ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL MATUTINA
 TIRSO SÁNCHEZ TABOADA

DEL 26 DE ENERO AL 24 DE JUNIO DE 2011

Imparte:
Nadia Borislova*

CONTENIDO DEL CURSO

QUINTOS Y SEXTOS GRADOS (del 26 de enero al 4 de marzo)

- I. Cuento popular ruso, "El platillo de plata y la manzanita lozana".
- II. Alexander Pushkin, poema "El cuento sobre el pescador y el pececito".
- III. Oscar Wilde, "El cumpleaños de una infanta".
- IV. Oscar Wilde, "El ruiseñor y la rosa". Poemas de Pablo Neruda.
- V. Mitos y leyendas, "Flor sin raíz".
- VI. William Shakespeare, *Sueño de una noche de verano*.
- VII. Poemas de Federico García Lorca y Amado Nervo; Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*.
- VIII. Gabriel García Márquez, "La luz es como el agua" y "El último viaje del buque fantasma".
- IX. Chris Van Allsburg, "La escoba de la viuda". Gabriel García Márquez, "La luz es como el agua", "El niño de Mazapán". La leyenda de La Llorona.
- X. Cuentos populares rusos: "El frío justiciero" y "El águila de madera". Evgueny Baev, "Siete enanos y uno más".
- XI. Miguel Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*.

Figura 16. Cartel 1 del Curso Érase una vez letras musicales.

XII. Piotr Ilich Tchaikovsky, *El lago de los cisnes* y *El cascanueces*.
Camille Saint-Saëns, *El Carnaval de los animales*.

HORARIO

MIÉRCOLES	VIERNES
8:30-9:00 5 "A" (Grupo experimental II)	8:30-9:00 6 "A" (Grupo experimental II)
9:10-9:40 5 "B" (Grupo experimental I)	9:10-9:40 6 "B" (Grupo experimental I)
9:50-10:20 5 "C" (Grupo control)	9:50-10:20 6 "C" (Grupo control)
10:30-11:00 6 "A" (Grupo experimental II)	10:30-11:00 5 "A" (Grupo experimental II)
11:40-12:10 6 "B" (Grupo experimental I)	11:40-12:10 5 "B" (Grupo experimental I)
12:15-12:45 6 "C" (Grupo control)	12:15-12:45 5 "C" (Grupo control)

TERCEROS Y CUARTOS GRADOS (Del 8 de marzo al 13 de abril)

- I. Hans Christian Andersen, "La Princesa y el Guisante" y "El traje nuevo del emperador".
- II. Cuento popular ruso. "El platillo de plata y la manzanita lozana".
- III. Cuentos de Perrault y Andersen, "Pulgarcito" y "Sirenita". Leyendas mexicanas.
- IV. Freya Pérez L. y Eduardo Mena E., cuento *Ecos del Carnaval de Brasil*, basado en la obra musical de Víctor Kozlov.
- V. Oscar Wilde, "El Príncipe feliz".
- VI. Cuentos de Navidad.
- VII. Poemas de José Martí, Víctor Toledo y Gustavo Adolfo Bécquer.
- VIII. Mario Vargas Llosa, *Fonchito y la luna*.
Pedro Ángel Palou, *Sergio y su trompeta*.
Tomí Ungerer, *Trémolo*.
- IX. Emilio Carballido, *Un enorme animal nube*.
Juan Villoro, *Las golosinas secretas*.

Figura 17. Cartel 2 del Curso Érase una vez letras musicales.

- X. Alejandro Sandoval, *Jerónimo y su elefanta*.
- XI. Serguey Prokofiev, *Pedro y Lobo*.
- XII. Wolfgang Amadeus Mozart.

HORARIO

MIÉRCOLES	VIERNES
8:30-9:00 3 "C" (Grupo control)	8:30-9:00 4 "A" (Grupo experimental II)
9:10-9:40 4 "C" (Grupo experimental I)	9:10-9:40 4 "B" (Grupo control)
9:50-10:20 3 "B" (Grupo experimental I)	9:50-10:20 3 "A" (Grupo experimental II)
10:30-11:00 4 "A" (Grupo experimental II)	10:30-11:00 4 "C" (Grupo experimental I)
11:40-12:10 4 "B" (Grupo control)	11:40-12:10 3 "B" (Grupo experimental I)
12:15-12:45 3 "A" (Grupo experimental II)	12:15-12:45 3 "C" (Grupo control)

PRIMEROS Y SEGUNDOS GRADOS (del 16 de mayo al 24 de junio)

- I. Cuento popular ruso: "El platillo de plata y la manzanita lozana".
- II. "Blancanieves". "La ratita presumida", "Los tres cerditos", "La lechera" y "Pulgarcito" (1ª parte).
- III. "Pulgarcito" (2ª parte), "Pinocho" y "La Bella y la Bestia" (1ª parte).
- IV. "La Bella y la Bestia" (2ª parte), "El gallito de cresta de oro" y "El flautista de Hamelin".
- V. "El soldadito de plomo", "La sirenita" y "El lago de los cisnes" (1ª parte).
- VI. "El lago de los cisnes" (2ª parte), "La cenicienta", Fabelas: "La tortuga y la liebre" y "El baile de los planetas".
- VII. Fabelas: "La gallina presumida", "El lagarto viejo", "El mentiroso pastor", "La rana y el alacrán" y "Mi prima la Lechera".

Figura 18. Cartel 3 del Curso Érase una vez letras musicales.

- VIII. “La luz azul”, “La charamusca del sultán”, “El cabrito de los buñuelos”, “Dulces sueños”, “El cuento sobre el pescador y el pececito”, y “El niño Mazapán”.
- IX. “Pájaro Cu-cú”. “Lluvia de buñuelos”, “La gallina cucuruca”, “Pedro y el Lobo” y “Hadas”.
- X. “El frío justiciero”, “Hans el afortunado” y “El Tlacuache y el Sol”.
- XI. “El zapatero y los duendes”, “El baile de los zapatos” y “El ruiseñor y la Rosa”, de Oscar Wilde.
- XII. “Niño-estrella”. Poemas de Alberti, Nervo, Bécquer, Gabriel y Galán, Lorca, Jiménez, Machado, Hernández y Darío. E. Baev, “Siete enanos y uno más”.

HORARIO

MIÉRCOLES	VIERNES
8:30-9:00 2 “B” (Grupo experimental II)	8:30-9:00 1 “A” (Grupo experimental II)
9:10-9:40 2 “C” (Grupo experimental I)	9:10-9:40 1 “B” (Grupo control)
9:50-10:20 2 “A” (Grupo control)	9:50-10:20 1 “C” (Grupo experimental I)
10:30-11:00 1 “B” (Grupo control)	10:30-11:00 2 “A” (Grupo control)
11:40-12:10 1 “C” (Grupo experimental I)	11:40-12:10 2 “C” (Grupo experimental I)
12:15-12:45 1 “A” (Grupo experimental II)	12:15-12:45 2 “B” (Grupo experimental II)

* Este proyecto se realiza gracias al apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP y a la Beca de Creadores e Intérpretes con Trayectoria 2011 del Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Puebla y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.



Figura 19. Cartel 4 del Curso Érase una vez letras musicales.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Descripción demográfica. Resultados de la encuesta a los padres de los alumnos que participaron en el estudio³¹

Partiendo de los resultados de la Encuesta que se hizo a los padres de los niños (324 encuestas que fueron contestadas de forma completa o parcial), podemos afirmar que el nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela primaria donde se realizó el estudio es de Nivel Medio Bajo,³² según las estratificaciones de clases contemporáneas de la sociedad mexicana y parámetros estadísticos y censos de población que afectan a gran parte de América Latina. Por añadidura, el acceso de los alumnos al arte literario es muy pobre y, en algunos casos, nula. Por otro lado, no todos los padres aceptaron con entusiasmo la propuesta de que su hijo recibiera clases de cuento. Este hecho se debe al temor por parte de los padres de que este proyecto les genere algún gasto extra o simplemente por falta de orientación e información sobre la importancia de este tipo de actividades. Aunque en la “Carta de consentimiento” de los padres se explicaba con detalle todo el proyecto, creo que muchos no leyeron debidamente la misiva y, por

³¹ Para consultar resultados detallados de la Encuesta, véase Anexo 3.

³² Nivel o Clase Alta: Es el segmento con el más alto nivel de vida. El perfil del jefe de familia de estos hogares está formado básicamente por individuos con un nivel educativo de licenciatura o mayor. Viven en casas o departamentos de lujo con todas las comodidades.

Nivel o Clase Media Alta: Este segmento incluye a aquellos cuyos ingresos o estilo de vida es ligeramente superior a los de Clase Media. El perfil del jefe de familia de estos hogares está formado por individuos con un nivel educativo de Licenciatura. Generalmente viven en casas o departamentos propios, algunos de lujo, y cuentan con todas las comodidades.

Nivel o Clase Media: Este segmento contiene a lo que típicamente se denomina “clase media”. El perfil del jefe de familia de estos hogares está formado por individuos con un nivel educativo de preparatoria, principalmente. Los hogares pertenecientes a este segmento son casas o departamentos propios o rentados con algunas comodidades.

Nivel o Clase Media Baja: Este segmento incluye a aquellos hogares que sus ingresos o estilos de vida son ligeramente menores a los de la clase media. Esto quiere decir que llevan un mejor estilo de vida dentro de la clase baja. El perfil del jefe de familia de estos hogares está formado por individuos con un nivel educativo de secundaria o primaria completa. Los hogares pertenecientes a este segmento son, en su mayoría, de su propiedad, aunque algunas personas rentan el inmueble y algunas viviendas son de interés social.

Nivel o Clase Baja: Éste es el segmento medio de las clases bajas. El perfil del jefe de familia de estos hogares está formado por individuos con un nivel educativo de primaria en promedio (completa en la mayoría de los casos). Los hogares pertenecientes a este segmento son propios o rentados (es fácil construcciones viviendas tipo vecindades), los cuales son en su mayoría de interés social o de rentas congeladas.

Nivel o Clase Marginada: Es el segmento más bajo de la población. Se le incluye poco en la segmentación de mercados. El perfil del jefe de familia de estos hogares está formado por individuos con un nivel educativo de primaria sin completarla o inclusive sin ningún nivel educativo o preescolar en absoluto. Estas personas no poseen un lugar propio, teniendo que rentar o utilizar otros recursos para conseguirlo. En un solo hogar suele vivir más de una generación y son totalmente austeros.

lo tanto, no contestaron la encuesta o dejaron muchos puntos sin responder. Además, los resultados de las encuestas muestran que por lo menos el 45% reporta la ausencia del padre. Por lo tanto, el sustento principal de la familia son madres solteras, algo que llama mucho la atención. Aunado a esto, se podrían vislumbrar las peores condiciones en las que se encuentra la población de un Nivel Bajo y aún más, la de Nivel Marginado.

4.2 Test piloto

Antes de iniciar el estudio se realizó el test de creatividad piloto con el fin de determinar el índice de confiabilidad de la evaluación de las pruebas por parte de tres jurados, alumnos de Licenciatura en Música de la BUAP. Los tres evaluadores recibieron el entrenamiento previo y se les explicó el mecanismo de evaluación. De igual forma, se les proporcionó el material y las instrucciones del Manual del *Test de Creatividad Infantil*. Para la realización del Test-piloto, se eligieron cuatro niños al azar de cada uno de los grupos de 2°, 4° y 6°. Cada uno de los jurados evaluaron los 36 test por separado y mostraron un alto grado de concordancia, el cual podemos observar en la siguiente tabla, cuyos resultados y procedimientos se describirán más adelante.

Tabla 21. Resultados del test piloto.

TEST PILOTO

NÚMERO DEL ALUMNO Y JURADO	ORIGINALIDAD	VARIABLES PROCESO/ PRODUCTO					FAI	PUNTUACIÓN FINAL
		MA	CM	IN	EV	AM		
1. JURADO A	0,56	0	1	0	0	1	0,50	5,06=80
JURADO B	0,56	0	1	0	0	1	0,50	5,06=80
JURADO C	0,56	0	1	0	0	1	0,25	4,81=70
2. A	0,74	0	1	0	0	1	0	4,74=65
B	0,74	0	1	0	0	1	0,25	4,99=75
C	0,74	0	1	0	0	1	0	4,74=65
3. A	0,64	0	1	0	0	1	0,50	5,14=80
B	0,64	0	1	0	0	1	0,50	5,14=80
C	0,64	0	1	0	0	1	0,50	5,14=80
4. A	0,48	0	1	0	0	0	0,25	2,73=40
B	0,48	0	1	0	0	0	0,25	2,73=40
C	0,48	0	1	0	0	0	0,25	2,73=40
5. A	0,51	1	1	0	0	1	0,75	7,26=95
B	0,51	1	1	0	0	1	0,50	7,01=90
C	0,51	1	1	0	0	1	0,50	7,01=90
6. A	0,71	0	1	0	1	1	0,50	7,21=95
B	0,71	0	1	0	1	1	0,50	7,21=95
C	0,71	0	1	0	1	1	0,50	7,21=95
7. A	0,65	0	1	0	0	1	0,50	5,15=80
B	0,64	0	1	0	0	1	0,50	5,14=80
C	0,65	0	1	0	0	1	0,50	5,15=80
8. A	0,59	0	1	0	0	1	0,50	5,09=80
B	0,59	0	1	0	0	1	0,75	5,34=80
C	0,59	0	1	0	0	1	0,50	5,09=80
9. A	0,58	0	0	0	0	1	0,25	2,83=45
B	0,58	0	0	0	0	1	0,25	2,83=45
C	0,58	0	0	0	0	1	0,25	2,83=45
10. A	0,73	0	1	0	0	0	0	2,73=40
B	0,73	0	1	0	0	0	0	2,73=40
C	0,73	0	1	0	0	0	0	2,73=40
11. A	0,73	0	1	0	0	1	0,75	5,48=85
B	0,73	0	1	0	0	1	0,25	4,98=75
C	0,73	0	1	0	0	1	0,25	4,98=75
12. A	0,61	0	1	0	1	0	0	4,61=65
B	0,61	0	1	0	1	0	0	4,61=65
C	0,61	0	1	0	1	0	0	4,61=65
13. A	0,60	0	1	1	0	1	0,50	7,1=90
B	0,60	0	1	1	0	1	0,50	7,1=90
C	0,60	1	1	0	0	1	0,50	7,1=90
14. A	0,56	0	1	0	0	1	0,50	5,06=70
B	0,56	0	1	0	0	1	0,50	5,06=70
C	0,56	0	1	0	0	1	0,50	5,06=70
15. A	0,64	0	1	0	0	1	0,75	5,39=75
B	0,64	0	1	0	0	1	0,75	5,39=75
C	0,64	0	1	0	0	1	0,75	5,39=75
16. A	0,56	1	1	0	0	1	0,50	7,06=90
B	0,56	1	1	0	0	1	0,25	6,81=85
C	0,56	1	1	0	0	1	0,50	7,06=90

17. A	0,71	0	1	0	0	0	0	2,71=30
B	0,71	0	1	0	0	0	0	2,71=30
C	0,71	0	1	0	0	0	0	2,71=30
18. A	0,53	0	1	0	0	1	0,25	4,78=65
B	0,53	0	1	0	0	1	0,25	4,78=65
C	0,53	0	1	0	0	1	0,25	4,78=65
19. A	0,76	0	1	0	0	0	0	2,76=35
B	0,76	0	1	0	0	0	0	2,76=35
C	0,76	0	1	0	0	0	0	2,76=35
20. A	0,52	0	1	0	0	1	0,50	5,02=70
B	0,52	0	1	0	0	1	0,50	5,02=70
C	0,52	0	1	0	0	1	0,50	5,02=70
21. A	0,67	0	1	0	1	1	0,25	6,92=85
B	0,67	0	1	0	1	1	0,25	6,92=85
C	0,67	0	1	0	1	1	0,25	6,92=85
22. A	0,68	0	1	0	0	0	0	2,68=30
B	0,68	0	1	0	0	0	0	2,68=30
C	0,68	0	1	0	0	0	0	2,68=30
23. A	0,72	0	1	0	0	1	0,50	5,22=75
B	0,72	0	1	0	0	1	0,50	5,22=75
C	0,72	0	1	0	0	1	0,50	5,22=75
24. A	0,62	0	1	0	0	0	0	2,62=25
B	0,62	0	1	0	0	0	0	2,62=25
C	0,62	0	1	0	0	0	0	2,62=25
25. A	0,61	0	1	0	0	1	0,50	5,11=70
B	0,61	0	1	0	0	1	0,50	5,11=70
C	0,61	0	1	0	0	1	0,25	4,86=65
26. A	0,68	1	1	0	0	1	0,50	7,18=90
B	0,68	0	1	0	0	1	0,50	5,18=75
C	0,68	1	1	0	0	1	0,50	7,18=90
27. A	0,64	0	1	0	0	1	0,25	4,89=70
B	0,64	0	1	0	0	1	0,25	4,89=70
C	0,64	0	1	0	0	1	0,25	4,89=70
28. A	0,64	0	1	0	0	1	0,25	4,89=70
B	0,64	0	1	0	0	1	0,25	4,89=70
C	0,64	0	1	0	0	1	0	4,64=55
29. A	0,63	0	1	0	0	0	0,25	2,88=40
B	0,63	0	1	0	0	0	0,25	2,88=40
C	0,63	0	1	0	0	0	0,25	2,88=40
30. A	0,55	0	1	0	0	0	0,25	2,8=35
B	0,55	0	1	0	0	1	0	4,55=50
C	0,55	0	1	0	0	0	0,25	2,8=35
31. A	0,68	0	1	0	0	1	0,50	5,18=75
B	0,68	0	1	0	0	1	0,50	5,18=75
C	0,68	0	1	0	0	1	0,25	4,93=70
32. A	0,71	1	1	0	0	1	0,50	7,21=90
B	0,71	1	1	0	0	1	0,50	7,21=90
C	0,71	1	1	0	0	1	0,25	6,96=90
33. A	0,62	0	1	0	0	0	0	2,62=25
B	0,62	0	1	0	0	0	0	2,62=25
C	0,62	0	1	0	0	0	0	2,62=25
34. A	0,63	0	1	0	0	0	0	2,63=25
B	0,63	0	1	0	0	0	0	2,63=25
C	0,63	0	1	0	0	0	0	2,63=25

35. A	0,68	0	1	0	0	1	0,50	5,18=75
B	0,68	0	1	0	0	1	0,25	4,93=70
C	0,68	0	1	0	0	1	0,25	4,93=70
36. A	0,58	0	1	1	0	1	0,25	6,83=80
B	0,58	0	1	1	0	1	0,25	6,83=80
C	0,58	0	1	1	0	1	0,25	6,83=80

Algunas imágenes de los niños realizando la prueba piloto:



Figura 20. Prueba piloto.



Figura 21. Prueba piloto.



Figura 22. Prueba piloto.



Figura 23. Prueba piloto.

4.2.1 Datos y Fiabilidad

Puntuaciones para 36 niños de tres jurados diferentes de:

VARIABLES DICOTÓMICAS

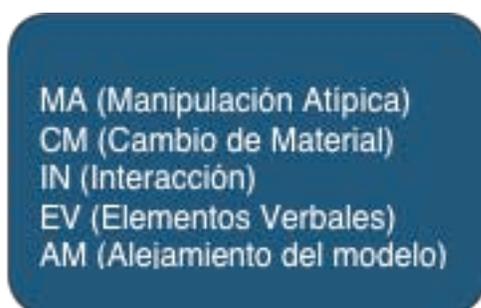


Figura 24. Variables dicotómicas.

VARIABLES CONTINUAS



Figura 25. Variables continuas

finalidad del test piloto es comprobar que la valoración final de éste sea independiente del evaluador que la realiza; es decir, que el test es fiable y objetivo pues los factores asociados con el evaluador no son relevantes para la valoración final. Lo anterior permite justificar que sólo un jurado evaluará el pre-test y el post-test de cada niño de cada año escolar para las tres condiciones del experimento: 0 - cuento sin música, 1 - cuento musical en vivo, 2 - cuento musical grabado.

Para llevar a cabo todo esto, es necesario calcular la magnitud de la variabilidad Interevaluador, mediante un estudio de concordancia que mida el nivel de acuerdo entre evaluador para cada una de las variables.

4.2.2 Nivel de acuerdo entre evaluadores para variables dicotómicas

Coeficiente de concordancia de Kappa Fleiss

Ya que las variables cualitativas MA, CM, IN, EV y AM son del tipo dicotómico (sólo pueden tomar dos valores), se utilizó el índice Kappa-Fleiss, recomendado por los autores del *TCI*. Es una medida estadística que describe el grado de acuerdo en clasificación entre evaluadores, aspecto que sobrepasa el esperado por el azar (si todos los evaluadores hicieran su evaluación de manera completamente aleatoria).

k se define como:

$$k_f = \frac{p_a - p_r}{1 - p_r}$$

p_a : acuerdo observado entre evaluadores.

p_r : probabilidad hipotética de acuerdo por azar.

$1 - p_r$: nivel de acuerdo que no se debe al azar.

$$p_a = \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m K_{ij}^2 - nK}{nK(K-1)}$$

Donde “K” constituye el número de evaluadores, “n” el número de niños evaluados y “m” el número de categorías.

$$p_r = \sum_j p_j^2$$

$$p_j = \frac{1}{nK} \sum_{n=1}^i K_{ij}$$

“Pr” es la suma de los cuadrados de la probabilidad de cada categoría (Pj) del set de datos.

si k=1 significa que los evaluadores se encuentran en acuerdo total.

k<0 significa que no hay acuerdo entre los evaluadores (más allá del esperado por azar).

Para interpretar el valor de “k”, se usa la siguiente tabla:

Tabla 22. Valoración del índice de kappa.

kappa	Fuerza de concordancia
<0.2	Pobre
0.21-0.4	Débil
0.41-0.60	Moderado
0.61-0.80	Bueno
0.81-1.00	muy bueno

Obtener la estimación puntual del valor “k” no proporciona ninguna indicación de la precisión de dicha estimación. Es indispensable conocer la variabilidad de los estimadores para formular contrastes de hipótesis.

4.2.3 Resultados de variables dicotómicas

Índice de acuerdo interevaluadores

Tabla 23. Índice de acuerdo interevaluadores.

	MA	CM	IN	EV	AM
kappa	0.81	1.00	0.79	1.00	0.96

En pocas palabras, el nivel de fiabilidad para la variable IN es bueno, y para MA, CM, EV y AM es muy bueno. Además, en todos los casos podemos rechazar con más del 99.9 de confianza que el nivel de acuerdo entre evaluadores se deba al azar (*z-test* con *p-value* 0.000).

4.2.4 Nivel de acuerdo entre evaluadores para variables continuas

4.2.4.1 Alfa de Cronbach

Es un coeficiente que permite cuantificar el nivel de correlación entre diferentes mediciones de la misma variable. En general se usa para cuantificar la fiabilidad de mediciones de magnitudes inobservables (como la creatividad) a través de diferentes variables observadas (FAI, por ejemplo). Se calcula a través de las varianzas observadas:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right],$$

donde *k* es el número de ítems (niños).

El nivel máximo de correlación se alcanza cuando $\alpha=1$

No obstante, este estadístico no viene acompañado de ningún *p-value* que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala. Sin embargo, en cuanto más se acerque su valor al máximo 1, mayor es la fiabilidad de la escala.

4.2.4.2 Resultados

Tabla 24. Alfa Cronbach.

Alfa de Cronbach	Originalidad	FAI	Puntuación Final
α	1	0.94	0.99

Como podemos observar, no hay varianza en Originalidad (los tres jueces tienen un acuerdo de 100%); por lo dicho, el coeficiente alfa de Cronbach es $\alpha = 1$.

Tabla 25. Análisis de regresión múltiple.

Modelo	Modelo de regresión			ANOVA	
	R	R ²	R ² corregida	F	Sig
1	0.9944	0.9888	0.9885	2996	0.000
2	0.9946	0.9892	0.9886	1512	0.000
3	1	1	1	3.02E+31	0.000

Criterio: Puntaje final

Variables predictoras:

1. Variables proceso-producto.
2. Variables proceso-producto y originalidad.
3. Variables proceso-producto, originalidad y Figuras Añadidas Inventadas (FAI).

Parámetros de la regresión lineal

El coeficiente estandarizado Beta es el coeficiente de regresión estandarizado.

Tolerancia (T): la tolerancia de una variable es la proporción de su varianza intra-grupo que no se explica por otras variables del análisis. Si el valor de T se aproxima a 1, la variable en cuestión puede reducir parte de la varianza no explicada por el resto de las variables. Se excluirían del modelo las variables que tuvieran tolerancia muy pequeña.

El Factor de Inflación de Varianza (FIV) cuantifica la severidad de multicolinealidad y en qué grado la varianza de un estimado de regresión se incrementa debido a la colinealidad.

Coefficientes estandarizados y estadísticos de colinealidad

Tabla 26. *Coefficientes estandarizados y estadísticos de colinealidad.*

Variables	Coeficientes estandarizados Beta	Estadísticos de colinealidad	
		Tolerancia	FIV
Variables	0.912	0.605	1.652
Originalidad	0.046	0.941	1.063
FAI	0.137	0.577	1.731

4.2.5 Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI)

Ya que las variables Originalidad, Figuras Añadidas Inventadas (FAI) y la puntuación final son del tipo continuas, lo apropiado es utilizar el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI), el cual conforma un estadístico descriptivo usado cuando tenemos medidas cuantitativas en unidades que pueden ser organizadas en grupos (en nuestro caso, podemos clasificar a los evaluadores por cada niño que evaluaron). El CCI describe qué tanto se parecen las unidades del mismo grupo, esto es, qué tanto se asemeja el puntaje de los tres evaluadores para el mismo niño. En consecuencia, este coeficiente nos habla de la

consistencia de reproducibilidad de medidas cuantitativas hechas por diferentes observadores, evaluando la misma cantidad.

4.2.6 Resultados del puntaje de Figuras Añadidas Inventadas (FAI)

Nivel de acuerdo entre evaluadores en relación con el puntaje de FAI.

Tabla 27. Nivel de acuerdo entre evaluadores en FAI.

FAI	CCI	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior
Medidas promedio	0.94	0.89	0.97
Medidas individuales	0.83	0.72	0.90

Nivel de acuerdo entre evaluadores con respecto al puntaje total.

Tabla 28. Puntuación final.

Puntuación final	CCI	Intervalo de confianza 95%	
		límite inferior	límite superior
Medidas promedio	0.99	0.98	0.99
Medidas individuales	0.97	0.95	0.98

4.2.7 Análisis de regresión múltiple

Cuando estudiamos la posible relación entre varias variables independientes (predictoras o explicativas), como son Originalidad, Variables y FAI y otra variable dependiente (criterio, respuesta) que, en nuestro caso, correspondería a la creatividad. Es decir que queremos ver cómo influye la puntuación de Originalidad, Variables y FAI para el puntaje de creatividad de los niños, *ergo*, si son informativas o no.

Ahora bien, para evaluar la bondad de ajuste, el término R corresponde al coeficiente de correlación múltiple y mide la intensidad de la relación entre un conjunto de variables independientes y una variable dependiente. El término R cuadrado es el coeficiente de determinación y representa un factor (porcentaje) de la reducción de la incertidumbre cuando se conocen las variables independientes. Asimismo, mide la proporción cambiante de la variable dependiente (creatividad) explicada por las variables independientes que en ese momento se admiten en el modelo. Cuanto más se acerque a 1, más poder explicativo tendrá el modelo. Esto se debe a que la variable respuesta (creatividad) presenta cierta mutabilidad (incertidumbre), pero cuando se conoce el valor de las variables independientes, esta inestabilidad disminuye. De esta manera, el término R cuadrado corregido, en tanto coeficiente de determinación, representa una corrección de honestidad que *castiga* al momento de introducir variables innecesarias. Esto se debe a que, al aumentar las variables —necesarias o no—, el término R cuadrado se incrementa. Lo último nos permite ver si vale la pena la complejidad del modelo para la magnitud de beneficio explicativo que puede proveer. (Es lo mismo que R cuadrado pero no queda influido por el número de variables introducidas).

4.3 Pre-test y post-test

4.3.1 Pre-test: homogeneidad

4.3.1.1 Estudio general de 1° a 6° grados (460 alumnos)

Tabla 29. *Tabla de homogeneidad, 1° a 6° grado.*

X	f	PM	X-X'	(X-X') ²	f(X-X') ²
de 0 a 0.99	38	0.49	5.5	30.25	1149.5
de 1 a 1.99	2	1.49	4.5	20.25	40.5
de 2 a 2.99	99	2.49	3.5	12.25	1212.75
de 3 a 3.99	18	3.49	2.5	6.25	112.5
de 4 a 4.99	113	4.49	1.5	2.25	254.25
de 5 a 5.99	83	5.49	0.5	0.25	20.75
de 6 a 6.99	40	6.49	-0.5	0.25	10
de 7 a 7.99	49	7.49	-1.5	2.25	110.25
de 8 a 8.99	5	8.49	-2.5	6.25	31.25

de 9 a 9.99	10	9.49	-3.5	12.25	122.5
de 10 a 10.99	1	10.49	-4.5	20.25	20.25
de 11 a 11.99	2	11.49	-5.5	30.25	60.5
	460				3145
DESV. ESTÁNDAR	2.61475745				

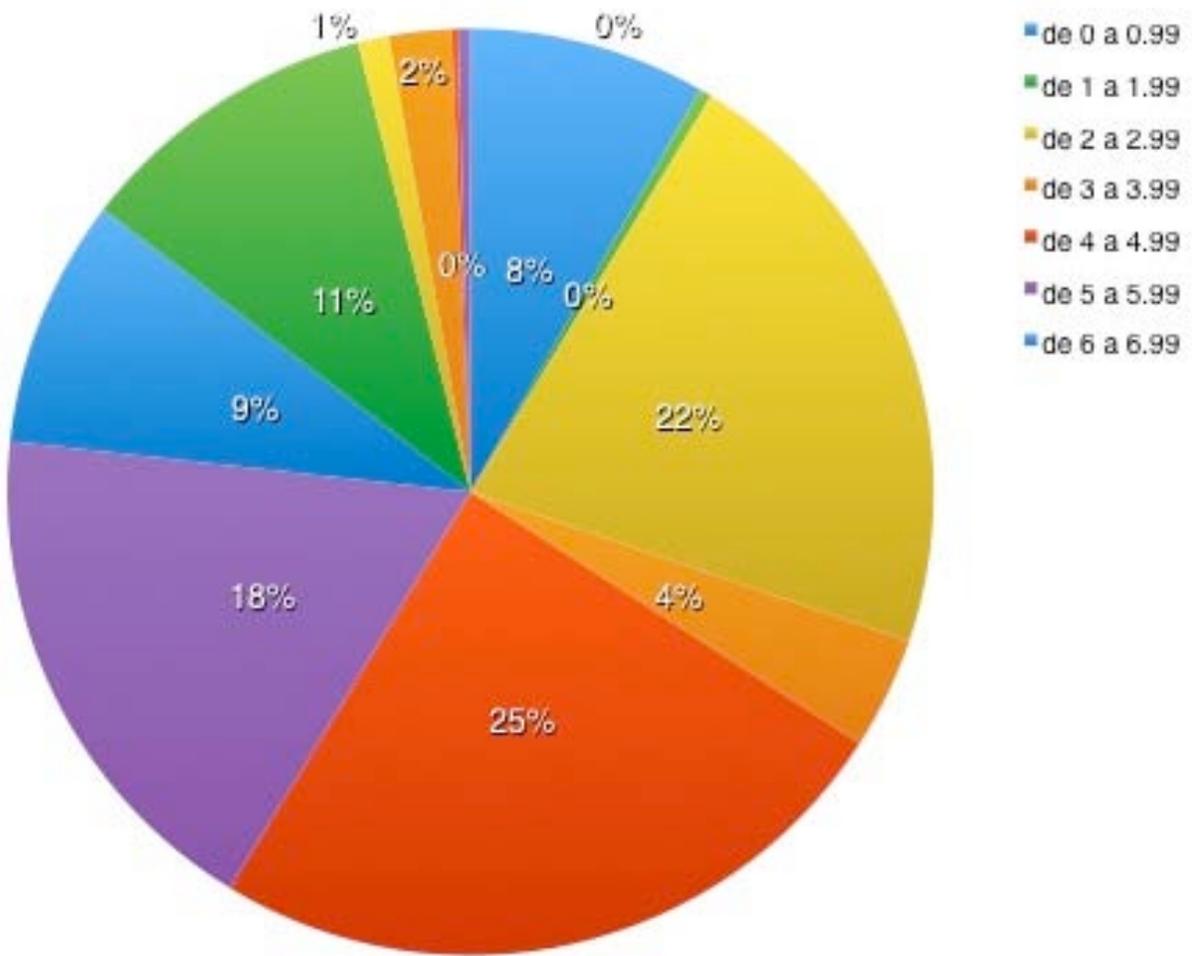


Figura 26. Gráfica de homogeneidad, 1° a 6° grado.

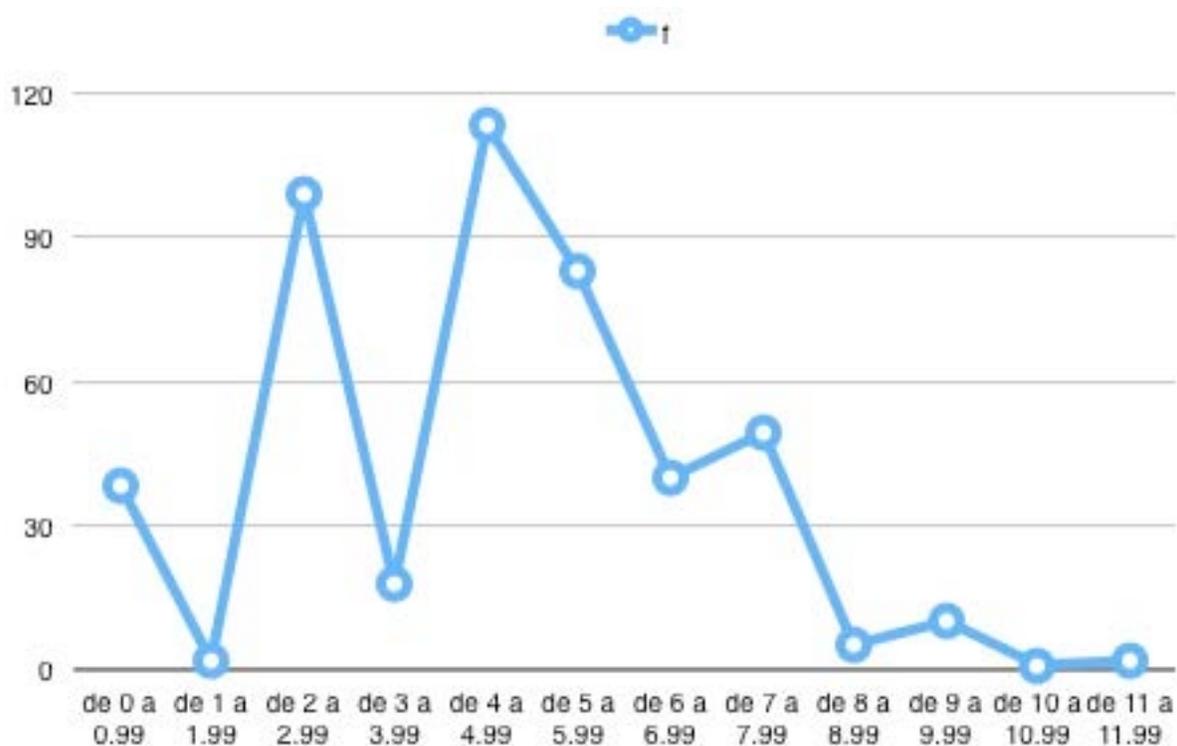


Figura 27. Gráfica de la curva de homogeneidad, 1° a 6° grado.

4.3.1.2 Estudio de 5° y 6° grados (140 alumnos)

Tabla 30. Tabla de homogeneidad, 5° y 6° grado (población de 140 alumnos).

X	f	PM	X-X'	(X-X') ²	f(X-X') ²
de 0 a 0.99	7	0.49	5.5	30.25	211.75
de 1 a 1.99	0	1.49	4.5	20.25	0
de 2 a 2.99	26	2.49	3.5	12.25	318.5
de 3 a 3.99	6	3.49	2.5	6.25	37.5
de 4 a 4.99	33	4.49	1.5	2.25	74.25
de 5 a 5.99	30	5.49	0.5	0.25	7.5
de 6 a 6.99	12	6.49	-0.5	0.25	3
de 7 a 7.99	20	7.49	-1.5	2.25	45
de 8 a 8.99	1	8.49	-2.5	6.25	6.25
de 9 a 9.99	4	9.49	-3.5	12.25	49
de 10 a 10.99	0	10.49	-4.5	20.25	0
de 11 a 11.99	1	11.49	-5.5	30.25	30.25
	140				783

DESV. ESTÁNDAR		2.36492223			
MODA:		33			
MEDIANA		30			

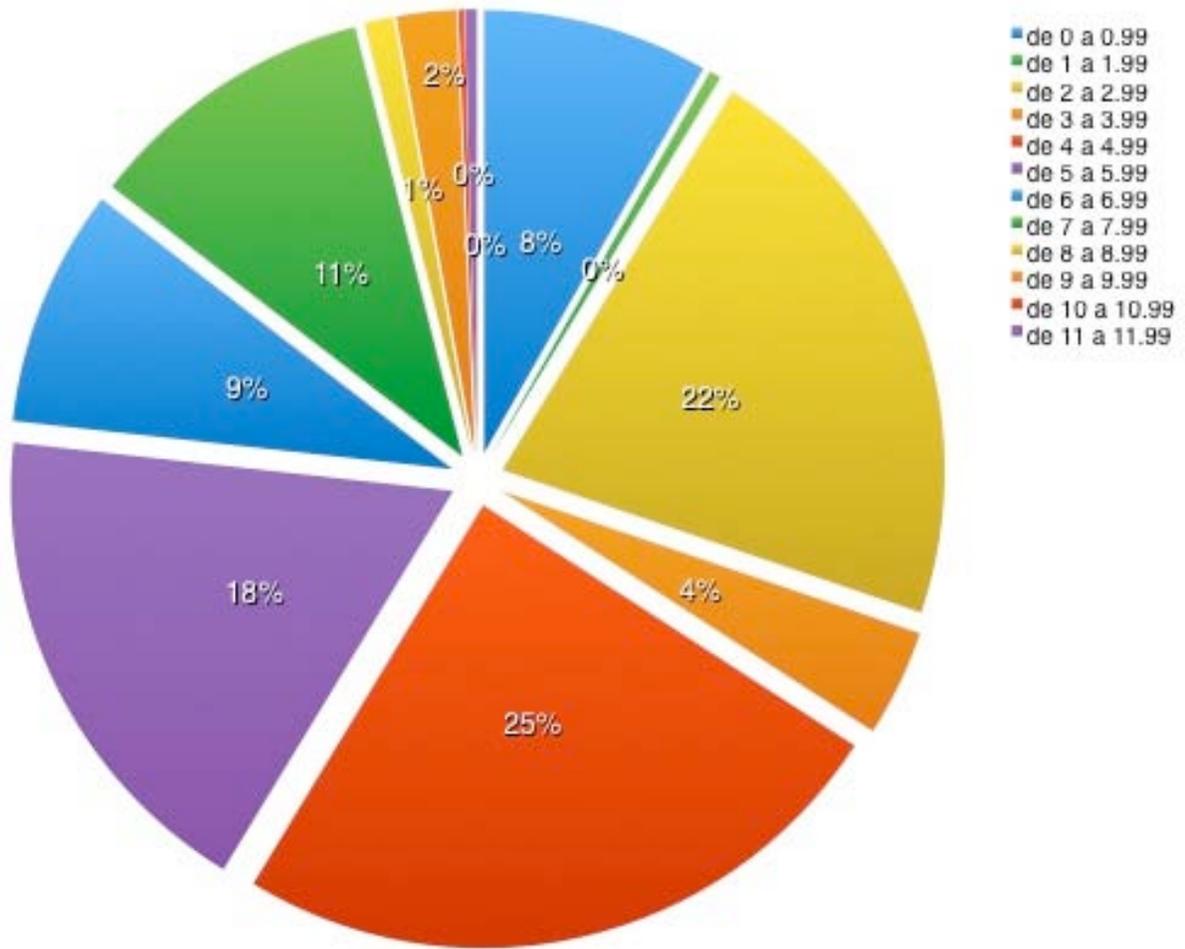


Figura 28. Gráfica de homogeneidad, 5° y 6° grado.

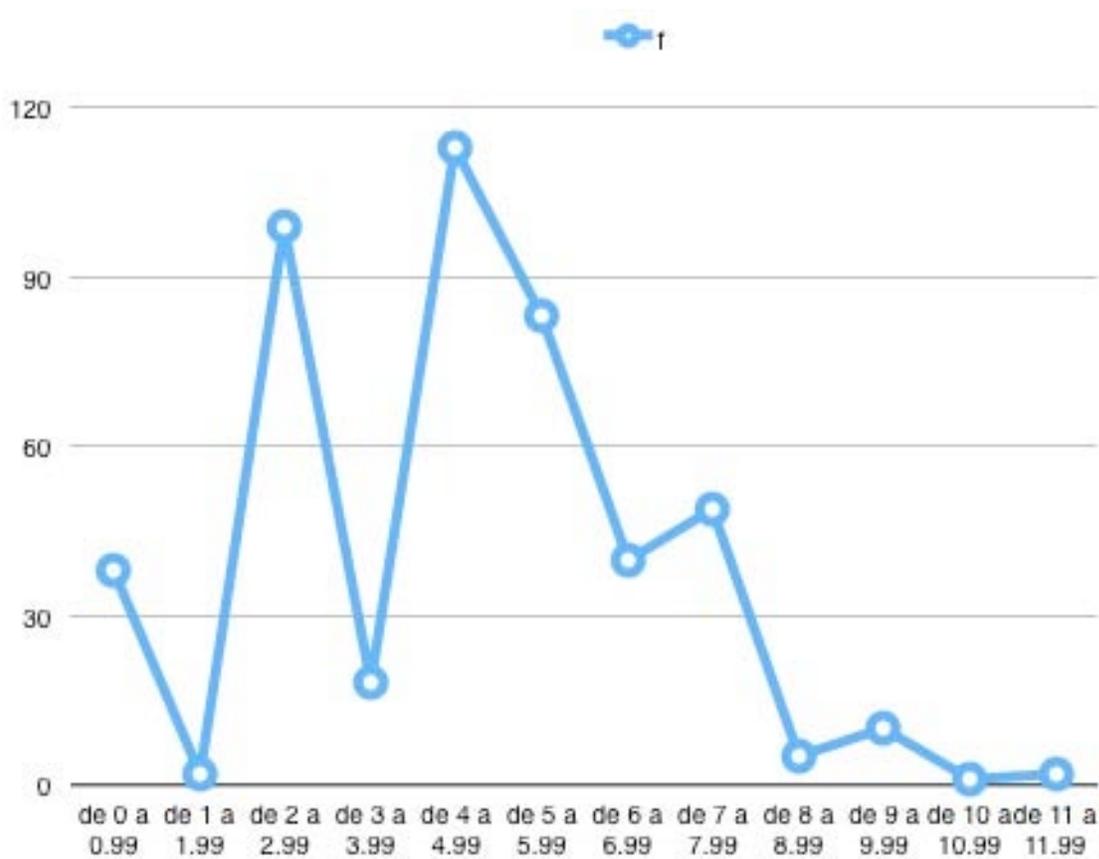


Figura 29. Gráfica de la curva de homogeneidad, 5° y 6° grado.

4.3.1.3 Estudio de 3° y 4° grados (170 alumnos)

Tabla 31. Tabla de homogeneidad, 3° y 4° grado (población de 170 alumnos).

X	f	PM	X-X'	(X-X') ²	f(X-X') ²
de 0 a 0.99	11	0.49	5.5	30.25	332.75
de 1 a 1.99	0	1.49	4.5	20.25	0
de 2 a 2.99	40	2.49	3.5	12.25	490
de 3 a 3.99	6	3.49	2.5	6.25	37.5
de 4 a 4.99	37	4.49	1.5	2.25	83.25
de 5 a 5.99	33	5.49	0.5	0.25	8.25
de 6 a 6.99	15	6.49	-0.5	0.25	3.75
de 7 a 7.99	19	7.49	-1.5	2.25	42.75
de 8 a 8.99	2	8.49	-2.5	6.25	12.5
de 9 a 9.99	6	9.49	-3.5	12.25	73.5
de 10 a 10.99	0	10.49	-4.5	20.25	0

de 11 a 11.99	1	11.49	-5.5	30.25	30.25
	170				1114.5
DES ESTÁNDAR		2.56044573			
MODA:		40			
MEDIA		37			

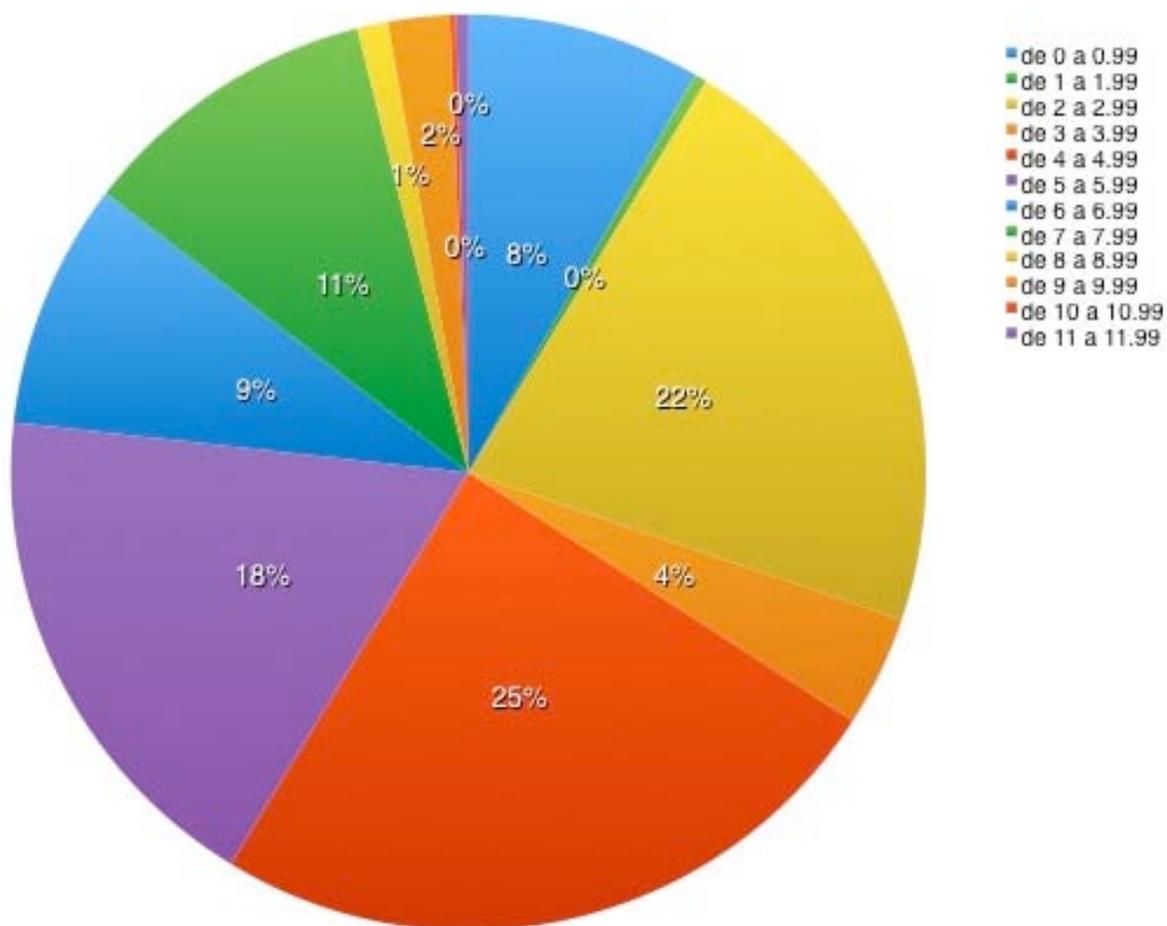


Figura 30. Gráfica de homogeneidad, 3° y 4° grado (población de 170 alumnos).

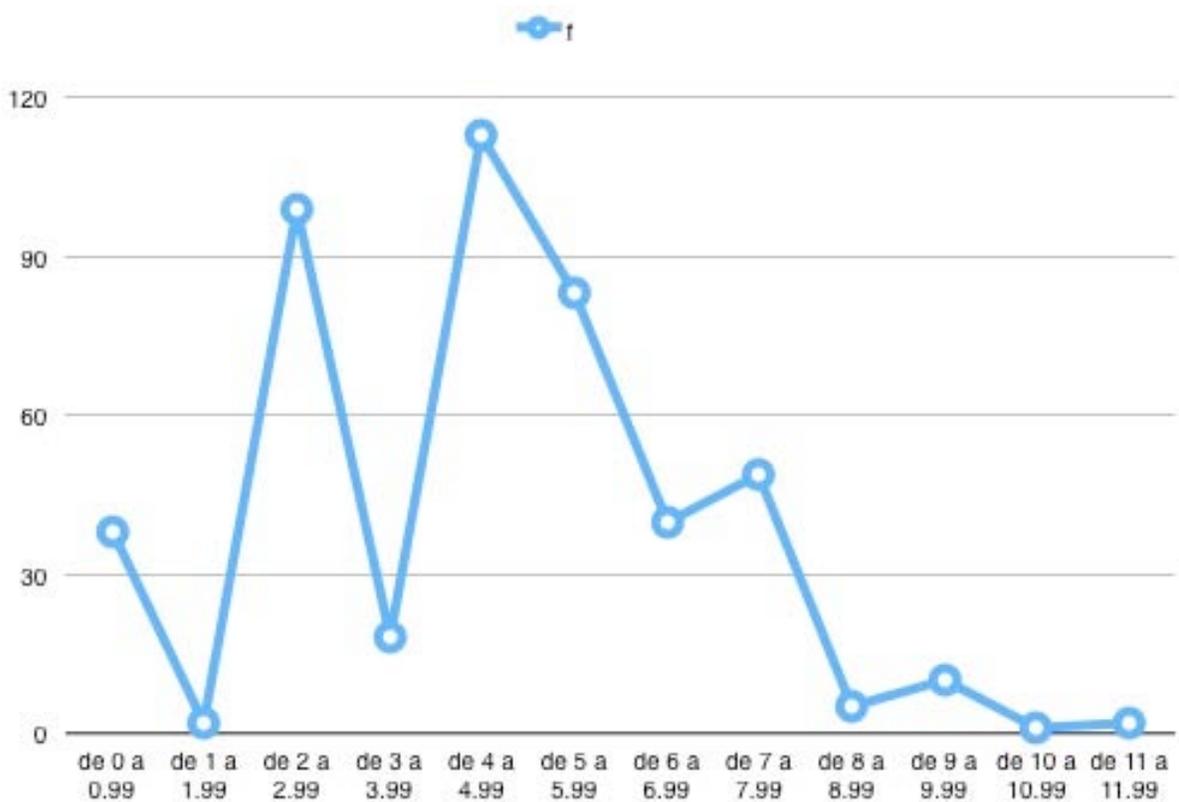


Figura 31. Gráfica de la curva de homogeneidad, 3° y 4° grado (población de 170 alumnos).

4.3.1.4 Estudio de 1° y 2° grados (150 alumnos)

Tabla 32. Tabla de homogeneidad, 1° y 2° grado (población de 150 alumnos).

X	f	PM	X-X'	(X-X') ²	f(X-X') ²
de 0 a 0.99	20	0.49	5.5	30.25	605
de 1 a 1.99	1	1.49	4.5	20.25	20.25
de 2 a 2.99	34	2.49	3.5	12.25	416.5
de 3 a 3.99	6	3.49	2.5	6.25	37.5
de 4 a 4.99	43	4.49	1.5	2.25	96.75
de 5 a 5.99	20	5.49	0.5	0.25	5
de 6 a 6.99	13	6.49	-0.5	0.25	3.25
de 7 a 7.99	10	7.49	-1.5	2.25	22.5
de 8 a 8.99	2	8.49	-2.5	6.25	12.5
de 9 a 9.99	0	9.49	-3.5	12.25	0
de 10 a 10.99	1	10.49	-4.5	20.25	20.25
de 11 a 11.99	0	11.49	-5.5	30.25	0
	150				1239.5

DESV. ESTÁNDAR		2.87460142			
MODA:		43			
MEDIA:		20			

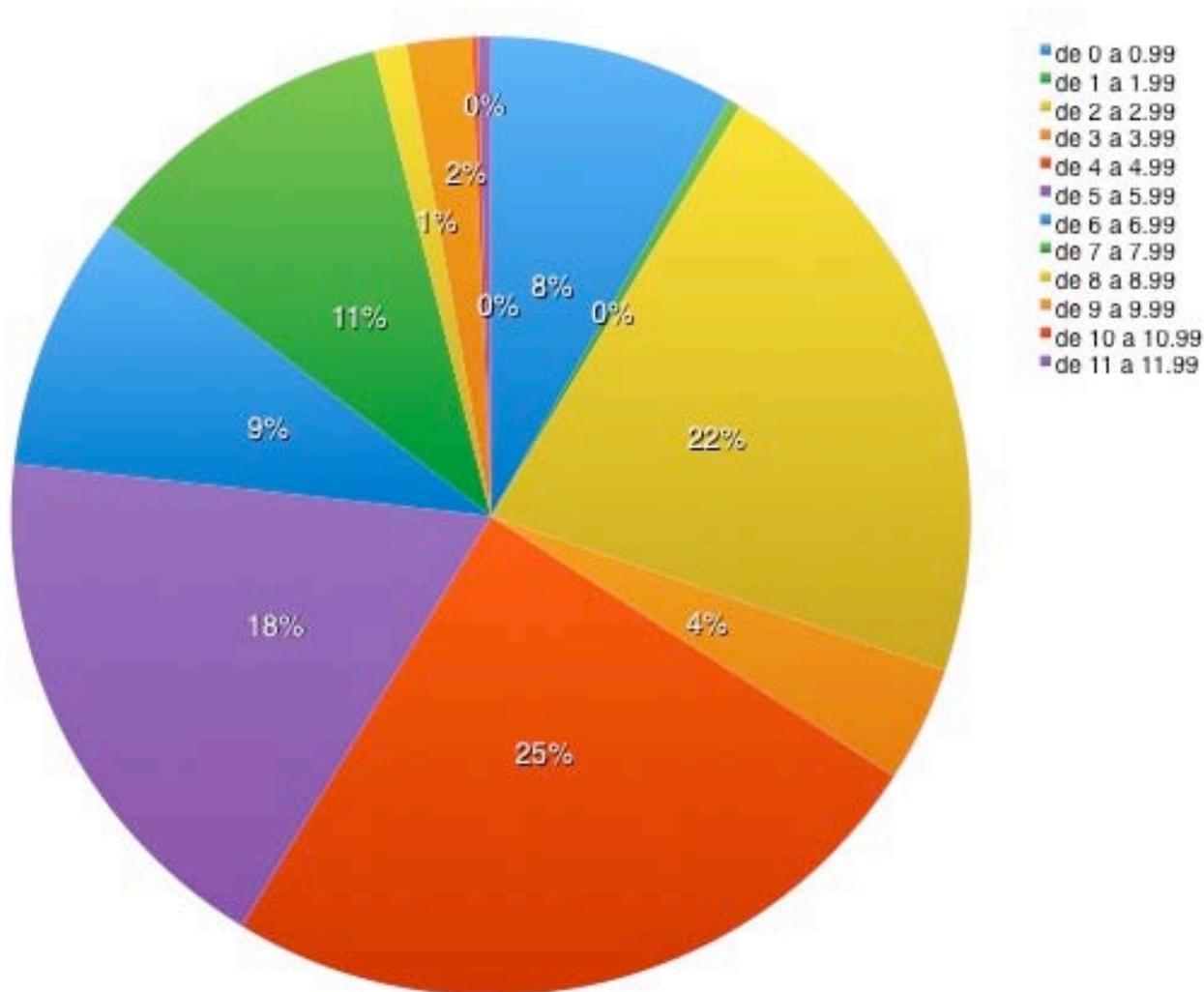


Figura 32. Gráfica de homogeneidad, 1° y 2° grado (población de 150 personas).

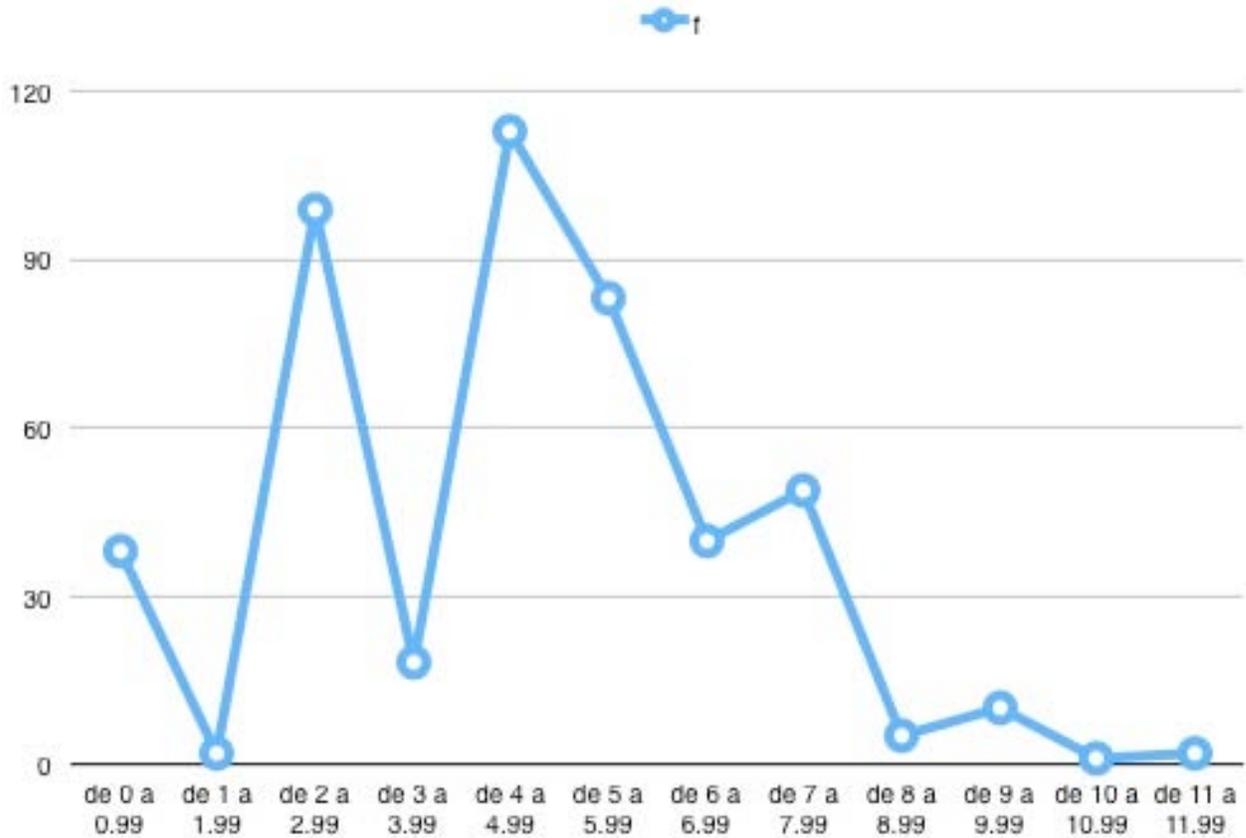


Figura 33. Gráfica de la curva de homogeneidad, 1º y 2º grado (población de 150 personas).

En el análisis llevado a cabo para los bloques de grupos 1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º, hemos observado —dentro del tamaño de la población— que el valor de una variable aleatoria mantiene una función de probabilidad o densidad determinada $f(x)$. De manera general, hemos estudiado una población de 460 alumnos, de los cuales 140 se encuentran en el grupo de 5º y 6º, 170 se localizan en los grupos de 3º y 4º, y 150 pertenecen a los grupos de 1º y 2º.

Ahora bien, el buscar la homogeneidad representa corroborar una muestra aleatoria del tamaño de n , por lo cual cada muestra es tomada de cada subconjunto, de tal manera que n tenga la misma probabilidad de ser elegido como muestra. En otras palabras, si la población tiene una proporción N , cada una de las combinaciones de n elementos debe ser equiparable.

Por lo dicho, es interesante señalar que al interior de cada población N (1º, 2º, y 3º bloque) podemos tomar diversos tipos de muestra en la que cada una se encuentre representada por una proporción relativa, indicando el porcentaje de participación que tuvo en el pre-test, esto es, tomando el tipo de prueba al azar estratificado.

En consecuencia, hallamos parámetros estadísticos dentro de esta valoración que nos permiten identificar diversas situaciones de forma muestral, por población o mediante parámetros poblacionales; así, encontramos cantidades obtenidas gracias a la observación de una variable, debido a que sus probabilidades determinan perfectamente la distribución del caso como media, varianza, mediana, o la valoración de diversos indicadores. Estas cantidades se apartan de los parámetros muestrales, en tanto las últimas sólo resumen la información del modelo que determina dicha estructura.

En relación con los parámetros considerados en este estudio, podemos concluir que los grupos se convierten en una estructura de valoración inferior, lo cual implica que la valoración de menor impacto se encuentra en un nivel de exigencia inferior, mientras que los de mayor puntuación se encuentran en una población del 15% aproximadamente. Es importante considerar que la ponderación de mayor impacto es la de 4 a 5 puntos, y ésta se establece hasta por 25% del total de las participaciones. En consecuencia, es importante generar mayor efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De la misma forma, en la valoración y ponderación general de los grupos que marcan la homogeneidad con participación de bajo nivel, se encuentran todos y cada uno de los bloques, asunto por el cual se requiere de una mayor capacitación para considerarlos con una mayor puntuación final.

4.3.2 Diferencia de medias entre puntaje del pre-test y post-test

4.3.2.1 T-test pareado de dos muestras

Se usa cuando la población se asume con una distribución normal (la mayoría de los niños con un cierto nivel de creatividad, una minoría de niños muy creativos y otra minoría opuesta de niños poco creativos), pero el tamaño de la muestra es tan pequeño como para que el estadístico en el que está basada la inferencia esté normalmente distribuido.

El t-test de dos-muestras se usa para evaluar si las medias de dos grupos son estadísticamente diferentes. Hay que juzgar la diferencia entre las medias relativa a la variabilidad de los puntajes.

La fórmula del t-test es una tasa:

Señal/ Ruido = Diferencia entre medias de grupos/ variabilidad de grupos = valor t

La variabilidad de grupos es el error estándar de la diferencia (raíz cuadrada de la suma de la varianza de cada grupo, dividida entre el número de personas en el grupo).

Señal/ Ruido = Diferencia entre medias de grupos/ variabilidad de grupos = valor t

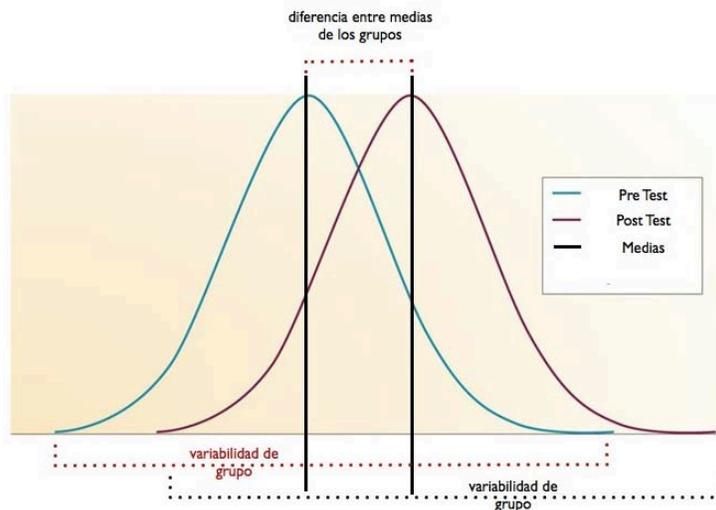


Figura 34. Diferencia entre medias de los grupos.

El t-test pareado se usa cuando la hipótesis nula que usamos es que la diferencia entre las dos respuestas medidas por la misma unidad estadística (el puntaje de creatividad en el pre-test y en el post-test) tiene un valor promedio de 0.

Nota: El *p-value* constituye la probabilidad de obtener un estadístico por lo menos tan extremo como el observado, si asumimos que la hipótesis nula es verdadera.

Si el *p-value* soporta la hipótesis nula (cuando $p > 0.05$) querría decir que en 95% de los casos la diferencia de las medias del puntaje de creatividad entre pre-test y post-test es 0 y que, por lo tanto, no hay un cambio/diferencia estadísticamente significativo del puntaje de creatividad entre pre-test y post-test. Dicho de otra manera: asumiendo que la hipótesis nula es verdadera (que la diferencia de medias es 0) hay más de 5% de probabilidad (es decir que es común y factible) de observar la diferencia de medias entre nuestros grupos como para poder decir que no cambió significativamente.

En cambio, si el *p-value* rechaza la hipótesis nula (cuando $p < 0.05$) y nuestra hipótesis alternativa a evaluar es que la diferencia de medias es diferente a 0, quiere decir que hay una

diferencia estadísticamente significativa entre el puntaje de creatividad en el pre-test y en el post-test. En otras palabras, si asumiéramos la hipótesis nula (que la diferencia de medias es 0) habría menos de 5% de probabilidad —algo muy raro o inconsistente— de observar la diferencia de medias que hay entre nuestros grupos. Por lo tanto, podemos rechazar con 95% de seguridad la hipótesis nula, debido a que nuestros datos no se ajustan a ella y, más bien, optamos por la hipótesis alternativa: la diferencia de medias es diferente a 0.

Después de esto, podemos evaluar otra hipótesis alternativa: la diferencia de medias del puntaje del pre-test y el post-test puede ser mayor a 0. Podría ser que la media del puntaje de creatividad sea mayor en el post-test, esto es, que éste se haya incrementado después del test, ya sea cuento, cuento musical o cuento grabado. Si el *p-value* rechaza la hipótesis nula —la cual seguiría siendo que la diferencia de medias es igual a 0—, entonces implicaría que podemos rechazar con un intervalo de confianza de 95% la hipótesis nula. En términos concretos, rechazar que no haya habido cambio en el puntaje de creatividad en el post-test y optar por otra hipótesis alternativa, la cual indica que puede haber un incremento estadísticamente significativo del puntaje de creatividad en el post-test en comparación con el pre-test.

4.3.3 Resultados del estudio

Todos los niños de todos los grados que fueron sometidos a la condición 0: cuento sin música, grupo testigo.

Tabla 33. *Puntaje de creatividad de todos los grupos testigo, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	# Alumnos
Pre-test	4.81	1.86	0.15	147
Post-test	4.92	1.86	0.15	147

Tabla 34. *Cuento sin música, todos los grupos.*

Todos los grados	0: Cuento sin música (testigo)					
hipótesis alternativa	T	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.63	146	0.53	-0.24	0.46	0.11

El *p-value* no permite rechazar la hipótesis nula de que la diferencia de medias es igual a 0. El cuento sin música no produjo cambio estadísticamente significativo del puntaje promedio de creatividad en este grupo.

Todos los niños de todos los grados que fueron sometidos a la condición 1: cuento musical en vivo, grupo experimental 1.

Tabla 35. *Puntaje de creatividad, todos los grupos experimental 1, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	# Alumnos
Pre-test	4.00	2.09	0.16	163
Post-test	4.92	2.04	0.16	163

Tabla 36. *Cuento musical en vivo (todos los grupos).*

Todos los grados	1: Cuento musical en vivo (experimental 1)					
Hipótesis alternativa	t	Df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	4.82	162	3.2 e-06	0.55	1.31	0.93
diferencia de medias es mayor a 0	4.82	162	1.6 e-06	0.61	Inf	0.93

El *p-value* permite rechazar la hipótesis nula de que la diferencia de medias es igual a 0. El cuento musical en vivo produjo un cambio significativo de puntaje promedio de creatividad en este grupo. Además, en el segundo t-test también podemos rechazar la hipótesis nula, es decir, que el cuento musical en vivo produjo un aumento significativo en el puntaje promedio de creatividad en este grupo.

Todos los niños de todos los grados que fueron sometidos a la condición 2: cuento musical grabado, grupo experimental 2.

Tabla 37. Puntaje de creatividad, todos los grupos experimental 2, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	#Alumnos
Pre-test	5.18	2.16	0.18	150
Post-test	5.91	1.86	0.15	150

Tabla 38. Cuento musical grabado, todos los grupos.

Todos los grados	2: Cuento musical grabado (experimental 2)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	3.84	149	1.8 e-04	0.36	1.12	0.74
diferencia de medias es mayor a 0	3.84	149	9.1 e-05	0.42	Inf	0.74

El *p-value* permite rechazar la hipótesis nula de que la diferencia de medias es igual a 0. El cuento musical grabado produjo un cambio significativo de puntaje promedio de creatividad en este grupo. Además, en el segundo t-test también podemos rechazar la hipótesis nula, es decir, que el cuento musical grabado produjo un aumento estadísticamente significativo en el puntaje promedio de creatividad en este grupo.

Por otro lado, podemos apreciar que tanto el cuento musical en vivo como el cuento musical grabado, aunque produjeron un aumento significativo en el puntaje medio de creatividad en este

grupo, la significancia estadística del cuento musical en vivo representó un orden de magnitud mayor al del cuento grabado (1.6×10^{-6} contra 9.1×10^{-5}).

4.3.3.1 Resultados detallados grupo por grupo

4.3.3.1.1 1er grado

Tabla 39. Puntaje de creatividad, grupo testigo, 1er grado, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	4.53	1.29	0.26	25
Post-test	4.67	1.36	0.27	25

Tabla 40. Cuento sin música, 1er grado.

1° B	0: Cuento sin música (testigo)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.42	24	0.68	-0.52	0.80	0.13

El cuento sin música no suscitó cambio estadísticamente significativo del puntaje promedio de creatividad en 1^{er} grado.

Tabla 41. Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, 1er grado, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	4.22	2.25	0.43	28
Post-test	4.57	1.63	0.31	28

Tabla 42. *Cuento musical en vivo, 1er grado.*

1° C	1: Cuento musical en vivo (experimental 1)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.83	27	0.41	-0.51	1.21	0.35

El cuento musical en vivo no promovió cambio estadísticamente significativo del puntaje promedio de creatividad en 1^{er} grado.

Tabla 43. *Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, 1er grado, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	3.95	1.90	0.39	24
Post-test	5.17	1.52	0.31	24

Tabla 44. *Cuento musical grabado, 1er grado.*

1° A	2: Cuento musical grabado (experimental 2)					
hipótesis alternativa	T	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	2.50	23	0.02	0.21	2.23	1.22
diferencia de medias es mayor a 0	2.50	23	0.01	0.38	inf	1.22

El cuento musical grabado motivó un cambio significativo del puntaje promedio de creatividad en primero. Además, produjo un aumento estadísticamente significativo en el puntaje promedio de creatividad en este grado.

4.3.3.1.2 2° grado

Tabla 45. Puntaje de creatividad grupo testigo 2° grado pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	5.65	1.87	0.38	24
Post-test	5.77	2.09	0.43	24

Tabla 46. Cuento sin música, 2° grado.

2° A	0: Cuento sin música (testigo)					
hipótesis alternativa	T	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.24	23	0.81	-0.90	1.13	0.12

El cuento sin música no ocasionó cambio estadísticamente significativo del puntaje promedio de creatividad en 2° grado.

Tabla 47. Puntaje de creatividad grupo experimental 1, 2° grado pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	2.95	1.83	0.37	25
Post-test	3.78	2.60	0.52	25

Tabla 48. Cuento musical en vivo, 2° grado.

2° C	1: Cuento musical en vivo (experimental 1)					
hipótesis alternativa	T	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	1.40	24	0.17	-0.40	2.06	0.83

El cuento musical en vivo no generó un cambio revelador del puntaje promedio de creatividad en 2° grado.

Tabla 49. Puntaje de creatividad grupo experimental 2, 2° grado pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	3.80	2.29	0.47	24
Post-test	5.46	1.47	0.30	24

Tabla 50. Cuento musical grabado, 2° grado.

2° B	2: Cuento musical grabado (experimental 2)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	3.7398	23	1.1 e-03	0.74	2.58	1.66
diferencia de medias es mayor a 0	3.74	23	5.3 e-04	0.90	inf	1.66

El cuento musical grabado causó un cambio significativo de puntaje promedio de creatividad en 2°; también provocó un aumento significativo en la media de creatividad en el post-test de este grado.

4.3.3.1.3 3^{er} grado

Tabla 51. Puntaje de creatividad grupo testigo 3er grado pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	3.52	2.44	0.49	25
Post-test	3.67	2.34	0.47	25

Tabla 52. *Cuento sin música, 3er grado.*

3° C	0: Cuento sin música (testigo)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.21	24	0.84	-1.30	1.60	0.148

El cuento sin música no originó cambio estadísticamente representativo del puntaje medio de creatividad en 3^{er} grado.

Tabla 53. *Puntaje de creatividad grupo experimental 1, 3er grado, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	4.00	1.84	0.33	31
Post-test	5.53	1.63	0.30	31

Tabla 54. *Cuento musical en vivo, 3er grado.*

3° B	1: Cuento musical en vivo (experimental 1)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	3.83	30	6.1 e-04	0.72	2.36	1.54
diferencia de medias es mayor a 0	3.83	30	3.1 e-04	0.85	Inf	1.54

El cuento musical en vivo motivó un cambio relevante de puntaje promedio de creatividad. Por añadidura, se generó un aumento cuantificable en la media de creatividad en el post-test de 3^{er} grado.

Tabla 55. Puntaje de creatividad grupo experimental 2, 3er grado pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	6.08	1.35	0.25	29
Post-test	5.21	1.51	0.28	29

Tabla 56. Cuento musical grabado, 3er grado.

3° A	2: Cuento musical grabado (experimental 2)					
hipótesis alternativa	T	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	-2.36	28	0.03	-1.63	-0.11	-0.87
diferencia de medias es mayor a 0	-2.36	28	0.99	-1.50	inf	-0.87

El cuento musical grabado en 3^{er} grado, no proporcionó un aumento palpable en el índice de creatividad en el post-test, más bien hubo una disminución en el nivel de la creatividad.

4.3.3.1.4 4° grado

Tabla 57. Puntaje de creatividad, grupo testigo, 4° grado, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	4.78	1.37	0.25	31
Post-test	5.00	1.19	0.21	31

Tabla 58. *Cuento sin música, 4° grado.*

4° B	0: Cuento sin música (testigo)					
hipótesis alternativa	T	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.76	30	0.46	-0.36	0.78	0.21

El cuento sin música no generó algún movimiento estadístico revelador del puntaje promedio de creatividad en 4° grado.

Tabla 59. *Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, 4° grado, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	4.48	2.30	0.44	28
Post-test	4.31	2.11	0.40	28

Tabla 60. *Cuento musical en vivo, 4° grado.*

4° C	1: Cuento musical en vivo (experimental 1)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	-0.36	27	0.72	-1.15	0.81	-0.17

El cuento musical en vivo no estableció un movimiento destacado del puntaje promedio de creatividad en 4° grado.

Tabla 61. *Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, 4° grado, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	5.73	2.36	0.46	26
Post-test	6.68	1.63	0.32	26

Tabla 62. *Cuento musical grabado, 4° grado.*

4° A	2: Cuento musical grabado (experimental 2)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	2.32	25	0.03	0.11	1.80	0.96
diferencia de medias es mayor a 0	2.32	25	0.01	0.25	inf	0.96

El cuento musical grabado ocasionó variaciones de puntaje promedio de creatividad en cuarto grado. Asimismo, se originó un aumento considerable en la media de creatividad en el post-test de dicho grado.

4.3.3.1.5 5° grado

Tabla 63. *Puntaje de creatividad, grupo testigo, 5° grado, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	5.49	1.41	0.28	25
Post-test	5.76	1.19	0.23	25

Tabla 64. *Cuento sin música, 5° grado.*

5° C	0: Cuento sin música (testigo)					
hipótesis alternativa	T	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.92	24	0.37	-0.34	0.89	0.28

El cuento sin música no suscitó algún movimiento estadístico considerable en el puntaje promedio de creatividad de 5° grado.

Tabla 65. Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, 5° grado, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	4.47	1.94	0.37	28
Post-test	5.71	1.51	0.28	28

Tabla 66. Cuento musical en vivo, 5° grado.

5° B	1: Cuento musical en vivo (experimental 1)					
hipótesis alternativa	T	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	3.10	27	4.4 e-03	0.42	2.06	1.24
diferencia de medias es mayor a 0	3.10	27	2.2 e-03	0.56	inf	1.24

El cuento musical en vivo promovió un cambio significativo de puntaje promedio de creatividad. Además, originó un aumento del puntaje promedio de creatividad en el post-test de 5° grado.

Tabla 67. Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, 5° grado, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	5.09	1.44	0.28	27
Post-test	6.28	1.83	0.35	27

Tabla 68. *Cuento musical grabado, 5° grado.*

5° A	2: Cuento musical grabado (experimental 2)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	2.71	26	0.01	0.29	2.10	1.19
diferencia de medias es mayor a 0	2.71	26	0.01	0.44	inf	1.19

El cuento musical grabado motivó una transformación sugerente en el puntaje promedio de creatividad. Aunado a esto, produjo un aumento considerable en el índice de creatividad en el post-test de este grado.

4.3.3.1.6 6° grado

Tabla 69. *Puntaje de creatividad, grupo testigo, 6° grado, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	5.00	2.05	0.50	17
Post-test	4.60	2.19	0.53	17

Tabla 70. *Cuento sin música, 6° grado.*

6° C	0: Cuento sin música (testigo)					
hipótesis alternativa	t	Df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	-0.85	16	0.41	-1.37	0.59	-0.39

El cuento sin música no produjo un cambio estadísticamente significativo del puntaje promedio de creatividad en 6° grado.

Tabla 71. Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, 6° grado, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	3.69	2.10	0.44	23
Post-test	5.56	2.07	0.43	23

Tabla 72. Cuento musical en vivo, 6° grado.

6° B	1: Cuento musical en vivo (experimental 1)					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	4.06	22	5.2 e-04	0.92	2.83	1.87
diferencia de medias es mayor a 0	4.06	22	2.6 e-04	1.08	inf	1.87

El cuento musical en vivo ocasionó un cambio significativo de puntaje promedio de creatividad. Igualmente, estableció un aumento significativo en la media de creatividad en el post-test de 6° grado.

Tabla 73. Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, 6° grado, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	Número de alumnos
Pre-test	6.39	2.32	0.52	20
Post-test	6.70	2.54	0.57	20

Tabla 74. Cuento musical grabado, 6° grado.

6° A	2: Cuento musical grabado (experimental 2)					
hipótesis alternativa	t	Df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.89	19	0.39	-0.69	1.69	0.50

El cuento musical grabado no generó un cambio importante en el registro promedio de creatividad en este nivel.

4.3.4 Resumen de resultados

Tabla 75. *Resumen de resultados.*

Incremento estadísticamente significativo de creatividad en el post-test							
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Todos
cuento sin música	×	×	×	×	×	×	×
cuento musical	×	×	✓	×	✓	✓	✓
cuento grabado	✓	✓	x*	✓	✓	×	✓

* Disminuyó el puntaje de creatividad en el post-test.

El cuento sin música no suscitó una variación estadística considerable en el promedio de puntaje de creatividad en ningún grado.

El cuento musical en vivo produjo un cambio estadísticamente significativo del promedio de puntaje de creatividad (el cual se incrementó de forma estadísticamente significativa en el post-test) en los grados 3°, 5°, 6° en específico, y al juntar a todos los niños de todos los grados (1°-6°) que tomaron el test después del cuento musical.

El cuento musical grabado motivó una transformación estadísticamente considerable del promedio de puntaje de creatividad (mismo que se incrementó de forma estadísticamente significativa en el post-test) en los grados 1°, 2°, 4° y 5° en específico, y al juntar a todos los niños de todos los grados (1°-6°) que tomaron el test después del cuento musical. (El caso específico de 3° es curioso porque el puntaje de creatividad promedio más bien disminuyó después del cuento grabado).

4.3.5 Análisis de los resultados dependiendo del género, todos los grados

En el cuento sin música se analizaron a 147 niños: 70 hombres y 77 mujeres. Con respecto al cuento musical en vivo, 163: 78 hombres y 85 mujeres. Finalmente, en el cuento musical grabado, a 150: 68 hombres y 82 mujeres. Lo anterior se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 76. *Distribución de sujetos por género y tipo de cuento.*

	Cuento sin música	Cuento musical en vivo	Cuento grabado
Masculino	70	78	68
Femenino	77	85	82

4.3.5.1 Resultados del género masculino

Tabla 77. *Puntaje de creatividad, grupo testigo, género masculino, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Número de alumnos
Pre-test	4.59	1.80	70
Post-test	4.88	2.00	70

Tabla 78. *Cuento sin música, género masculino.*

Género: Masculino	0: Cuento sin música				
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%	media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	1.06	69	0.29	-0.26 0.85	0.29
diferencia de medias es mayor a 0	0.92	136	0.18	-0.24 inf	0.29

El cuento sin música no produjo cambio estadísticamente significativo del puntaje promedio de creatividad en los hombres.

Tabla 79. Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, género masculino, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Número de alumnos
Pre-test	3.70	2.08	78
Post-test	4.68	2.20	78

Tabla 80. Cuento musical en vivo, género masculino.

Género: Masculino	1: Cuento musical en vivo					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	3.66	77	4.6 e-04	0.44	1.50	0.97
diferencia de medias es mayor a 0	2.84	153	2.5 e-03	0.41	inf	0.97

El cuento musical en vivo generó un cambio cuantitativo en el promedio de creatividad de los hombres. Además, produjo un aumento real en el puntaje promedio de creatividad en el post-test de los varones.

Tabla 81. Puntaje de creatividad, grupo experimental 2, género masculino, pre-test y post-test.

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Número de alumnos
Pre-test	5.24	2.52	68
Post-test	6.34	2.07	68

Tabla 82. *Cuento musical grabado, género masculino.*

Género: Masculino	2: Cuento musical grabado					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	3.47	67	0.9 e-03	0.47	1.74	1.10
diferencia de medias es mayor a 0	2.79	129	3.0 e-03	0.45	inf	1.10

El cuento musical grabado originó una transformación estadística considerable en el promedio de creatividad en los hombres. De igual forma, motivó un aumento significativo del puntaje promedio de creatividad en el post-test de varones.

4.3.5.2 Resultados del género femenino

Tabla 83. *Puntaje de creatividad, grupo testigo, género femenino, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Número de alumnos
Pre-test	5.01	1.90	77
Post-test	4.96	1.75	77

Tabla 84. *Cuento sin música, género femenino.*

Género: Femenino	0: Cuento sin música					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	0.23	76	0.82	-0.40	0.51	0.05
diferencia de medias es mayor a 0	0.18	150	0.43	-0.44	inf	0.05

El cuento sin música no estableció algún cambio representativo del puntaje promedio de creatividad en las mujeres.

Tabla 85. *Puntaje de creatividad, grupo experimental 1, género femenino, pre-test y post-test.*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Número de alumnos
Pre-test	4.26	2.07	85
Post-test	5.15	1.87	85

Tabla 86. *Cuento musical en vivo, género femenino.*

Género: Femenino	1: Cuento musical en vivo					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	3.19	84	2.3 e-03	0.39	1.43	0.89
diferencia de medias es mayor a 0	2.93	166	1.9 e-03	0.39	inf	0.89

El cuento musical en vivo transformó significativamente el puntaje promedio de creatividad en las mujeres. En ese sentido, produjo un aumento en la media de creatividad en el post-test aplicado a las niñas.

Tabla 87. *Puntaje de creatividad grupo experimental 2, género femenino pre-test y post-test*

Puntaje creatividad	Media	Desviación estándar	Número de alumnos
Pre-test	5.12	1.81	82
Post-test	5.56	1.59	82

Tabla 88. *Cuento musical grabado, género femenino.*

Género: Femenino	2: Cuento musical grabado					
hipótesis alternativa	t	df	p-value	intervalo de confianza de 95%		media de diferencias
diferencia de medias no es igual a 0	1.63	81	0.06	-0.2	0.89	0.43
diferencia de medias es mayor a 0	1.64	159	0.05	-0.01	inf	0.43

El cuento musical grabado promovió un cambio significativo de puntaje promedio de creatividad en las niñas. Más aún, produjo un aumento revelador en el puntaje promedio de creatividad en el post-test aplicado a mujeres.

Tabla 89. *Incremento de la creatividad en hombres y mujeres.*

Incremento estadísticamente significativo de creatividad en el post-test		
	Mujeres	Hombres
cuento sin música	×	×
cuento musical	✓	✓
cuento grabado	✓	✓

Se puede observar que el cuento sin música no aumenta la creatividad ni en hombres ni en mujeres. Sin embargo, tanto el cuento musical como el cuento grabado producen un aumento estadísticamente significativo del puntaje promedio de creatividad en ambos géneros.

El aumento en el puntaje de creatividad promedio es más relevante con el cuento musical en vivo que con el cuento musical grabado (*p-values* más pequeños en el análisis del cuento musical en vivo).

El aumento en el puntaje de creatividad promedio es más significativo en el grupo de hombres que en el grupo de mujeres (*p-values* más pequeños en el grupo de varones).

4.4 Conclusiones

El cuento sin música no produce cambios significativos en el nivel de la creatividad. El cuento musical en vivo y cuento musical grabado aumentan la creatividad.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

5.1 Discusión y conclusión

La presente investigación fue el primer paso para descubrir los beneficios que proporciona un cuento musical en el desarrollo de la creatividad en la escuela primaria. Escuchar y recibir el placer del cuento musical, donde se conjuga tanto el arte literario como el arte musical, es una experiencia valiosa que enriquece la vida de un pequeño. Como dice Bertomeu (2006), la música y la literatura ayudan a liberar la imaginación del niño y estimulan su potencial creativo.

Siguiendo los propósitos de la educación artística del “Plan de estudios de educación básica 2011”, que parte de las necesidades y características de los niños, enfocados a fomentar el gusto, la sensibilidad y apreciación hacia las expresiones artísticas y desarrollo de la creatividad mediante la utilización de distintos recursos de las expresiones artísticas, consideramos idóneo, implementación del cuento musical como parte de las actividades de la educación artística en la primaria que sin duda enriquecerá la experiencia del niño y estimulará su imaginación y de ahí, la creatividad.

De esta manera, se vuelve importante, reconsiderar el tiempo destinado para las disciplinas de la educación artística: artes plásticas, teatro, danza y música que imparten en una hora a la semana a lo largo de seis años de la educación primaria.

Si, bien, no se ha podido mostrar que las actividades del cuento sin música eleven la creatividad significativamente, podemos constatar un gran interés por parte de los niños hacia estas actividades que sin duda enriquecen su experiencia y sirven de un valioso estímulo y motivación para hacer de lectura un hábito constante. Asimismo, escuchar un cuento, ayuda a la concentración y atención por parte del niño. Se pudo observar un comportamiento verdaderamente ejemplar por parte de los niños, que escuchaban los cuentos con mucha atención y agrado. Además, con un replanteamiento ya sea de las actividades alrededor de cuentos que pueden ser explorados conjuntamente con la creación y dramatización de los mismos, así como tomar en cuenta el tiempo asignado para la impartición del curso, pues fue alrededor de un mes y medio que duró el curso en el estudio, se puede encontrar más respuestas entorno a la creatividad y el cuento, sus efectos y beneficios. Lo importante, es seguir haciendo este tipo de

investigaciones para dar respuestas objetivas, válidas y confiables. Estas respuestas a la vez podrán corresponder a todas las búsquedas, ideas y teorías creadas entorno al beneficio del cuento musical en el desarrollo de la creatividad. La falta de este tipo de estudios que muestren con argumentos válidos el incremento de la creatividad a partir del cuento y la música, nos obligan a seguir estudiando este tema, realizar mayor número de estudios con las actividades y planeación correspondientes, tomando también en cuenta las tendencias de una nueva época y sus necesidades.

Esta experiencia nos enseña también algo muy importante: si el cuento musical beneficia el desarrollo de la creatividad del niño, ayuda a su crecimiento en todos los sentidos, favorece el lenguaje oral y escrito, entre otras cosas, entonces es necesario implementar estas prácticas pedagógicas de forma constante, y no solamente en la escuela, también en casa. Se pueden realizar muchas actividades alrededor del cuento musical, las cuales no se realizaron en este estudio para evitar cualquier tipo de variable que pudiera incidir en los resultados. Por lo anterior, se optó por delimitar solamente la actividad de escuchar el cuento, sin realizar otra tarea, esto es, sin hacer preguntas o comentarios, para que los niños se sintieran cómodos al momento de escuchar los cuentos, sin ningún tipo de presión.

En definitiva, el cuento musical ayuda al niño a acercarse al fenómeno musical desde una perspectiva lúdica y natural, misma que asimila y comprende porque forma parte de su experiencia vivida y no conforma algo ajeno a su realidad, a la manera de un concepto externo y abstracto.

Con el cuento musical se puede realizar muchas actividades; en algunas de ellas, el niño no solamente podrá escuchar los cuentos y recibir placer, sino participar activamente en la creación, narración y musicalización de los cuentos, utilizando música grabada o trabajando en sus propias obras e interpretarlas con el instrumento que dominen, o con ayuda de compañeros que sepan tocar algún otro.

Don Campbell, creador de la expresión “Efecto Mozart” y autor de varios libros y publicaciones a lo largo de sus más de cuarenta años de investigaciones sobre los beneficios del aprendizaje musical, también recomienda integrar los cuentos musicales a “las recetas musicales” o “Menú musical Mozart” a la vida cotidiana del niño, sobre todo entre los ocho y los diez años. Al respecto, el autor comenta lo siguiente:

Una mayor integración neural significa mayor aprecio por un cuento bien estructurado, y la inmensa capacidad de una historia para hacernos ver nuevos aspectos de nuestras experiencias tiene un enorme atractivo para los niños de esta edad. Este es un período perfecto para darle a escuchar música programática, es decir música escrita especialmente para narrar una historia. (Campbell, 2007, p. 258)

Después de la clase de cuento musical en vivo, los niños se acercaban al atril para ver el libro, se juntaban alrededor, lo veían con mucho entusiasmo y leían el cuento en voz alta. Sentía una gran satisfacción al verlos y saber cómo esta actividad lograba despertar el interés de los más pequeños hacia la lectura. Independientemente de si este curso elevaba o no el nivel de creatividad, ver a estos niños entusiasmados alrededor del libro era la mejor recompensa al trabajo realizado.

La creatividad está en todas partes, no pertenece solamente a las áreas artísticas, sino que forma parte de cualquier expresión del quehacer humano, sea tecnológico, social, artístico o intelectual. Todos los seres humanos, de alguna u otra forma, tienen el potencial creativo y éste, a su vez, puede ser desarrollado. Propiciar, favorecer y ofrecer oportunidades de desarrollo de dicho potencial, en un ambiente de respeto y aceptación, debe ser primordial para cualquier profesor, sobre todo en la educación primaria, porque desde estas edades se siembra la semilla y se generan las oportunidades para todas las experiencias que formarán una base sólida en el crecimiento de los individuos y, sobre todo, en el desarrollo de su creatividad.

En resumen, expongo las siguientes afirmaciones del estudio de Ana Lucía Frega titulado *Educar en creatividad*, publicado por Estudios 20 en Buenos Aires hacia 2007:

- todos los seres humanos son creativos en algún grado;
- la creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada, ya que acepta modificaciones;
- todos los haceres humanos son ámbitos que permiten el ejercicio de la creatividad;
- la creatividad se manifiesta normalmente en conexión con algún campo o disciplina específica;
- el proceso creativo puede ser considerado, descrito y explicado científicamente;
- los procesos de estimulación sistemática de la creatividad de cada persona pueden ser planificados, desenvueltos didácticamente y evaluados;

- en su sentido esencial, toda la creatividad tiene elementos equivalentes.
(pp. 18-19)

Estas afirmaciones, confirman una vez más que el tema de la creatividad es un tema muy diverso y complejo y, a la vez, fascinante. Debemos seguir trabajando unidos en el desarrollo de nuevas propuestas e iniciativas para una enseñanza creativa que, sin duda, va a beneficiar a nuestros niños en todos los sentidos como seres humanos.

La escuela debe enfocar sus actividades en el desarrollo de la creatividad, contribuir a la formación de personas creativas y críticas, capaces de expresar sus ideas de forma oral, escrita o de manera artística. Y el espacio idóneo es la educación artística que debe ocupar un lugar privilegiado dentro de la currícula escolar, con maestros especializados en el campo artístico que a la vez podrán responder a las exigencias del tiempo moderno, de las tendencias contemporáneas y a los propósitos y metas que establece la Secretaría de Educación Pública a través de distintos documentos que ha elaborado en estos últimos quince años. De igual forma, la academia está obligada a crear espacios y condiciones para el desarrollo de la creatividad. Paralelamente, debe actualizar y revisar los programas de estudio de la educación artística, implementando nuevas propuestas e ideas y explorando cada vez más nuevos enfoques hacia una educación creativa.

5.2 Rechazo de la hipótesis nula

Como hemos podido constatar, la hipótesis nula fue rechazada. Tanto el cuento musical en vivo como el cuento musical grabado produjeron cambios significativos en el incremento de la creatividad.

5.3 Observaciones y recomendaciones

5.3.1 Recomendaciones para futuras investigaciones

Sabemos que para realizar cualquier estudio es importante planificar, tener objetivos y metas claras, además de estar preparado para cualquier situación imprevista. Por todo ello, considero importante compartir la experiencia y dejar algunos consejos para algunas situaciones que tuvimos que resolver durante el proceso de realización del estudio, entrenamiento de los jurados,

evaluación, realización del estudio y demás. A pesar de contar con una planeación adecuada y una preparación plena para la realización del estudio, se presentaron varias situaciones que podríamos haber evitado si tan sólo hubiésemos tomado en cuenta las cuestiones que describo a continuación. Igualmente, comparto las actividades que se realizaron entorno al estudio:

- 1. Confiar, pero supervisar.** Todas las evaluaciones de los test por parte de los jurados deben realizarse en un lugar (laboratorio) o en un domicilio fijo, especialmente debe procurarse que todo el material esté en un solo lugar. Perdimos mucho tiempo recuperando algunos de los test que se perdían o se traspapelaban entre las cosas del evaluador. Hay que tener mucho cuidado y no dejar llevar los test al domicilio de éste. Recomendamos realizar la evaluación en un solo lugar donde se guarden todas las pruebas.
- 2. Antes del curso, hablar con los maestros responsables de cada grupo para que no intervengan en el proceso y así evitar cualquier variable que pueda influir en el resultado del estudio.** En una ocasión, al final de la sesión el maestro de un quinto grado les dijo a sus alumnos que hicieran el resumen del cuento que habían escuchado. Al instante, intervine para aclarar que fue mi error el no explicarle al profesor, antes del curso, que los niños no tenían qué hacer ningún tipo de tarea para evitar cualquier variable que incidiera en el resultado del estudio. Ese mismo día, una maestra de otro grupo también quiso dejar tarea a los niños relacionada con el cuento que habían leído. Igualmente, hice mi intervención a tiempo y después de estos hechos hablé con cada uno de los maestros, solicitándoles su colaboración en la realización del estudio para que no hicieran comentarios ni encargaran alguna tarea. Para los siguientes cursos con los demás grados —cuarto, tercero, segundo y primero—, hablé con los maestros a tiempo, antes de comenzar el curso.
- 3. Asistencia. Es importante hablar con los padres antes de realizar el curso.** Algunos niños no asistieron a todas las sesiones, aunque se les pidió a los maestros avisar a los padres sobre la importancia de que asistieran a la totalidad de las mismas. A pesar de todo, hubo muchas inasistencias, especialmente en los primeros grados. Este hecho nos ha enseñado la importancia de organizar una planificación que contemple, entre otras cosas, una reunión con los padres de familia antes de realizar el curso, con el objetivo de explicarles detalladamente la importancia de su apoyo en

la realización del estudio. Aunque había sesiones en donde nadie faltaba, generalmente hubo la inasistencia de uno hasta cinco o más niños. En cada sesión anoté los nombres de los niños que habían faltado. Este registro se hizo con el fin de descartar a los alumnos que faltaran frecuentemente para no considerarlos en el estudio. Al final, los niños que no asistieron con regularidad se perdieron alguno de los dos test realizados antes y después del curso, por lo que fueron descartados de todas maneras.

Registro de inasistencia

Tabla 90. Registro de inasistencia.

Sesiones Número de niños que faltaron a las sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
*1 "A"	1	3	1	4	5	4	6	2	2	5	11	7
*1 "B"	5	2	1	1	5	5	4	3	1	7	1	5
*1 "C"	6	3	4	6	3	8	1	0	4	9	8	3
2 "A"	2	2	0	5	4	5	4	3	4	13	2	8
2 "B"	0	2	1	3	3	5	2	3	3	2	1	1
*2 "C"	4	4	1	3	2	8	2	2	2	11	3	5
3 "A"	4	2	2	1	2	2	1	2	3	0	0	2
3 "B"	1	1	4	2	6	2	2	4	0	2	3	2
3 "C"	1	2	2	3	1	3	2	1	1	2	4	1
4 "A"	0	1	1	3	4	3	3	3	0	1	2	1
4 "B"	2	2	2	4	3	0	1	4	1	2	3	0
4 "C"	0	0	6	3	1	3	2	6	1	3	0	1
5 "A"	0	3	3	6	1	3	0	0	1	2	0	0
5 "B"	0	3	1	1	2	1	2	8	0	0	0	1
5 "C"	0	1	0	1	2	1	0	2	0	8	3	0
**6 "A"	1	1	1	0	0	1	2	2	0	1	0	4
6 "B"	1	0	2	1	2	3	1	1	7	2	1	2
6 "C"	0	0	0	1	1	0	1	0	0	7	0	3

*En los primeros grados "A", "B" y "C" y en el 2"C" hubo varios niños que faltaron constantemente. De igual forma, faltaron a uno o dos test que se realizaron antes y después del curso, por lo tanto, fueron descartados.

**En el grupo 6 "A" hubo una niña que faltó a cuatro sesiones, pero de todas maneras fue descartada por faltar a uno de los test.

4. Horario. Aunque el establecimiento del horario depende de la disponibilidad del maestro, hay que tomar en cuenta la edad de los niños. Los alumnos que recibían el curso del cuento musical grabado en el horario de 8:30 a 9:00 estaban muy cansados, sobre todo los más pequeños de los primeros cuatro grados. Éstos llegaban con mucho sueño y, en algunos momentos, se dormían durante la sesión. Incluso, varios niños se acomodaban para dormir, recostando su cabeza sobre la mesa y tapándola con su suéter o mochila cuando ponía el disco. En contraparte, había niños de 5° grado “A”, cuyo horario era los días miércoles de 8:30 a 9:00 y los días viernes de 10:30 a 11:00, quienes entraban al salón corriendo, con mucha energía, gritaban de emoción y eran muy activos y despiertos.

Sin duda, el cuento es muy querido y apreciado por los niños, pero no todos pueden estar atentos durante media hora. Lo pude observar tanto con el cuento musical en vivo, como con el cuento sin música o cuento grabado, cuando los niños escuchaban discos. En algunos momentos, escuchar el cuento les provocaba sueño a los niños; algunos quizás por el cansancio que sentían al final de la jornada, otros porque llegaban desvelados a la escuela. Observando el comportamiento de niños al escuchar los tres tipos del cuento, podría afirmar que el musical grabado es el que más producía el efecto “arrullador”. Algunos niños se acomodaban para dormir en el momento que estaba poniendo la grabación e, incluso, había varios que se tapaban con su suéter para tener los ojos cerrados sin que pudiera verlos. Este comportamiento podemos observarlo en las siguientes imágenes del grupo 3 “A”, el cual escucha el cuento musical grabado:

3 "A" Cuento musical grabado



Figura 35. Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado.



Figura 36. Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado.



Figura 37. Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado.



Figura 38. Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado.



Figura 39. Niños escuchando el cuento musical grabado, 3er grado.

En contraste, en las siguientes imágenes (figuras 40 y 41) podemos ver a infantes muy despiertos y felices escuchando el mismo tipo de cuento musical grabado, con la salvedad de que son niños de 1er grado:

1 "A" Cuento musical grabado



Figura 40. Niños escuchando el cuento musical grabado, 1er grado.



Figura 41. Niños escuchando el cuento musical grabado, 1er grado.

Otro caso más: en la siguientes imágenes (figuras 42 y 43) podremos ver a los niños de 4º grado escuchando el cuento musical grabado con atención.

4 “A” Cuento musical grabado



Figura 42. Niños escuchando el cuento musical grabado, 4º grado.



Figura 43. Niños escuchando el cuento musical grabado, 4º grado.

En las siguientes imágenes (figuras 44, 45, 46 y 47), podremos ver a los niños escuchando el cuento musical en vivo. Hay que decir que algunos de ellos también se acomodaban para dormir, sobre todo en el caso del cuento musical grabado. Sin embargo, la mayoría de los niños escuchaban con mucha atención los cuentos musicales en vivo y algunos de ellos estaban muy emocionados:

2 “C” Cuento musical en vivo



Figura 44. Niños escuchando el cuento musical en vivo, 2º grado.

3 “B” Cuento musical en vivo



Figura 45. Niños escuchando el cuento musical en vivo, 3er grado.



Figura 46. Niños escuchando el cuento musical en vivo, 3er grado.



Figura 47. Niños escuchando el cuento musical en vivo, 3er grado.

Debo mencionar que el cuento sin música también produce en los niños el efecto “arrullador” (figura 48), aunque generalmente los niños prestaban mucha atención y estaban muy contentos, como podemos observar en las siguientes imágenes (figuras 49, 50 y 51). Incluso, he de decir que donde se comportaron mejor los niños fue precisamente en el cuento sin música. Este hecho, tal vez, se debe a que había más contacto entre el lector/ narrador y el escucha (niños), sobre todo porque no se tenía que tocar la guitarra o ver la partitura, por lo tanto había el contacto visual con los niños con más frecuencia que en el cuento musical en vivo.

2 “A” Cuento sin música



Figura 48. Niños escuchando el cuento sin música, 2º grado.

3 “C” Cuento sin música



Figura 49. Niños escuchando el cuento sin música, 3er grado.



Figura 50. Niños escuchando el cuento sin música, 3er grado.



Figura 51. Niños escuchando el cuento sin música, 3er grado.



Figura 52. Niños escuchando el cuento sin música, 3er grado.

5.3.2 Recomendaciones para maestros de primaria

Una de las ventajas del cuento musical es que cualquier maestro puede impartirlo y no requiere de personal especializado en conocimientos musicales. Si el maestro no toca ningún instrumento musical y no tiene formación musical, puede utilizar música grabada y combinarla con la lectura de los cuentos. También puede utilizar cuentos musicales grabados para ser escuchados en su clase de educación artística. Lo único que se requiere es que el maestro sea también creativo. Respecto a la creatividad del docente, Cruces (2009) dice que ésta “se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la metodología utilizada. La divergencia y pluralidad de ideas encuentran en el método un reto a su profesión, de igual modo que el paisaje provoca al artista, los volúmenes al escultor, los espacios al arquitecto o lo desconocido al investigador” (pp. 345-346). El maestro creativo es aquel que sabe manejar distintas estrategias para lograr la participación activa de los alumnos, sabe cómo motivarlos e incentivar tanto el trabajo individual como el colectivo, crear condiciones que favorezcan el autoaprendizaje y para que los estudiantes puedan expresarse libremente, sin temor de ser juzgados o criticados. O, como dice Torrance (1970): “Sea lo que fuere lo que nos indiquen las investigaciones, la forma personal de enseñar del maestro debe ser de su exclusiva invención. Debe llegar a esta invención personal al aplicar sus propios procesos creativos para obtener los objetivos de la enseñanza” (p. 42).

5.3.2.1 Condiciones del trabajo

Una de las tradiciones instauradas en todas las escuelas primarias son las normas de conducta, las cuales establecen acciones permitidas y acciones prohibidas, como no correr, no gritar, etcétera. Torrance (1970) describe esta situación como una de las dificultades para generar la espontaneidad, iniciativa y la capacidad creadora en el aula. A los maestros les preocupa tanto el orden y la disciplina que pueden llegar a considerar a los niños creativos como amenaza para la seguridad y tranquilidad de su clase. Al imponer ciertas limitaciones, estas acciones pueden cohibir el interés del niño en participar dentro de las actividades del aula. Stern (2002) dice que

“hay escuelas en las que uno entra a una clase y hay un silencio sepulcral, de hospital. ¿Cómo puede el niño en este ambiente mostrar su alegría, su emoción de haber hallado algo [...]?” (p. 15). Una de las condiciones fundamentales para el desarrollo del potencial creativo es precisamente la creación de un ambiente de confianza y libertad para expresar sus ideas sin temor a ser castigado o abucheado por sus compañeros de clase. Crear estas condiciones, es responsabilidad del maestro.

Respecto a las actividades relacionadas con el cuento musical, es importante elaborar un diseño que incluya el establecimiento del horario y la duración de la actividad, tomando en cuenta la edad de los niños, así como la selección de cuentos y obras musicales que podrían representar la idea de la obra literaria. Es ahí donde el maestro debe realizar esta tarea de forma creativa.

5.3.2.2 Selección de cuentos y música

Para seleccionar la música, se puede partir de la idea literaria, del contenido del cuento, pero también se puede hacer al revés: buscar cuentos acorde a la música.

En cuanto a la recopilación de obras literarias, Félix Calatayud (2006) afirma que “la variedad enriquece”; no obstante, hay que tener mucho cuidado, nos advierte López Romero (2006). Actualmente, hay una gran cantidad de libros que responden a los criterios comerciales. Esta abundancia se debe a las continuas producciones del mundo cinematográfico para el público infantil. De ahí la recreación masiva de las imágenes del cine como producto de consumo, esto es, el estampado de los personajes de cine infantil en todos los productos posibles, incluyendo libros, los cuales en muchas ocasiones resultan ser de mala calidad.

No todos los cuentos estimulan la creatividad y la sensibilidad artística, no todos avivan el sentido crítico, ni permiten al niño asimilar ese universo de símbolos que contiene el relato. No todos los cuentos encierran un mundo lleno de sugerencias plásticas, explícitas o imaginadas que sean capaces de traspasar el texto y que estimulen las capacidades intelectuales y creativas del niño. (López, 2006)

Es importante tomar en cuenta ciertos criterios a la hora de elegir el cuento:

- La calidad literaria.

- La calidad de sus ilustraciones, incluso el diseño que incluye la tipografía, el tipo de papel, entre muchos otros componentes que forman un equilibrio entre el texto, la imagen y el formato. (López 2006)
- El valor estético.
- Edad del niño.

REFERENCIAS

- Altamirano, A. I. (1937). *Lo maravilloso en el cuento y la novela* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile T.M. & Gyskiewicz, N. (1989). The creative environment scales: The work environment inventory. *Creativity Research Journal* (2), 231-254.
- Andricaín, S. (2011). En torno a la poesía, los niños y la escuela. En Rodríguez Santa María G. M. & Macías Zuluaga L. F. (Comp.), *Memorias del Seminario de literatura infantil y juvenil 1988-2011* (p. 103). Medellín: Periódico El Mundo.
- Anónimo (2010). Nivel socioeconómico D (Clase pobre). Recuperado de http://www.economia.com.mx/nivel_socioeconomico_d_clase_pobre.htm [2015, 24 de febrero].
- Arguedas Quesada, C. (2006). Cuentos musicales para los más pequeños. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (1). Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/cuentossss.pdf [2015, 23 de febrero].
- Ayala Aragón, O. A. (2005). Consideraciones históricas y algunas teóricas acerca de la naturaleza. En J. Gómez Cumpa (Comp.), *Desarrollo de la creatividad* (pp. 29-31). Lambayeque: Fondo Editorial Universitario.
- Bartlett, F. (1995). *Recordar. Estudio de Psicología experimental y social* (Trads. Soto, P. & Barrio, C.). Madrid: Alianza Editorial.
- Bertomeu Orteu, C. (2006). El cuento. Un medio para adentrarnos en los secretos de la obra artística. En B. López Romero (Ed.), *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística* (pp. 53-70). España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Boden, M. (1994). *La mente creativa* (Trad. Álvarez, J. A.). Barcelona: Gedisa.
- Brodgen, H. & Sprecher, T. (1964). Criteria of creativity. En Taylor, C. W., *Creativity: progress and potential*. Nueva York: Mc Graw Hill.

- Camino, M. J. (2012, mayo 11). La magia de contar un cuento con música: *Pedro y el Lobo* [Mensaje en el blog Educ@contIC]. Recuperado de <http://www.educacontic.es/blog/la-magia-de-contar-un-cuento-con-musica-pedro-y-el-lobo> [2015, 23 de febrero].
- Campbell, D. (2007). *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños* (Trad. Brito, A.). Barcelona: Urano.
- Campbell, D. (2011). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano (4ª ed.).
- Castro García, O. (2011). La calidad literaria en los textos literarios para niños. En Rodríguez Santa María G. M. & Macías Zuluaga L. F. (Comp.), *Memorias del Seminario de literatura infantil y juvenil 1988-2011* (p. 29-46). Medellín: Periódico El Mundo.
- Cattel, R. B. & Butcher, H. J. (1968). *The Prediction of Achievement and Creativity*. Indianápolis: Bobbs-Merrill.
- Chávez Rosa, A. (2005). La creatividad en la educación artística. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2 (6), 109-121.
- Cole, S. (1979). Age and scientific performance. *American Journal of Sociology*, (84), 958-977.
- Copland, A. (2003). *Música e imaginación* (Trad. Ortiz Oderigo, N. R.). Buenos Aires. Emecé Editores.
- Corbalán, F. J., Martínez Zaragoza, F., Donolo, D.S., Alonso Monreal C., Tejerina Arreal M. & Limiñana Gras, R.M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cruces Martín, M. C. (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación musical* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Csikszentmihalyi, M. (1988a). "Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energetic approaches to cognition". *New Ideas in Psychology*, 6 (2), 159-176.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (Trad. Tosaus Abadía, J. P.). Barcelona: Paidós.

- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Aprender a fluir*. (Trad. Colodrón, A.). Barcelona: Kairós.
- Daria Loi & Patrick Dillon (2006). Adaptive educational environments as creative spaces. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 363-81.
- Davis, G. A. (1983). *Creativity is Forever*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Davis, G. A. & Rimm, S. (1980). *GIFFI-II: Group Inventory For Finding Interests*. Watertown, Wisconsin: Educational Assessment Service.
- De Bono, E. (1992). *Los seis sombreros para pensar* (Trad. Pandolfo, M.). Buenos Aires: Granica.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas* (Trad. Castillo, O.). Barcelona: Paidós.
- De la Torre, S. (1982). *Educación en la creatividad*. Madrid: Narcea.
- Diario Oficial de la Federación. (2011, 19 de agosto). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011 [2015, 23 de febrero].
- Díaz, M. (2009). Una mirada a la creatividad: La visión del alumnado de Primaria. *Creatividad y Sociedad*, (13), 190-211.
- Díez Álvarez, Javier. (2006). Entre el arte y el relato. En B. López Romero. (Ed.), *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Drevdahl, J. E. (1964). Some developmental and environmental factors in creativity. En C. W. Taylor (Ed.), *Widening Horizons in Creativity* (pp. 170-185). New York: Wiley.
- Encabo Fernández, E. (2010). Creatividad y Música. Consideraciones. Recuperado de <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17454/1/Creatividad%20y%20musica.pdf> [2015, 23 de febrero].

- Ekvall, G. (1993). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (1), 105-123.
- Escribano, M. (1992). *El sonido viajero*. Madrid: Música Mundana.
- Esquivias, M. & Muría, I. (2000). Una Evaluación de la Creatividad en la Educación Primaria. *Revista Digital Universitaria*, 1 (3). Recuperado de [http://www.revista.unam.mx/vol. 1/num3/art1/](http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/) [2015, 23 de febrero].
- Feldman, D. H. (1980). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, N.J., Ablex.
- Fernández, A. (2003). La educación artística y musical en México, incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1, (4), 87-100.
- Ferreiro, R. & Mitjás, Albertina. (2008). *La creatividad*. México: Trillas.
- Findlay, S. & Lumsden, C. (1988). The creative mind: Towards an evolutionary theory of discovery and innovation. *Journal of Social and Biological Structures*, (11), 3-55.
- Finke, R., Ward, T. & Smith, S. (1992). *Creative cognition*. Cambridge Mass.: The MIT Press.
- Firestein, R. (1991). Creatividad en la Empresa. Conferencia Fundación Creatividad e Innovación, Santiago.
- Flanagan, J. C. (1963). The definition and measurement of ingenuity. En C.W. Taylor y F. Barron (Coords.). *Scientific Creativity: Its Recognition and Development* (pp. 89-98). New York: Wiley.
- Flores Velazco, M. (2004). *Creatividad y educación. Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas*. México: Alfaomega.
- Frederiksen, N. & Ward, W.C. (1978). Measures for the study of creativity in scientific problem solving. *Applied Psychological Measurement*, 2 (1), 1-24.
- Frega, A. L. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Estudios 20.

- Frega, A. L. (2009). Creatividad y Educación Musical. *Revista Creatividad y Sociedad*, (10), 9-31.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1999). *Biblioteca infantil CD* (Recurso Electrónico) base de datos de Literatura Infantil. Barcelona: Doc6.
- Gainza, V. H. de. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Gainza, V. H. de. (2002a). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Gainza, V. H. de. (2002b). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Gárate, L. M. (1996). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- García, P. (2011). *El dragón Cuéntarín: música, cuentos y creatividad para el Segundo Ciclo de Educación primaria*. Madrid: Editorial CCS.
- García Calero P. & Estebaranz García A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011) *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad* (Trad. Tosaus Abadía, J. P.). Barcelona: Paidós (1993).
- Gardner, H. & Y. Duda (1985). Biology and giftedness. *Items. Social Science Research Council*, (35), pp. 1-6.
- Getzels, J. W. & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence*. New York: Wiley.

- Getzels, J. M. & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision. A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: J. Willey and Sons.
- Ghiselin, B. (1952). *The Creative Process: A symposium*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ghiselin, B., Rompel, R. & Taylor, C.W. (1964). A creative process check list: Its development and validation. En C. W. Taylor (Coord.). *Widening Horizons in Creativity* (pp. 19-33). New York: Wiley.
- Gillig, Jean-Marie (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación* (Trad. González de la Lama, R. L.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional* (Trad. Mateo, E.). Buenos Aires: Vergara Editor.
- Gough, H. G. (1956). *California Psychological Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Gruber, H. E. (1984). *Darwin sobre el hombre: un estudio psicológico de la creatividad científica* (Trad. Amo, T. d.). Madrid: Alianza.
- Guerrero, A. (2005). Desarrollo del niño durante el período escolar. Recuperado de <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/desspsicesc.html> [2015, 24 de febrero].
- Guilford, J. P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, (9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1980). La Creatividad. En A. Beaudot (ed.), *La creatividad* (Trad. Palacios, M. T.) (pp. 19-34). Madrid: Narcea.
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana* (Trad. Kohan, N. C.). Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. & Strom, R. D., et al. (1978). *Creatividad y educación* (Trad. Pardo, I.). Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. et al. (1983). *Creatividad y Educación* (Trad. Pardo, I.). Barcelona: Paidós.

- Gutiérrez, F. (2007, 1 de junio). Clasificación de Niveles Socioeconómicos en México según la AMAI [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.fergut.com/wordpress/e-marketing/clasificacion-de-niveles-socioeconomicos-en-mexico-segun-la-amai/> [2015, 23 de febrero].
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (Trad. Frega, A. L., Graetzer, D. & Musumeci, O.). Barcelona: Graó.
- Heinelt, G. (1979). *Maestros creativos. Alumnos creativos* (Trad. Thomas, J. J.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Heist, P. & Yonge, G. (1968). *Omnibus Personality Inventory Manual*. New York: Psychological Corporation.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T.M. (1988). The conditions of creativity. En R. J. Sternberg (Coord.), *The Nature of Creativity: Contemporary Perspectives* (pp. 11-38). New York: Cambridge University Press.
- Hennion, A. (2002). *La pasión musical* (Trad. Terre, J.). Barcelona: Paidós.
- Herrmann, N. (1990). *The Creative Brain*. New York: Basic Books.
- Hoepfner R. & Hemenway, J. (1973). *Test of Creative Potential*. Hollywood: CA, Monitor.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v6i1.362>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Escolaridad. Cuéntame de México. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P> [2015, 24 de febrero].
- Isaksen, G. S., Lauer, K. & Ekvall, G. (1999). Situational Outlook Questionnaire: A measure of the climate for creativity and change. *Psychological Reports*, (85), 665-674.
- Johnson, O. G. (1976). *Test and Measurement in Child Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Keil, J. (1988). *Creatividad, cómo manejarla, incrementarla y hacer que funcione* (Trad. La Valle, M. T.). México: Mc Graw-Hill.
- Kivy, P. (2005). *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical* (Trad. Canales, V.). Barcelona: Paidós (2001).
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad* (Trad. Gancho, C.). Barcelona: Herder.
- Levin, J. & Levin, W. (2004). *Fundamentos de estadística en la investigación social* (Trad. Valle, V. d.). México: Alfaomega / Oxford University Press.
- López de la Llave, A. & Pérez, M. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid: Thomson / Paraninfo.
- López, R. (1993). Métodos para el desarrollo de la creatividad. *Estudios Sociales*, (76), 111-133.
- López Pérez, R. (1999). Prontuario de la Creatividad. Recuperado de <http://mcomudd.files.wordpress.com/2008/01/r-lopez-prontuario-creatividad.pdf> [2015, 24 de febrero].
- López Rodríguez, F. & Aránega, S. (Comps.) (2009). *La música en la escuela: la audición. Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona: Graó.
- López Romero, B. (2006a). El cuento, vehículo de transmisión de conceptos y valores sociales. En B. López Romero (Ed.), *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. España: Ministerio de Educación y Cultura.
- López Romero, B. (2006b). Educar el gusto estético a través del relato. En B. López Romero, (Ed.), *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lozanov, G. (1998). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon, and Breach.
- Lynch, M. & Kaufman, M. (1974). Creativeness. Its meaning and measurement. *Journal of Reading Behavior*, 6, 375-394.

- MacKinnon, D. W. (1975). *IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity*. En Getzels, J. & Taylor, I. A., *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- MacKinnon, D. W. (1978). *In Search of Human Effectiveness: Identifying and Developing Creativity*. Búfalo, NY: Creative Education Foundation.
- Marín Ibáñez, R. (1995). *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Martindale, C. (1990). *The Clockwork Muse: The Predictability of Artistic Change*. New York: Basic Books.
- Martindale, C. & Hasenfeld, N. (1978). EEG differences as a function of creativity, stage of the creative process, and effort to be original. *Biological Psychology*, 6 (3), 157-167.
- Martínez Beltrán, J. M. & Rimm, S. (1985). *Cuestionario de creatividad*. Madrid: San Pío X.
- Maslow, A. (1982). *La personalidad creadora* (Trad. Rourich, R. M.). Barcelona: Kairós.
- Mednick, S. A. (1967). *Remote associates test*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Mednick, S. A. & Mednick, T. (1964). An associative interpretation of the creative process. En C. W. Taylor (ed.) *Widening Horizons in Creativity*. New York: Wiley.
- Merton, R. K. (1961). Singletons and multiples in scientific discovery: A chapter in the sociology of science. *Proceedings of the American Philosophical Society*, (105), 470-486.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, (159), 56-63.
- Miranda, J. (2007). Producción multimedia para la educación auditiva: un proceso de elaboración de materiales. *Eufonía: Didáctica de la Música*, (39, *Creación de contextos educativos integrando las TIC en el aula de música*), 27-36.
- Mitjás, A. (2008). El dialéctico perfil de las personas creativas. En R. Ferreiro, A. Mitjás et al. (Org.), *La creatividad: Un bien cultural de la Humanidad* (pp. 55-68). México: Trillas.

- Mondragón, A. R. (2002) ¿Qué son los indicadores? *Notas. Revista de Información y Análisis*, (19), 52-58. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/economicas/indicadores.pdf> [2015, 24 de febrero].
- Morales, E. (2006). *Estructura Socioeconómica de México I*. México: Editorial Book Mart.
- Morán Martínez, M. C. (2009). Psicología y Música: Inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11), 1-13. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/art73.pdf> [2015, 24 de febrero].
- Navarro J. (2012). *Educación, música y posmodernidad. Constructivismo en la iniciación a la guitarra: diseño, implementación y evaluación de un modelo de enseñanza con apoyo de las TIC* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Newell, A., Shaw, J. C. & Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65 (3), 151-166.
- Nicolás, R. (2011). *Reforma integral de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Nilsson, B., & Folkestad, G. (2005). Children's practice of computer-based composition. *Music Education Research*, 7 (1), 21-37.
- Olea, J. & San Martín, R. (1992). Escalamiento unidimensional y multidimensional de diseños creativos. *Psicothema*, 4 (1), 291-296.
- Orff, C. (1978). *Carl Orff/Documentation, His Life and Works, Volume 3: The Schulwerk* (Trad. Margaret Murray). New York: Schott Music Corporation.
- Osborn, A. (1953). *Applied Imagination*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Palacios, L. (2005). *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Perkins, D. N. & Laserna, C. (1983). *Test de destreza en el diseño*. En Harvard University, *Project Intelligence: The development of procedures to enhance thinking skills*. Informe final. Venezuela: Octubre.

- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación* (Trad. Gutiérrez, J.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (2005). *Psicología y pedagogía* (Trad. Fernández Buey, J.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf> [2015, 1 de mayo].
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf [2015, 2 de mayo].
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf [2015, 30 de abril].
- Reyes de la Rosa, J. (2010). *El valor de la música en el contexto cultural Mixe. Hacia la confección de una propuesta didáctica para la escuela primaria a partir de los saberes locales* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rhodes, R. (1961). Analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, (42), 305-310.
- Rimm, S. (1976). *GIFT: Group Inventory for Finding Creative Talent*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Rimm, S. (1983). *Preschool and Kindergarten Interest Descriptor*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Rimm, S. & Davis, G. A. (1979). *Group Inventory for Finding Interests*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Rivas F. (1978). Estudio psicométrico y dimensional de dos test cognitivos de creatividad. *Innovación creadora*, (7), 40-55.
- Rodríguez Estrada, M. (1991). *Creatividad en la investigación científica*. México: Trillas.
- Rodríguez Estrada, M. (2009). *Manual de creatividad*. México: Editorial Trillas.

- Rodríguez Santa María, G. M (1997). Algunos criterios para evaluar y seleccionar literatura infantil y juvenil. En G. Lopera Cardona (Comp.), *Selección de libros infantiles y juveniles: criterios y fuentes*. Colombia: Comfenalco Antioquia. Recuperado de <http://librinsula.bnjm.cu/1-205/2005/mayo/73/colaboraciones/colaboraciones516.htm> [2015, 5 de junio], Publicación Semanal. Año 2, No.73, Viernes, 27 de mayo del 2005.
- Romero Chaparro, M. E. (2007). Los cuentos musicales en la educación primaria. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en Internet*, (82) Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo82/cuentos.html> [2015, 24 de febrero].
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Romo, M. (2003). Bases psicológicas de la creatividad. En A. Gervilla (Coord.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro, vol. 1* (pp. 13-31). Málaga: Dykinson.
- Romo, M., Benlliure, A. & Sánchez-Ruiz, M. J. (2008). *Test de Creatividad Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en la educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga: SPICUM.
- Runco, M. A. (1994). *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Schaefer, D. E. (1971). *Creativity Attitude Survey*. Jacksonville, IL.: Psychologists and Educators Inc.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011*. Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf> [2015, 24 de febrero].
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de estudio 2011/ Guía para el Maestro de Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública. Educación Básica. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria> [2015, 27 de abril].

- Simon H. A. (1962). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos de adopción de decisiones en la organización administrativa* (Trad. Lázaro Ros, A.). Madrid: Editorial Aguilar (1947).
- Simonton, D. K. (1989). *Scientific Genius*. New York: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1990). *Psychology, Science, and History*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Solovieva, Y. & Quintanar Rojas, L. (en prensa). L.S. Vigotsky y sus aportaciones a la psicología del desarrollo cognitivo.
- Stern, M. (2002). *Improvisaciones infantiles*. México: El Colegio de México / Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity* (pp.3-15). New York: Cambridge University Press.
- Tatarkiewicz, W. (1987), *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (Trad. Rodríguez Martín, F.). Madrid: Tecnos.
- Tejeda Navalón, P. (2006). La prosodia en el cuento. En B. López Romero (Ed.), *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Tineo Guerrero, V. (2007). El método Tomatis y Mozart. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en Internet*, (85). Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo85/tomatis.html> [2015, 24 de febrero].
- Tomatis, A. A. (1988). *About the Tomatis Method*. M. Gilmore & P. Thompson (Eds.). Toronto Listening Center.

- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking —Norms-Technical Manual Research Edition Verbal Tests, Forms A and B— Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ.: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E. P. (1970). *Desarrollo de la creatividad del alumno* (Trad. Schwarz, R. E.). Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa* (Trad. Piqué, J.). Madrid: Marova.
- Torrance, E. P. (1984). *The Torrance Tests of Creative Thinking. Streamlined (revised). Manual Figural A and B*. Bensenville, IL.: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual Figural (Streamlined): Forms A and B*. Bensenville, IL.: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual Figural (Streamlined): Forms A and B*. Bensenville, IL.: Scholastic Testing Service.
- Torre, S. de la (1991). *Evaluación de la creatividad. Test de abreacción para evaluar la creatividad. TAEC*. Madrid: Escuela Española.
- Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (17), 1-40. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/413/767> [2015, 24 de febrero].
- Varela, J., Olea, J. & San Martín, R. (1991). Dimensiones de evaluación de productos creativos: ¿dualismo o polaridad? *Psicothema*, 3 (1), 97-109.
- Vigotsky, L. S. (2008). Voobrazheniye y tvorchestvo v detskom vozraste (La imaginación y la creatividad en la edad infantil). En *Mishleniye y rech (Pensamiento y el lenguaje)*. Moscú: ACT MOSKVA.
- Vigotsky, L. S. (1984) *Problemas de psicología infantil. Obras escogidas*, Tomo IV. Moscú: Pedagogía.

- Visauta Vinacua, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14: estadística básica* Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Waisburg, G. & Erdmenger, E. (2008). *El poder de la Música en el aprendizaje: cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. México: Trillas.
- Wallach, M. A. & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in your Children. A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Webber Aronoff, F. (1974). *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Weisberg, R. (1987). *Creatividad: el genio y otros mitos* (Trad.). Barcelona: Labor.
- Williams, F. (1980). *Creativity Assessment Packet*. Buffalo, NY: DOK.
- Wilson, B. G. (1979). Evaluación del Aprendizaje en la Educación Artística. En B. S. Bloom, J. T. Hastings & G. F. Madaus (Coords). *Evaluación del Aprendizaje 3. Educación Artística, Ciencia, Matemática de la Escuela Secundaria* (Trad. Mizraji, M. N. & Walton, R. J.). Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Wollschlager, G. (1976). *Creatividad, sociedad y educación*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Yentzen, E. (2005). Teoría General de la Creatividad. En J. Gómez Cumpa (Comp.), *Desarrollo de la creatividad* (pp. 33-51). Lambayeque: Fondo Editorial Universitario.
- Zelenkova, T. V. (2010). El desarrollo de la imaginación creativa en los niños durante la enseñanza de la música. En Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 235-255). México: Trillas.
- Zuckerman, H. & Merton, R. K. (1972). Age, aging, and age structure in science. En M. W. Riley (Comp.), *Aging and Society* (pp. 292-356). New York: Russell Sage Foundation.

CUENTOS (CUENTO SIN MÚSICA Y CUENTO MUSICAL EN VIVO)

- Andersen, H. C. & Flores Lara, J. (Ed.), (2005). *Hans Christian Andersen. Cuentos Musicales. La princesa y el guisante. El traje nuevo del emperador*. Málaga: POP COR.
- Andersen, H. C. (2005). El patito feo. En H. C. Andersen, *Cuentos de Hans Andersen* (pp. 13-24). México D.F.: Editorial Época
- Andersen, H. C. (2005). La sirenita. En H. C. Andersen, *Cuentos de Hans Andersen* (pp. 85-111). México D.F.: Editorial Época.
- Baev, E. (2011). Siete enanos y uno más (Trad. y versión Borislova, N.). En N. Borislova (Ed.), *Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos* (pp. 53-62). Puebla: BUAP, PROMEP.
- Basurto, J. I. (2010). El caballo y el asno (Adaptación: Cerda, R. & Muñoz Ledo, N.). En J. I. Basurto, *Fábulas mexicanas* (pp. 21-28). México D.F.: Edebé.
- Baumont, O. (2007). *Antonio Vivaldi*. Barcelona: Combel Editorial.
- Boetto, A. & Acosta, J. (Ed). (2007). *Soy Bach*. México D.F: Editorial Lectorum.
- Boetto, A. & Acosta, J. (Ed). (2007). *Soy Beethoven*. México D.F: Editorial Lectorum.
- Boetto, A. & Acosta, J. (Ed). (2007). *Soy Mozart*. México D.F: Editorial Lectorum.
- Boetto, A. & Acosta, J. (Ed). (2007). *Soy Tchaicovsky*. México D.F.: Editorial Lectorum.
- Bouchet, P. (2007). *Johann Sebastian Bach*. Barcelona: Combel Editorial.
- Browne, A. (1993). *Cambios*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Carballido, E. (1996). *Un enorme animal nube*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chukovsky, K. (1987). *La mosca zumbosca*. Moscú: Editorial Ráduga.
- Collodi, C. (2006). *Pinocho*. (Adaptación: Szpunberg, A.). Barcelona: Editorial Sol 90.

- Cuento popular ruso El platillo de plata y la manzanita lozana (2011). (Trad. Vento, J., Versión N. Borislova). En N. Borislova (Ed.), *Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos* (pp. 11-30). Puebla: BUAP, Promep.
- Cuento popular ruso El Frío justiciero (1990). (Trad. Yakuchanis, E.). En *El platillo de plata y la manzanita lozana. Cuentos Populares Rusos* (pp. 67-78). Moscú: Editorial Raduga.
- Curto, R. M., Capdevilla, F., Rius, M., & Piérola, M. (2006). *La ratita presumida. El ruiseñor. Los tres cerditos. La lechera*. Barcelona: Combel Editorial.
- Dickens, C. (2008). Un cuento de navidad. En C. Quattrochy (Ed.), *El tesoro de los cuentos de navidad* (pp. 5-24). Illinois: Publications International Ltd.
- Disney, W. (2003). La bella durmiente. En D. Kerley (Ed.), *Walt Disney Cuentos Clásicos* (pp. 5-32). Naucalpan México: Silver Dolphin.
- Disney, W. (2003). Los tres cochinitos. En D. Kerley (Ed.), *Walt Disney Cuentos Clásicos* (pp. 69-84). Naucalpan México: Silver Dolphin.
- Disney, W. (2003). Blanca nieves y los siete enanos. En D. Kerley (Ed.), *Walt Disney Cuentos Clásicos* (pp. 131-154). Naucalpan México: Silver Dolphin.
- Disney, W. (2003). *La liebre y la tortuga*. En D. Kerley (Ed.), *Walt Disney Cuentos Clásicos* (pp. 175-184). Naucalpan México: Silver Dolphin.
- Disney, W. (2003). Pinocho. En D. Kerley (Ed.), *Walt Disney Cuentos Clásicos* (pp. 217-242). Naucalpan México: Silver Dolphin.
- Doblado, A. & Serna, A. (Ed.). *Poesía para niños Antología poética*. Madrid: Susaeta Ediciones.
- Ende, Michael. (1993). *Tranquila Tragaleguas la tortuga cabezota*. Santafé de Bogotá: Editorial Santillana.
- García Márquez, G. (1999). *El último viaje del buque fantasma*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- García Márquez, G. (1999). *La luz es como el agua*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.

- Ganges, M. & Montserrat, P. (2007). *La reina trotamundos en Rusia*. Barcelona: Combel Editorial.
- Grimm, J. & Grimm, W. (Adaptación: Jiménez, H. M.). (2004). *La luz azul*. Barcelona: Editorial Onix.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2006). *Blancanieves*. (Adaptación: Szpunberg, A.) Barcelona: Editorial Sol 90.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2004). *El flautista de Hamelin*. Madrid: Ediciones Dastin.
- Huacuja, V. (1984). *Renoir nos cuenta su vida*. México D.F.: Trillas.
- Huacuja, V. (1984). *Giotto nos cuenta su vida*. México D.F.: Trillas.
- Huacuja, V. (1993). *Salvador Dalí*. México D.F.: Trillas.
- Huacuja, V. (1984). *El Greco nos cuenta su vida*. México D.F.: Trillas.
- Huacuja, V. (1985). *Beethoven nos cuenta su vida*. México D.F.: Trillas.
- Huacuja, V. (1988). *Leonardo da Vinci nos cuenta su vida*. México D.F.: Trillas.
- Jané, A. & Ginard, P. (2007). *Prometeo*. Barcelona: Combel Editorial.
- Jiménez, H. M. (2004). *Simbad el marino*. Barcelona: Orix Editorial.
- Le Prince de Beaumont, J. M. (2006). *La bella y la bestia*. (Adaptación: Szpunberg, A.) Barcelona: Editorial Sol 90.
- Molina Reyes, G. (2002). *Antología de cuentos y leyendas II*. México D.F.: Editorial Progreso.
- Morán, J. (Ed). (2000). *Gustavo Becquer para niños*. Madrid: Susaeta Ediciones.
- Navarro, D. R. (Ed). (2005). *El Quijote contado a los niños*. Barcelona: Edebé.
- Navarro, D. R. (Ed). (2006). *Platero y yo de Juan Ramón Jiménez contado a los niños*. Barcelona: Edebé.
- Neruda, P. (s/f). *Pablo Neruda para niños*. Madrid: Susaeta Ediciones.

- Obieta, C. & Sosa, J. C. (2010). *La magia en ti*. México D.F: Disney Enterprises, Inc. Editorial Cordillera de los Andes.
- Olliver, S. (2007). *Piotr Ilyich Tchaikovsky*. Barcelona: Combel Editorial.
- Palou, P. A. (2000). *Sergio y su trompeta*. Puebla: Lunarena Arte y Diseño.
- Perrault, Ch. (2006). *La bella durmiente*. (Adaptación: Szpunberg, A.). Barcelona: Editorial Sol 90.
- Perrault, Ch. (2006). *Pulgarcito*. (Adaptación: Szpunberg, A.). Barcelona: Editorial Sol 90.
- Perrault, Ch. (2006). *Cenicienta*. (Adaptación: Szpunberg, A.). Barcelona: Editorial Sol 90.
- Perrault, Ch. (1988). *El gato con botas*. (Adaptación: Frabetti, C.). México D.F.: Editorial Origen.
- Pérez Lorenzana, F. & Mena Encinas, E. (2011). Ecos del Carnaval de Brasil. En N. Borislova (Ed.), *Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos* (pp. 31-40). Puebla: BUAP, PROMEP.
- Pushkin, A. (2011). El cuento sobre el pescador y el pececito (Trad. Toledo, V. & Borislova, N.). En N. Borislova (Ed.), *Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos* (pp. 41-52). Puebla: BUAP, PROMEP.
- Rodriguez, M. (Comp). (2005). *Leyendas Mexicanas*. México D.F.: Editores Mexicanos Unidos.
- Sáez Castán, J. (2010). *Limoncito un cuento de navidad*. Barcelona: Editorial Océano.
- Sandoval, A. A. (2001). *Una mona en casa*. México D.F.: SM de Ediciones.
- Sandoval, A. A. (2004). *Jerónimo y su elefanta*. México D.F.: Editorial Progreso.
- Santana, G. (2006). Cien años de Historia. En G. Santana, *Mitología mexicana para niños* (pp. 41-116). México D.F.: Selector.
- Shakespeare, W. (2007). *Sueño de una noche de verano*. (Adaptación: Kindermann, B., Trad. Ugalde Quintana, S.). México, D.F.: Ediciones El Naranjo.

Szpunberg, A. (Adaptación). (2006). *Aladino y la lámpara maravillosa*. Barcelona: Editorial Sol 90.

Tolstoi, A. N. (1979). *Gallito de la cresta de oro*. Moscú: Editorial Progreso.

Ungerer, T. (2004). *Trémolo*. México D.F.: Santillana Ediciones Generales.

Villoro, J. (2010). *Las golosinas secretas*. México D. F: CIDCLI.

Walcker, Y. (2005). *Ludwig Van Beethoven. Descubriendo a los músicos*. Barcelona: Combel Editorial.

Weill, C. (2007). *Frédéric Chopin*. Barcelona: Combel Editorial.

Wilde, O. (s/f). El príncipe infeliz. En J. Morán (Ed.), *Oscar Wilde el Príncipe feliz y otros cuentos* (pp. 7-10). Madrid: Susaeta Ediciones.

Wilde, O. (1999). *El príncipe feliz*. (Trad. Borges, J.). Buenos Aires: Emecé Editores.

Wilde, O. (s/f). El ruiseñor y la rosa. En J. Morán (Ed.), *Oscar Wilde el Príncipe feliz y otros cuentos* (pp. 61-78). Madrid: Susaeta Ediciones.

Wilde, O. (s/f). El niño estrella. En J. Morán (Ed.), *Oscar Wilde el Príncipe feliz y otros cuentos* (pp. 135-176). Madrid: Susaeta Ediciones.

OBRAS MUSICALES (PARTITURAS) (CUENTO MUSICAL EN VIVO)

Albeniz, I. (1956). *Asturias*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Bach, J. S. (1999). Minueto en mi menor. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 31). Moscú: Presto.

Bach, J. S. (1999). Minueto en la menor. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 31). Moscú: Presto.

Bach, J. S. (1999). Minueto en sol mayor. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (pp. 32-33). Moscú: Presto.

- Barrios Mangoré, A. (1995). El ultimo trémolo. En Barrios 7, *Agustín Barrios Mangoré* (pp. 10-15). Moscú: Toropov.
- Borislova, N. (2001). *La flor recuerda a la lluvia* (para guitarra). Roma: VP Music Media.
- Borislova, N. (2003). *Under the Influence of Poetry*. Quebec: Les Productions d'OZ, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Borislova, N. (2003). *The Butterfly* (for guitar). Stockholm: Editorial Syukhtun Editions.
- Borislova, N. (2003). *Midnight train* (for guitar). Quebec: Les Productions d'OZ, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Borislova, N. (2004). *The Names of the Snow* (for guitar). Quebec: Les Productions d'OZ, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Borislova, N. (2006). Vals Las hadas. Édition 20e anniversaire (20 compositores, CD incluido). Quebec: Les Productions d'OZ, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Carcassi, M. (1978). Rondó Op. 10. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (pp. 94-95). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Carcassi, M. (1967). Estudio Op. 60, No. 7. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (pp. 18-19). Budapest: Ediciones Música.
- Carcassi, M. (1967). Estudio Op. 10, No. 4. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (pp. 20-21). Budapest: Ediciones Música.
- Carcassi, M. (1967). Estudio Vivace. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (pp. 22-23). Budapest: Ediciones Música.
- Carcassi, M. (1999). Andantino. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (pp. 9-10). Moscú: Presto.
- Carulli, F. (1967). Estudio Andante. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (p. 12). Budapest: Ediciones Música.

- Carulli, F. (1967). Estudio Alla polaca. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (pp. 14-15). Budapest: Ediciones Música.
- Carulli, F. (1967). Estudio Presto. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (p. 16). Budapest: Ediciones Música.
- Carulli, F. (1999). Estudio. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (pp. 5-6). Moscú: Presto.
- Carulli, F. (1999). Rondó. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (pp. 13-14). Moscú: Presto.
- Coste, N. (1978). Rondoletto Op. 51. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (p. 126). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Coste, N. (1978). Melancolía Op. 51. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (p. 129). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Coste, N. (1999). Estudio. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 7). Moscú: Presto.
- Coste, N. (1999). Rondoletto. En Gitman, A. (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (pp. 12-13). Moscú: Presto.
- Coste, N. (1999). Gavota. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (pp. 12-13). Moscú: Presto.
- Diabelli, A. (1978). Preludio Op. 103, No. 7. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (p. 41). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Diabelli, A. (1978). Preludio (Capricho) Op. 103, No. 2. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (pp. 44-45). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.

- Giuliani, M. (1967). Estudio Op. 100, No. 11. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (pp. 26-27). Budapest: Ediciones Música.
- Giuliani, M. (1999). Tarantela (Siciliana). En A. Shumidub (Comp.), *The Russian School of guitarist-player* (pp. 104-105). Moscú: Shumidub.
- Giuliani, M. (1978). Drei Variationen über ein altes Lied. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (pp. 4-5). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Giuliani, M. (1978). Allegro Op. 50. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (p. 6). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Giuliani, M. (1978). Allegretto Op. 50. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (pp. 6-7). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Giuliani, M. (1978). Larghetto Op. 50. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (p. 8). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Giuliani, M. (1978). Andantino Op. 50. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (pp. 8-9). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Giuliani, M. (1978). Estudio. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (p. 12). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Giuliani, M. (1978). Sonatina Op. 71, No. 1. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (pp. 28-33). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.

- Giuliani, M. (1978). Sonatina Op. 71, No. 2. En M. Rätz (Ed.), *Classics of the Guitar. Studies and performance material from the 18th and 19th centuries*, Book 2 (pp. 34-40). Leipzig: Deutscher Verlag Für Music.
- Giuliani, M. (1978). Preludio, Op. 83, No. 2. En J. Zsapka, (Ed.), *Mauro Giuliani*, (pp. 8-12). Bratislava: OPUS.
- Haydn, J. (1999). Andante. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 35). Moscú: Presto.
- Händel, G. F. (1999). Preludio. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 29). Moscú: Presto.
- Händel, G. F. (1999). Sarabanda. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 29). Moscú: Presto.
- Horecki, F. (1968). La gran fantasía. En J. Powrozniak (Ed.), *Maestros polacos de la guitarra* (pp. 6-9). Cracovia: Polsiye wydawnictwo muzyczne.
- Ivanov-Kramskoy, A. (1999). La tristeza. En E. D. Larichev (Comp.), *La guitarra clásica de seis cuerdas* (pp. 80-82). Moscú: Música.
- Ivanov-Kramskoy, A. (1999). Ráfaga. En E. D. Larichev (Comp.), *La guitarra clásica de seis cuerdas* (pp. 83-86). Moscú: Música.
- Kiselev, O. N. (2010). Good Mood. En O. N. Kiselev, *Clouds. Young Guitarist's Album* (p. 6). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2010). Gloomy Morning. En O. N. Kiselev, *Clouds. Young Guitarist's Album* (p. 7). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (1995). Etude Baroque. En O. N. Kiselev, *Ten musical etudes 1-6* (pp. 2-3). Roma: VP Music Media.
- Kiselev, O. N. (1995). Etude Prelude. En O. N. Kiselev, *Ten musical etudes 1-6* (pp. 4-5). Roma: VP Music Media.

- Kiselev, O. N. (1995). Etude Frozen river. En O. N. Kiselev, *Ten musical etudes 1-6* (pp. 12-15). Roma: VP Music Media.
- Kiselev, O. N. (2006). The night before Christmas. En O. N. Kiselev, *Estaciones: album del joven guitarrista* (p. 4). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). The last day of summer. En O. N. Kiselev, *Estaciones: album del joven guitarrista* (p. 6). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Astride a cloud. En O. N. Kiselev, *Estaciones: album del joven guitarrista* (p. 10). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Never say never. En O. N. Kiselev, *Estaciones: album del joven guitarrista* (pp. 18-19) Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Autumnal Suite. En O. N. Kiselev, *Estaciones: album del joven guitarrista* (pp. 20-21). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Rain beyond the window. En O. N. Kiselev, *Estaciones: album del joven guitarrista* (p. 24). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Snow-storm (from Winter Suite). En O. N. Kiselev, *Estaciones: album del joven guitarrista* (pp. 27-28). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). The last illusion. En O. N. Kiselev, *Estaciones: album del joven guitarrista* (pp. 48-49). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Prelude of the rain. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (p. 6). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Forgotten harpsichord. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (pp. 7-8). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). The circus has gone. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (p. 10). Cheliabinsk: MPI.

- Kiselev, O. N. (2006). Promenade along the streets of medieval town En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (pp. 11-12). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Melody of the autumn park. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (pp. 12-13). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Dancing-Master and hippopotamus. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (p. 16). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Sea Etude. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (p. 18). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). On the swings. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (p. 19). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Smell of the newly-baked bread. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (p. 20). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Leaving prom of june 21, 1941. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (pp. 23-24). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). By the unknown warrior's grave may 9, 2005. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (p. 25). Cheliabinsk: MPI.
- Kiselev, O. N. (2006). Returning. En O. N. Kiselev, *First Steps. Young Guitarist's Album* (pp. 27-28). Cheliabinsk: MPI.
- Lully, J. B. (1999). Canción. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 30). Moscú: Presto.
- Milano, F. (1999). Canzona. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (pp. 28-29). Moscú: Presto.
- Mozart, W. A. (1999). Allegretto. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 36). Moscú: Presto.

- Mozart, W. A. (1999). Vals en la mayor. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 36). Moscú: Presto.
- Ocampo, S. (2007). Orígenes. En N. Borislova (Ed.), *Poesía en seis cuerdas. Música para guitarra de jóvenes compositores mexicanos sobre la poesía contemporánea mexicana* (CD incluido) (pp. 24-38). Stockholm: Editorial Syukhtun Editions.
- Paganini, N. (1999). Sonatina. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (pp. 16-17). Moscú: Presto.
- Sagreras, J. (1999). Colibrí. En A. Shumidub, *The Russian School of guitarist-player* (pp. 100-101). Moscú: Shumidub.
- Sanz, G. (1999). Ruggero. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 26). Moscú: Presto.
- Sanz, G. (1999). Española. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 26). Moscú: Presto.
- Sanz, G. (1999). Paradetas. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 27). Moscú: Presto.
- Sokolowski, M. K. (1968). Estudio. En J. Powrozniak (Ed.), *Maestros polacos de la guitarra* (pp. 26-27). Cracovia: Polskie wydawnictwo muzyczne.
- Sor, F. (1967). Estudio Op. 31, No. 3. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (p. 8). Budapest: Ediciones Música.
- Sor, F. (1967). Estudio Op. 31, No. 7. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (p. 10). Budapest: Ediciones Música.
- Sor, F. (1967). Estudio Op. 35, No. 8. En V. Fekvésig (Comp.), *Estudios clásicos para guitarra* (p. 11). Budapest: Ediciones Música.
- Tárrega, F. (1999). Lágrima. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 24). Moscú: Presto.

- Tárrega, F. (2003). Adelita (Mazurka). En S. Yashkul (Ed.), F. Tarrega. *Complete Works*. Vol. I (p. 5). Moscú: Toropov.
- Tárrega, F. (2003). Marieta (Mazurka). En S. Yashkul (Ed.), F. Tarrega. *Complete Works*. Vol. I (pp. 7-8). Moscú: Toropov.
- Tárrega, F. (2003). María (Gavota). En S. Yashkul (Ed.), F. Tarrega. *Complete Works*. Vol. I (pp. 34-35). Moscú: Toropov.
- Tárrega, F. (2003). Recuerdos de la Alhambra. En S. Yashkul (Ed.), F. Tarrega. *Complete Works*. Vol. I (pp. 49-52). Moscú: Toropov.
- Tárrega, F. (2003). Capricho árabe. En S. Yashkul (Ed.), F. Tarrega. *Complete Works*. Vol. I (pp. 46-48). Moscú: Toropov.
- Tárrega, F. (2003). Gran Jota. En S. Yashkul (Ed.), F. Tarrega. *Complete Works*. Vol. II (pp. 35-53). Moscú: Toropov.
- Villa-Lobos, H. (1953). Étude No 1. En H. Villa-Lobos, *Douze Études* (pp. 3-4). Paris: Éditions Max Eschig.
- Villa-Lobos, H. (1953). Étude No 6. En H. Villa-Lobos, *Douze Études* (pp. 13-14). Paris: Éditions Max Eschig.
- Villa-Lobos, H. (1953). Étude No 11. En H. Villa-Lobos, *Douze Études* (pp. 27-31). Paris: Éditions Max Eschig.
- Villa-Lobos, H. (1940). *Cinq Préludes*. Paris: Éditions Max Eschig.
- Villegas, F. (2007). La rosa de la vida. En N. Borislova (Ed.), *Poesía en seis cuerdas. Música para guitarra de jóvenes compositores mexicanos sobre la poesía contemporánea mexicana* (CD incluido) (pp. 107-108). Stockholm: Editorial Syukhtun Editions.
- Viñas, J. (1999). Fantasía. En E.D. Larichev (Comp.), *La guitarra clásica de seis cuerdas* (pp. 51-56). Moscú: Música.

Weber, C. M. (1999). Vals. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 42). Moscú: Presto.

Zarate, J. (1999). Samba. En A. Gitman (Comp.), *Piezas y estudios para guitarra de seis cuerdas* Vol. I. (p. 43). Moscú: Presto.

GRABACIÓN DE MÚSICA (DISCOGRAFÍA) (CUENTO MUSICAL GRABADO)

Andersen, H. C. (2005) [11-23]. Las Zapatillas Rojas. Música: González, O. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En *Un rato para imaginar*, Vol. IX [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.

Andersen, H. C. (2008) [13-21]. El Soldadito de Plomo. Música: Bartholdy, F. M., Schumann, R., Ravel, M., & Schubert, R. Narración: Martínez, M. I. En *Un rato para imaginar*, Vol. XVI [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.

Andersen, H. C. & Flores Lara, J. (Ed.), (2005). Hans Christian Andersen. Cuentos Musicales. La princesa y el guisante. El traje nuevo del emperador [CD]. Música: Chugúyev, Y. Málaga: POP COR.

Andersen, H. C. (2010) [18-31]. El patito feo. Música: Poulenc, F., Shostakovich, D., Khachaturian, A., Debussy, C., Chopin, Rameau, J., Satie, E. & Liszt, F. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En *Un rato para imaginar*, Vol. XIX [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.

Aveleyra, P. (2002) [12]. El Baile de los Planetas [CD]. Música: Aveleyra, P. & López, H. Narración: Martínez, M. I. En *Un rato para imaginar*, Vol. III. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.

Baev, E. (2011) [4]. Siete enanos y uno más (Trad. y versión Borislova, N.). Música: Kozlov, V. En N. Borislova (Ed.), *Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos* [CD]. Puebla: BUAP, Promep. México D.F.: Estudio de grabación Más ruido.

- Calderón de la Barca, E. (2008) [1-7]. El Pájaro Ku. Música: González, O. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. XV [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Calderón de la Barca, E. (2008) [8-10]. Lluvia de Buñuelos. Música: González, O. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. XV [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Cervantes Saavedra, M. (2005). ¿Qué me cuentas Don Quijote? (Sobre el clásico original: Don Quijote de la Mancha). Un rato para imaginar, Vol. X. [CD]. Adaptación de texto: Martínez, M. I. Música: González, O. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Cuento musical (2005) [10]. El Baile de los Zapatos. Música: González, O. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. IX [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Cuento náhuatl (2008) [12-18]. La Flor de la Verdad (Adaptación al contexto prehispánico sobre una leyenda popular nipona: Martínez, M. I.). Música: Reyes, J. En Un rato para imaginar, Vol. XV [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Cuento popular ruso El platillo de plata y la manzanita lozana (2011) [1]. (Trad. Vento, J., Versión: N. Borislova). Música: Kiselev, O. En N. Borislova (Ed.), Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos [CD]. Puebla: BUAP, Promep. México D.F.: Estudio de grabación Más ruido.
- Curiel, D. (2008) [19-20]. La Gallina Cucuruca. Música: Curiel, D. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. XV [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Curto, R. M., Capdevilla, F., Rius, M., & Piérola, M. (2006). *La ratita presumida. El ruiñeñor. Los tres cerditos. La lechera.* Caballo alado clásico, serie al PASO 1 [CD]. Adaptación: Orihuela, L. Música: Martínez, A. Barcelona: Combel Editorial.
- Dickens, Ch. (2010). Cuento de Navidad. Adaptación sobre Prince Cinders de Babette Cole. Adaptación de texto: Martínez, M. I. Música: Canto llano-anónimo inglés, siglo XIII,

- Villancicos populares británicos, Melodía original francesa, etc. Narración: Martínez, M. I., Margarita, I., Bonilla, H. & Castany, A. Un rato para imaginar, Vol. IV [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Donato, M. (2004) [7-14]. El Niño de Mazapán. Música: Grupo Cántaro. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. VIII [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Fábula anónima (2002) [1-4]. La Cigarra y la Hormiga. Música: adaptación de la canción popular inglés del siglo XVI Greensleves del Grupo Cántaro. Adaptación de texto: Martínez, M.I. Narración: Martínez, M.I. En Un rato para imaginar, Vol. II [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Fábula anónima (2002) [1-11]. La Tortuga y la Liebre. Música: Aveleyra, P. & López, H. Adaptación de texto: Martínez, M. I. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. III [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Fábulas de mi granja (2005) [1-8]. La Gallinita Presumida (Popular mexicano). Adaptación de texto: Martínez, M. I. Música: Grupo Cántaro. En Un rato para imaginar, Vol. XI [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Fábula mestiza tlaxcalteca (2003) [1-8]. El Coyote y la Serpiente. Música: Reyes, J. Adaptación de texto: Martínez, M. I. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. V [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- García Lorca, F. (2005) [9]. El Lagarto Viejo. Poema musical. Música: Grupo Cántaro. En Un rato para imaginar, Vol. XI [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2004). El flautista de Hamelin. Sonido y Fantasía [CD]. Madrid: Ediciones Dastin.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2005) [1-9]. El Zapatero y los Duendes. Música: González, O. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. IX [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.

- Jiménez, J. R. (2005) [15-22]. Platero y Yo. Adaptación de texto: Martínez, M. I. Música: Grupo Cántaro. En Un rato para imaginar, Vol. XI [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Johansson, P. (2003) [10-20]. La Leyenda de los Volcanes (Popular Nahua). Música: J. Reyes. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. VI [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Leyenda popular nipona (2008) [12-18]. La Flor de la Verdad. Música: Reyes, J. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. XV [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Martínez, M. I. (Adaptación) (2002) [13-22]. ¿Qué pasó con Ceniciento?. Adaptación sobre Prince Cinders de Babette Cole. Música: Aveleyra, P. & López, H. Narración: Martínez, M.I. En Un rato para imaginar, Vol. III [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Martínez, M. I. (Adaptación) (2003) [1-8]. La Leyenda de los Volcanes (Popular Nahua). Música: Reyes, J. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. VI [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Martínez, M. I. (Adaptación) (2003) [9-18]. El Tlacuache y el Sol (De la tradición oral náhuatl y cora). Música: Reyes, J. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. V [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Martínez, M. I. (2007) ¿Conoces a Wolfi? Un rato para imaginar, Vol. XII [CD]. Música: Mozart, W. A. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Nervo, A. & García Lorca, F. (2007) [1-3]. De Cuentos y Poetas. Música: González, O. En Un rato para imaginar, Vol. XIII [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Perrault, C. (2008) [1-11]. Pulgarcito. Música: Ravel, M. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. XVI [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.

- Pérez Lorenzana, F. & Mena Encinas, E. (2011) [2]. Ecos del Carnaval de Brasil. Música: Kozlov, V. En N. Borislova (Ed.), Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos [CD]. Puebla: BUAP, Promep. México D.F.: Estudio de grabación Más ruido.
- Prokofiev, S. (2008) [1-13]. Pedro y el Lobo. Música: Prokofiev, S. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. XVII [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Pushkin, A. (2011) [3]. El cuento sobre el pescador y el pececito (Trad. Toledo, V. & Borislova, N.). Música: Borislova, N. En N. Borislova (Ed.), Sueños de la Guitarra. Cuentos musicales rusos [CD]. Puebla: BUAP, Promep. México D.F.: Estudio de grabación Más ruido.
- Saint-Saëns, C. (2008). [14-37]. El Carnaval de los Animales. Música: Saint-Saëns, C. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. XVII [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Shakespeare, W. (2002) [10-19]. Los Reyes de las Hadas de Sueño de una Noche de Verano. Música: Uribe, H. Adaptación de texto: Martínez, M.I. Narración: Martínez, M.I. En Un rato para imaginar, Vol. I [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Walcker, Y. (2005). Ludwig Van Beethoven. Descubriendo a los músicos [CD]. Música: Beethoven, L. V. Narración: Veiga, M. & Martínez, D. Barcelona: Combel Editorial.
- Wilde, O. (2002) [1-9]. El Príncipe Feliz. Música: Uribe, H. Adaptación de texto: Martínez, M. I. Narración: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. I [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Wilde, O. (2004) [1-9]. El Gigante Egoísta. Música: Grieg, E. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. VII [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.
- Wilde, O. (2007) [4-17]. El Cumpleaños de la infanta. Música: González, O. En Un rato para imaginar, Vol. XIII [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.

Wilde, O. (2010) [1-12]. El ruiseñor y la rosa. Música: Granados, E., Obradors, F., Castro, R. Chopin, F. Ravel, M., Chaminade, C., Mussorgsky, M., Villanueva, M. A. & Ponce, M. Adaptación de texto: Martínez, M. I. En Un rato para imaginar, Vol. XIX [CD]. México D.F.: Un rato para imaginar. Producciones.

RESEÑAS

González A. (2014, 2 de octubre). Los niños desarrollan habilidades con la música [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://habilidadesylamusica.blogspot.mx> [2015, 24 de febrero].

Staff Puebla On Line. (2012, 20 de mayo). BUAP aplica el cuento musical como herramienta pedagógica. *Puebla on line*. Recuperado de http://pueblaonline.com.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=25481:buap-aplica-el-cuento-musical-como-herramienta-pedagogica&Itemid=155 [2015, 24 de febrero].

Status. (2012, 20 de mayo). Cuento musical, una nueva herramienta pedagógica. *Status Puebla*. Recuperado de http://www.statuspuebla.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=8435:cuento-musical-una-nueva-herramientapedagogica&catid=52:buapenstatus&Itemid=58 [2014, 10 de septiembre].

ANEXOS

ANEXO 1. EJEMPLOS DE CUENTOS MUSICALES

A continuación, se presenta una serie de publicaciones con cuentos musicales que el maestro puede utilizar para sus clases de educación artística. La mayoría de estas narraciones fueron utilizadas en el estudio.

La colección Cuentos infantiles, de la Editorial Sol 90, S.L. de Barcelona (2006-2010), consta de 60 libros, los cuales contienen CD-ROM indicando que es “Para leer, escuchar y aprender”.

Colección Cuentos infantiles

Editorial Sol 90 (2006-2010)

libro + CD-ROM



Figura 53. Colección Cuentos infantiles, Editorial Sol 90.

Otro ejemplo de cuentos con música de fondo lo constituye la colección Sonido y fantasía, Cuentos de siempre (material didáctico de inicio a la lectura), Ediciones Dastin, de Madrid (2004), misma que consta de catorce cuentos “amenizados por bonitas melodías”:³³

³³ En la contraportada de cada libro aparece este texto: “En esta colección se ofrecen las mágicas palabras de los cuentos de siempre destinados a los más pequeños, acompañados por imágenes sugestivas creadoras de un mundo de fantasía que los niños y niñas podrán ampliar con su imaginación. Cuentos que inician a la lectura, ya que permiten al niño leer al tiempo que escucha el maravilloso relato de estos cuentos de siempre amenizados por bonitas melodías”.

Colección *Sonido y Fantasía*

Ediciones Dastin (2004)

Cuento + CD



Figura 54. Colección *Sonido y fantasía*. Ediciones Dastin.

Puesto que la función de la música se limita a amenizar o adornar la narración —una herramienta muy utilizada y explorada sobre todo en la cinematografía y teatro—, ésta no le proporciona ningún beneficio al escucha para apreciarla y, posiblemente, sus autores ni siquiera persiguieran este objetivo. La melodía, en estos casos, tiene el propósito utilitario de enfatizar

alguna acción. Las partes musicales son utilizadas no con un fin pedagógico, sino como fondo o adorno, ya sea antes o bien después de escuchar el cuento.

Jean-Marie Gillig, mencionado anteriormente, aunque no aborda a profundidad el tema de la presencia de la música en la actividad de “contar cuentos”, sí menciona a los cuentistas profesionales que ofrecen una especie de recitales (Gillig, 2000, p. 21). De hecho, cuando describe la importancia de crear espacios apropiados para esta práctica, se refiere a la música como “eventuales concordancias musicales previas a lanzar el ritual del cuento” que pueden servir en los momentos preparativos para leer el cuento (Gillig, 2000, p. 104).

Por otra parte, la misma Editorial Sol 90 ha publicado 21 libros más 21 CD-ROM que incluyen distintas actividades interactivas con biografías de célebres personajes de la historia, entre los cuales se encuentran dos compositores, Wolfgang Amadeus Mozart y Fryderyk Chopin,³⁴ otorgándole en estos casos un mejor lugar a la música.



Figura 55. *Biografías para Niños*. Editorial Sol 90.

Por añadidura, la Editorial Combel de Barcelona, a través de su colección Descubrimos a los músicos (2009-2010), presenta historias basadas en biografías de grandes compositores con el propósito de acercar a los niños al fascinante mundo de la música. Ayudan a padres y abuelos que no tienen tiempo para leer a sus hijos y nietos, pero que desean preservar la tradición oral, así como fomentar el gusto por la buena música. Los seis libros incluyen discos de audio con la

³⁴ A lado de otros personajes como: Albert Einstein, Galileo Galilei, Thomas A. Edison, Miguel de Cervantes, Napoleón Bonaparte, Charles Darwin, Leonardo da Vinci, Louis Pasteur, Mohandas Gandhi, Isaac Newton, Alejandro Magno, Cristóbal Colón, Marco Polo, Walt Disney, Platón, Neil Armstrong, Bolívar, Juan Pablo II, Nicolás Copérnico.

música de cada compositor “para aprender, aficionarse y escuchar siempre su música”.³⁵ Añade que están dirigidos a niños desde ocho años y que nacieron a partir del título original: *Découverte des Musiciens* 1999, de ediciones Gallimard Jeunesse/Erato Disques.³⁶

Colección Descubrimos a los músicos

Combel Editorial (2009-2010)

Libro + CD

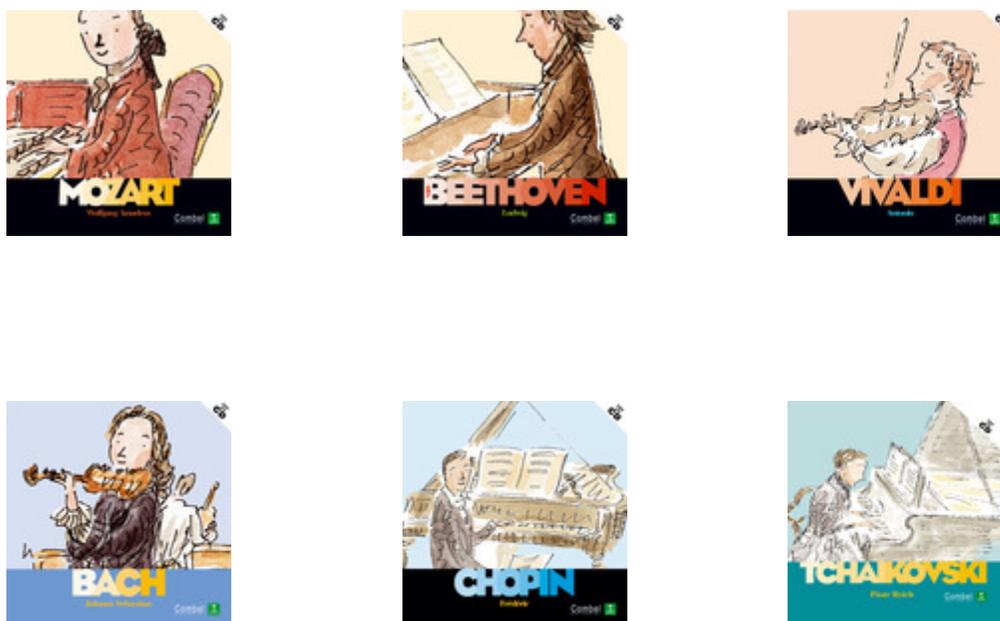


Figura 56. Colección *Descubrimos a los músicos*.

Si bien, no se le ha prestado la atención debida a la actividad de escuchar la música con la misma atención con que se escucha el cuento (excepto libros y discos con biografías de compositores), existen otras propuestas que le otorgan un mejor lugar a la música dentro de los cuentos, como la colección de audiolibros *Un rato para Imaginar* (2002-2012), de Mario Iván

³⁵ Texto de la contraportada del libro.

³⁶ Son 13 títulos en francés con historias y música de grandes compositores editados en distintos años: Debussy (2000), Vivaldi (1999), Haendel (2000), Bach (1998), Schubert (1999), Purcell (1999), Reinhardt (2010), Armstrong (2009), Tchaikovski (2007), Beethoven (1998). Recuperado de http://www.gallimardjeunesse.fr/3nav/contenu.php?age=&page=collection&num=1&id_collection=200&tri=titre_resume&type=collection#liste [2015, 26 de febrero].

Martínez, cantante y actor mexicano. La colección consta de veinte volúmenes de discos compactos con distintos cuentos, poemas y leyendas musicales, narrados por Martínez y musicalizados por diversos compositores, actores e intérpretes, incluyendo al propio Mario Iván:

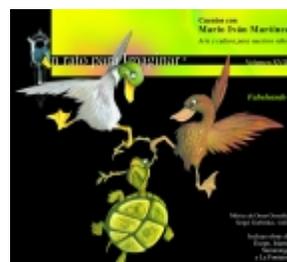
Colección *Un rato para Imaginar*



XX Estos son... ¡Puros cuentos!
 La otra versión de:
 Caperucita roja, Cenicienta, La Miguel Ángel Villanueva,
 bella durmiente, La cigarra y flauta,
 la hormiga. Música de Chopin, Liszt,
 Con: Sophie Alexander, Laura Poulenc, Ponce, entre
 Luz y Lourdes Villareal
 Guión, actuación y dirección
 Margarita Isabel.



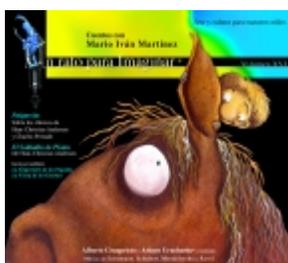
**XIX El patito feo y otros
 cuentos de aves**
 Alberto Cruzprieto, piano,
 La Miguel Ángel Villanueva,
 otros.



XVIII Fabuleando
 Música de Omar González,
 Sergei Gorbenkio, violín.
 Incluye obras de
 Esopo, Iriarte,
 Samaniego
 y La Fontaine.



XVII Pedro y el Lobo
 de Sergei Prokofiev
El Carnaval de los Animales,
 de Camille Saint-Saëns.
El Grupo de Músicos,
 Oscar Romano, director
 artístico.
 José Luis Castillo, director
 musical.
 Edith Ruiz y Alberto
 Cruzprieto, pianistas
 Con el primer actor, Héctor



XVI Pulgarcito
 Sobre los clásicos de Hans
 Christian Andersen y
 Charles Perrault
El Soldadito de Plomo,
 de Hans Christian
 Andersen.
 Incluye también
**La Emperatriz de las
 Pagodas**
 y **La Fiesta de los
 Gnomos.**



XV El pájaro Ku
**Lluvia de buñuelos (Leyendas
 de Sonora)**
La carrera de los potrillos.
La flor de la verdad.
La gallina Cucuruca.

Ortega



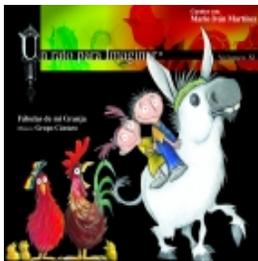
XIV Descubriendo a Cri-Cri
 Música y textos:
 Francisco Gabilondo Soler
 (1907 - 1990).
 Producción musical: Paco
 Aveleyra.
 Música del Grupo Cántaro.
 José Luis González, director.
 Sergei Gorbenko, violín.
 Participación especial de:
 Voz en Punto.
 Ensamble Vocal de México.
 José Galván, director.



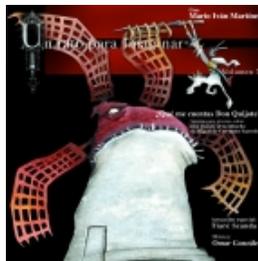
XIII De cuentos y poetas
 Incluye:
 El cumpleaños de la
 Infanta,
 de Oscar Wilde.
 Música: Omar González.



XII ¿Conoces a Wolfi?
 Alberto Cruzprieto, piano.
 Lourdes Ambriz, soprano.
 Sergei Gorbenko, violín.
 Música: W. A. Mozart



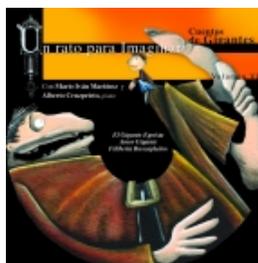
XI Fábulas de mi granja
 Música del Grupo Cántaro



X ¿Qué me cuentas Don Quijote?
 En homenaje a los 400
 años de *Don Quijote de la
 Mancha*, con Tiaré Scanda.
 Música: Omar González.



IX Cuentos de “Papos”
 con Tiaré Scanda y actuación
 especial de Margarita Isabel.
 Música: Omar González.



VIII *Cuentos en Dulce*
con Marga López.
Música del Grupo Cántaro.



VII *Cuentos de gigantes*
Alberto Cruz Prieto, piano.
Música: Bernal Jiménez.



VI *Leyendas del México Antiguo*
Música: Jorge Reyes.



V *Leyendas del México Antiguo*
Música: Jorge Reyes.

IV *Cuento de Navidad*
de Charles Dickens.
Música: Jorge Reyes y Ars Nova.
- Robert Johnson.
- Giuliani.

III *La Tortuga y la Liebre, El baile de los planetas ¿Qué pasó con Ceniciento?*
Música: Paco Aveleyra y Héctor López.

II *Cuentos de bichos*
Música del Grupo Cántaro.



I *Príncipe Feliz Los Reyes de las Hadas*
Música: Horacio Uribe.



Figura 57. Colección *Un rato para Imaginar* de Mario Iván Martínez.

Otro ejemplo de cuento musical es el realizado por Hertha Gallego de Torres y editado por Enclave Creativa Ediciones, Madrid, 2004 (Libro + CD): *El árbol generoso*. Vicente Martínez (música), Pedro García López de la Osa, (texto):



Figura 58. *El árbol generoso*.

El libro de Liliana Maffiotte, que incluye CD, titulado *Piano actual*, cuentos musicales para niños de 7 a 99 años, es un ejemplo de cómo se puede improvisar con instrumentos musicales a partir de una idea literaria.

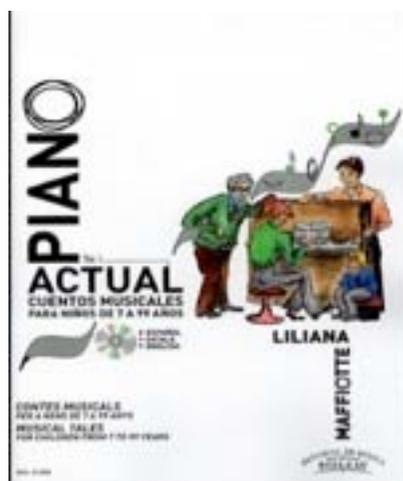


Figura 59. *Piano actual*, de Liliana Maffiotte.

A través de la narración, este libro invita a improvisar con los sonidos del piano para ilustrar las imágenes del cuento. A continuación, transcribo la información sobre el libro que aparece en su página de Internet:³⁷

El presente libro está compuesto por una serie de piezas breves basadas en la notación contemporánea como generadora de efectos sonoros que nos servirán para ilustrar musicalmente los cuentos que las acompañan.

³⁷ Editorial Bourleau. (8 de abril de 2009). *Piano actual*. Recuperado de <http://www.boileau-music.com/libro.asp?codart=B.3582> [2015, 25 de febrero].

Van dedicadas a los niños que están iniciando el aprendizaje musical o quieren empezar a jugar con los sonidos y también a los mayores que piensan “siempre deseé sentarme ante el piano y tocar algo”. Es una manera de dejarse llevar por la fantasía y olvidar los miedos a equivocarse, disfrutando de la propia creatividad.

Tiene también la finalidad de familiarizarse con la escritura contemporánea, que, utilizando los “clusters” (sic) como manchas sonoras de diversas formas y texturas, dibuja un nuevo paisaje musical. Los signos no indican las notas exactas, sino su altura aproximada. En la interpretación de los cuentos se pueden repetir los diferentes elementos *ad libitum*. Por todo ello cada versión variará según el intérprete. (Editorial Bourleau, 2009)

El libro consta de los siguientes apartados:

- **Cuentos:** Se trata en realidad de breves descripciones de situaciones, sentimientos o detalles de la naturaleza que dan pie a ser ilustradas con efectos musicales. Junto al texto de cada uno de los cuentos aparecen las grafías correspondientes a dichos sonidos.
- **Ejercicios:** Proponen la práctica de la ejecución de las grafías utilizadas en los cuentos con el fin de familiarizarse con ellas. Cada elemento se puede repetir, ampliar y tocar a todo lo largo del teclado para dar amplitud a los gestos.
- En algunos de ellos se practica la coordinación de las dos manos: saltando, cruzándolas y abarcando todos los ámbitos del piano, de lo más agudo a lo más grave.
- También se educa el oído sensibilizándolo a los diferentes volúmenes, matices y colores que se pueden lograr con este lenguaje sin tener un conocimiento previo de la técnica pianística.
- **Creatividad:** Al término de esta “aventura” hay una página preparada para componer, escribir y dibujar un cuento de cosecha propia...
- **Glosario:** Consiste en un anexo insertado en el libro a modo de plantilla, que contiene explicaciones para interpretar cada una de las grafías utilizadas. El hecho de ser extraíble posibilita su uso como consulta permanente.
- **CD:** Incluye la grabación de los textos de los cuentos en los tres idiomas con los fragmentos musicales correspondientes. Es una ayuda para reconocer y facilitar la escritura utilizada.

¡Qué os divirtáis! (Editorial Bourleau, 2009)

Otro ejemplo de cuento musical es *El sonido viajero* para narrador y cuarteto o más guitarras, de María Escribano (1992). Esta obra fue escrita por encargo de la Escuela de Música de Oullins, en Francia.



Figura 60. *El sonido viajero*, de María Escribano.

Esta obra fue interpretada en distintas partes del mundo por una diversa gama de artistas, entre ellos el Cuarteto de Guitarras *Impromptu*, de la Escuela de Artes de la BUAP. Contiene seis partes: “El viaje”, “La Lluvia”, “La Cueva”, “Canción de cuna”, “Tempo de Vals” y “Con swing”. El Sonido “Mi”, su personaje principal narra la historia sobre su familia y sus aventuras.

Romero (2007) describe los siguientes cuentos musicales:

Tenemos muchos ejemplos de cuentos musicales. Como ejemplo de ello podemos citar: “*Mi madre la Oca*” de Ravel. “La rueda encantada” de Dvorak. Rimsky Korsakov “Las mil y una noches”. El poema sinfónico *Del eterno deseo* (1904) del checo Vítězlav Novák se basa en un cuento publicado en la colección “El libro de las imágenes sin imágenes” (1840) y describe un cisne que acaba de posarse en el mar y después vuela en dirección al sol naciente. La suite sinfónica en tres movimientos *La sirenita* (estrenada en Viena en 1905 junto con el *Pelleas und Melisande*, de Schönberg) es obra del austriaco Alexander von Zemlinsky y constituye una evocación, más que una ilustración, de la historia de la sirenita que anhela transformarse en mujer para poder conquistar al príncipe que ella misma ha salvado de un naufragio (con todo, la melodía al violín del comienzo de la obra representa obviamente a la sirenita en las profundidades del océano, y la tempestad y el naufragio resultan también harto elocuentes).

También podemos encontrar los cuentos musicales de “La mota de polvo”, que están destinados a distintas edades. Por ejemplo, a partir de 5 años: “Piccolo, Saxo y compañía”, “Pedro y el lobo”, “El sastrecillo valiente”,... a partir de 7 años: “El pájaro de fuego”, “Peer Gynt”, “Sherezade”, “Pulcinella”...., y a partir de 9 años: “Romeo y Julieta”, “El Moldava”.

Creo necesario hacer una referencia a los Musicales basados en cuentos, relatos, novelas o películas, por ejemplo: “Los miserables”, “El fantasma de la ópera”, “El Rey León”, “Mary Poppins” “Tarzán”, “El mago de Oz” y otros. (Romero, 2007, p. 1)

Por último, me gustaría mencionar el libro *Sueños de la Guitarra: Cuentos musicales rusos*³⁸ (coedición de la editorial de la BUAP y la UAEH) que incluye un CD, proyecto que realicé en 2011 con el apoyo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y participación de más de treinta artistas:

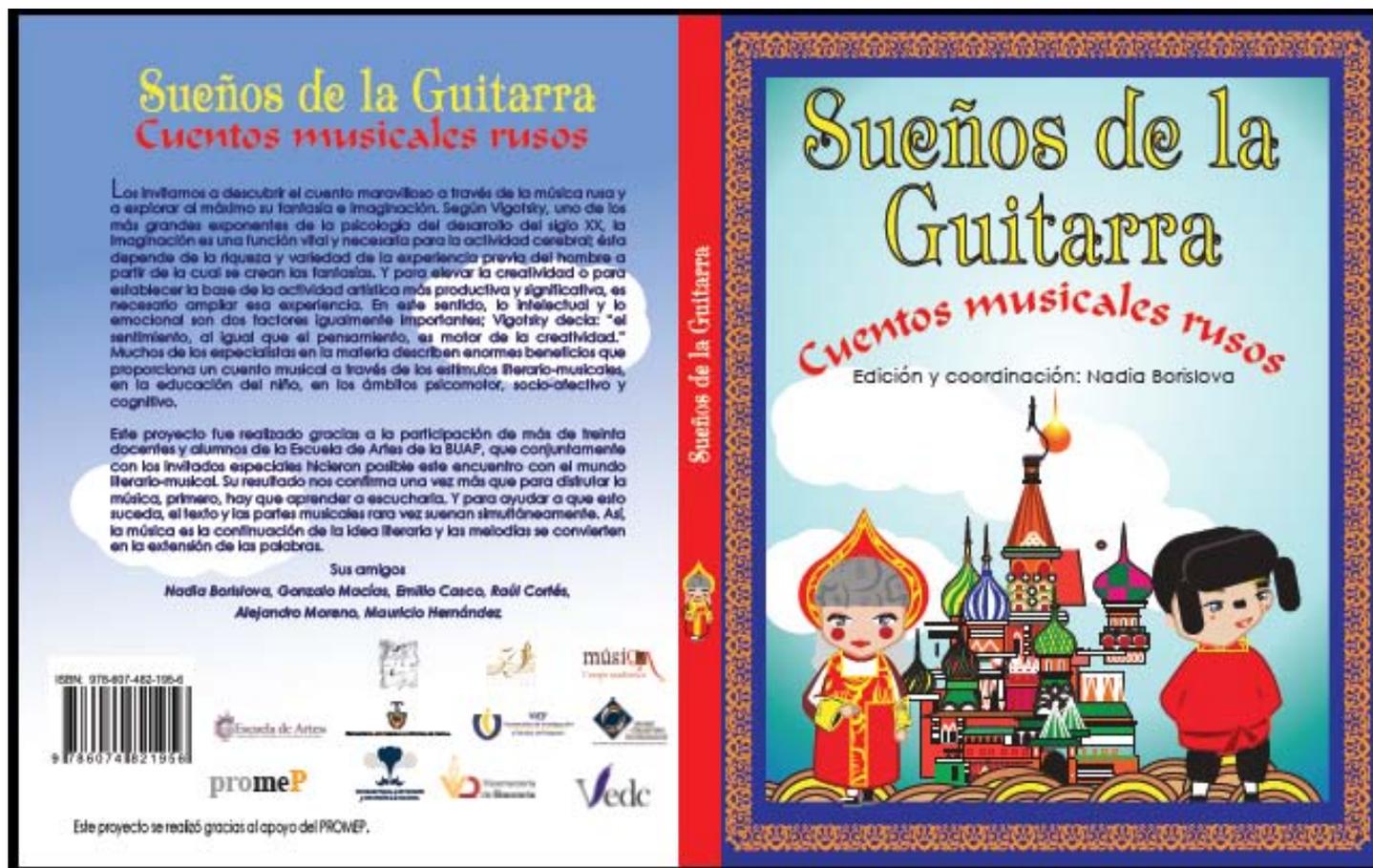


Figura 61. Libro *Sueños de la Guitarra*.

³⁸ Véase Anexo 6.



Figura 62. CD *Sueños de la Guitarra*.

ANEXO 2. FORMATOS: CARTA DE CONSENTIMIENTO, CUESTIONARIO, INFORMACIÓN PARA MAESTRO(A)

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
ESCUELA DE ARTES
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA

CARTA DE CONSENTIMIENTO

Estimado(a) padre/madre o tutor,

La presente carta tiene como propósito informarle y solicitar su consentimiento para que su hijo(a) participe en un proyecto de investigación que se va a realizar en la Escuela Primaria Urbana Federal Matutina Tirso Sánchez Taboada.

La participación de su hijo(a) en el estudio es voluntaria. No tendrá ningún impacto negativo en sus actividades académicas ni en sus calificaciones. La información obtenida a través de este estudio se manejará de forma anónima y con absoluta confidencialidad. La firma que se sirva usted proporcionar al final de la Carta de Consentimiento indicará que usted ha sido informado y que acepta que su hijo(a) participe en el estudio. Asimismo, se le solicita que llene el cuestionario adjunto. La información recabada del dicho cuestionario se manejará de manera estrictamente confidencial y servirá únicamente para obtener una descripción demográfica general que ayude a describir a los alumnos participantes en el estudio. El reporte de los resultados será general y no permitirá identificar individualmente a ningún alumno en el estudio.

Sabiendo la importancia del apoyo de los padres, maestros, personal administrativo y directivo de la escuela en este tipo de estudios, aprovecho para agradecer su participación y su apoyo, así como el apoyo de los maestros.

Y, por último, extendiendo mi más amplio agradecimiento a la directora de esta Escuela, la profra. Ma. Del Socorro Gallegos y Pérez por todas las facilidades otorgadas para la realización de este estudio, su disposición y preocupación por la calidad educativa y el futuro de los niños que estudian en esta escuela.

Atentamente

Mtra. Nadezhda Borislavovna Borislova
Docente e investigadora de la Escuela de Artes de la BUAP
Alumna del Doctorado en Educación Musical de la ENM de la UNAM

Nombre del Estudio: El cuento musical: herramienta pedagógica para el desarrollo de la creatividad en el alumno de escuela primaria.

Responsable del Estudio: Mtra. Nadezhda B. Borislova

Lugar del estudio: Escuela Primaria Urbana Federal Matutina Tirso Sánchez Taboada.

Propósito del estudio: Observar y comparar el efecto del cuento musical en el desarrollo de la creatividad del niño.

Resumen: Como parte de los requerimientos para obtener el grado de doctor en Educación Musical en la UNAM, y contando con el apoyo del Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico, la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Puebla y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, así como de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios del Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la mtra. Nadezhda B. Borislova va a realizar una investigación sobre los beneficios que proporciona el cuento musical en el desarrollo de la creatividad. Como parte de dicha investigación, la maestra Borislova impartirá un curso de Cuento y Música en la Escuela Primaria Federal Matutina Tirso Sánchez Taboada, el cual consta de 12 sesiones de 30 min. cada una (dos veces por semana) para todos los grupos del primero a sexto grado durante el período enero-junio de 2011. Antes del curso y al finalizarlo, los niños participarán en una prueba de creatividad con el fin de evaluar si su participación en las sesiones de cuento musical ha tenido algún impacto en su creatividad. Cabe señalar que en ningún momento los resultados de las pruebas influirán en las calificaciones del niño, y que todos los reportes y resultados del estudio se manejarán de manera anónima.

Propósito del estudio: Observar y comparar el impacto de la impartición del cuento musical en el desarrollo de la creatividad del niño.

Duración del curso y calendario de actividades: Durante el mes de enero se realizará el test de creatividad (prueba piloto) con el fin de determinar el índice de confiabilidad de la evaluación de las pruebas por parte de tres jurados, alumnos de licenciatura en Música de la BUAP. Para este procedimiento se elegirán cuatro niños al azar de cada uno de los grupos de 2°, 4° y 6° grado que se reunirán en la Biblioteca de la Escuela para realizar la prueba. A partir del 26 de enero y hasta el 24 de junio del 2011, los alumnos participarán en sesiones relacionadas con el cuento musical por 30 minutos dos veces por semana. Durante los meses de enero a junio del 2011, los participantes en el estudio recibirán el test de creatividad para obtener el pre y el post-test promedios. Una vez obtenidos estos datos, se dará por finalizada la participación de los alumnos en el estudio, y la maestra Borislova se dedicará a analizar los datos obtenidos durante el mismo. El reporte final de la investigación se pondrá a disposición de los padres a finales de 2011.

CARTA DE CONSENTIMIENTO

Por medio de la presente otorgo mi consentimiento para que mi hijo(a):

alumno(a) del ____ grado “____” participe en el estudio *El cuento musical: herramienta pedagógica para el desarrollo de la creatividad*, a cargo de la mtra. Nadezhda B. Borislova. Estoy enterado de que mi hijo(a) recibirá 12 sesiones de clases de cuento musical en el transcurso de enero a junio de 2011, de que recibirá el test de creatividad antes y después de las 12 sesiones, y de que toda la información recabada en este estudio será confidencial y de ninguna manera influirá en sus calificaciones.

Sin más por el momento, reitero a usted mi aprobación y quedo de usted.

NOMBRE DE PADRE, MADRE O TUTOR

FIRMA DE PADRE, MADRE O TUTOR

Fecha:

CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario tiene como propósito recabar información demográfica de los niños, participando en una investigación relacionada con un proyecto de educación musical. La participación de los niños en el estudio está sujeta a la aprobación del padre, madre, o tutor. La información que se recabe por medio de este cuestionario será utilizada para comprender las características demográficas de los participantes en el estudio y se mantendrá en absoluta reserva. Únicamente la investigadora a cargo tendrá acceso a ella, y la información estadística se manejará de tal manera que no se podrá identificar a cada niño en particular. Para poder contar con la información más fidedigna, se agradecerá que una persona conteste este cuestionario, ya sea el padre, la madre o el/la tutor(a).

NOMBRE DEL ALUMNO(A): _____

GRADO: _____ “ _____ ”

FECHA DE NACIMIENTO: _____

LUGAR DE NACIMIENTO: _____

DOMICILIO: _____

TEL. CASA O NÚMERO DE CELULAR: _____

NIVEL DE ESTUDIOS DE PADRE O TUTOR: _____

OCUPACIÓN DEL PADRE: _____

SUELDO MENSUAL: _____

- a) Ninguno
- b) Menos de \$5,000.00
- c) Entre \$5,000.00-\$10,000
- d) Entre \$10,000.00-\$15,000.00
- e) Entre \$15,000.00-\$20,000.00
- f) Más de \$20,000.00

NIVEL DE ESTUDIOS DE MADRE _____

OCUPACIÓN DE LA MADRE: _____

SUELDO MENSUAL:_____

- a) Ninguno
- b) Menos de \$5,000.00
- c) Entre \$5,000.00-\$10,000
- d) Entre \$10,000.00-\$15,000.00
- e) Entre \$15,000.00-\$20,000.00
- f) Más de \$20,000.00

¿LA CASA O DEPARTAMENTO DONDE VIVE EL ALUMNO(A) ES PROPIO?

SÍ NO

¿TIENE COMPUTADORA EN SU CASA? SÍ NO

EN CASO AFIRMATIVO ¿CUÁNTAS?_____

¿TIENE INTERNET EN SU CASA? SÍ NO

¿TIENE LIBROS EN SU CASA? SÍ NO

EN CASO AFIRMATIVO ¿CUÁNTOS LIBROS TIENE APROXIMADAMENTE?_____

¿CUÁNTO TIEMPO EN PROMEDIO DEDICA EL ALUMNO A LA LECTURA CADA DÍA SIN CONTAR EL TIEMPO REQUERIDO PARA SUS TAREAS ESCOLARES?

MARCAR CON UNA CRUZ UNA SOLA OPCIÓN:

Mi hijo(a) lee solamente si se lo dejan de tarea

Menos de 30 minutos De 30 a 60 minutos De 1 a 2 horas

Más de 2 horas

¿EL ALUMNO TIENE ACCESO A CD Y/O DVD DE MÚSICA CLÁSICA?

SÍ NO

EN CASO AFIRMATIVO, ¿CUÁNTOS DISCOS Y/O DVD DE MÚSICA CLÁSICA TIENE EN TOTAL APROXIMADAMENTE? _____

¿SU HIJO(A) ASISTE A CONCIERTOS DE MÚSICA CLÁSICA?

SÍ NO

**EN CASO AFIRMATIVO, ¿CON QUÉ FRECUENCIA?
MARCAR CON UNA CRUZ UNA SOLA OPCIÓN:**

Nunca Una vez al año Dos veces al año Cada tres meses

Cada dos meses Una vez al mes Cada semana

¿EL ALUMNO(A) TOCA ALGÚN INSTRUMENTO? SÍ NO

**EN CASO AFIRMATIVO, POR FAVOR INDIQUE QUÉ INSTRUMENTO
TOCA: _____**

MUCHAS GRACIAS

INFORMACIÓN PARA EL MAESTRO(A)
CALENDARIO DE ACTIVIDADES ENERO-JUNIO DE 2011

Tabla 91. *Calendario de actividades.*

Grado	Horario	Período	Número de sesiones por grupo	Fecha de realización del pre-test	Fecha de realización del post-test
Quintos y sextos	8:30-9:00 9:10-9:40 9:50-10:20 10:30-11:00 11:40-12:10 12:15-12:45	Del 26 de enero a 4 de marzo (miércoles y viernes)	12 (30 min. cada una)	24 de enero (1 hora aprox. por grupo)	7 de marzo (1 hora aprox. por grupo)
Terceros y cuartos	8:30-9:00 9:10-9:40 9:50-10:20 10:30-11:00 11:40-12:10 12:15-12:45	Del 8 de marzo a 13 de abril (miércoles y viernes)	12 (30 min. cada una)	7 de marzo (1 hora aprox. por grupo)	15 de abril (1 hora aprox. por grupo)
Del 18 de abril al 6 de mayo no habrá curso					
Primeros y segundos	8:30-9:00 9:10-9:40 9:50-10:20 10:30-11:00 11:40-12:10 12:15-12:45	Del 16 de mayo a 24 de junio (miércoles y viernes)	12 (30 min. cada una)	13 de mayo (1 hora aprox. por grupo)	27 de junio (1 hora aprox. por grupo)

El **19 de enero** se realizará el Test de creatividad (prueba piloto), con el fin de determinar el índice de confiabilidad de la evaluación de las pruebas por parte de tres jurados, alumnos de licenciatura en Música de la BUAP. Para este procedimiento se elegirán cuatro niños al azar de cada uno de los grupos de 2°, 4° y 6° grado, quienes se reunirán en la Biblioteca de la Escuela para realizar la prueba.

Los días de realización del test, pre-test y post-test, es importante que todos los niños tengan el siguiente material COMPLETO.

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL

- Lápiz
- Lápices de colores
- Plumones
- Crayolas
- Goma de borrar
- Sacapuntas
- Tijeras

Agradezco su apoyo, Mtra. Nadezhda B. Borislova

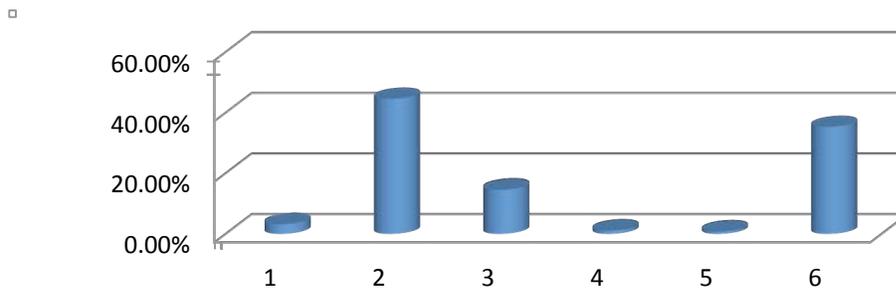
ANEXO 3. RESULTADOS DE ENCUESTA

Total: 324 encuestas reales (encuestas que fueron contestadas, de forma completa o parcial).

Salario mensual del padre:

- A) Ninguno: 3.3 %
- B) Menos de \$5,000: 44.6 %
- C) Entre \$5,000 y \$10,000: 14.7 %
- D) Entre \$10,000 y \$15,000: 1.2%
- E) Entre \$15,000 y \$20,000: 0.92%
- F) No se tiene conocimiento de ingresos: 35.3%

Salarios mensuales	
1. Ninguno	3.3 %
2. Menos de \$5,000	44.6 %
3. Entre \$5,000 y \$10,000	14.7 %
4. \$10,000 y \$15,000	1.2%
5. \$15,000 y \$20,000	0.92%
6. No contestaron	35.3%



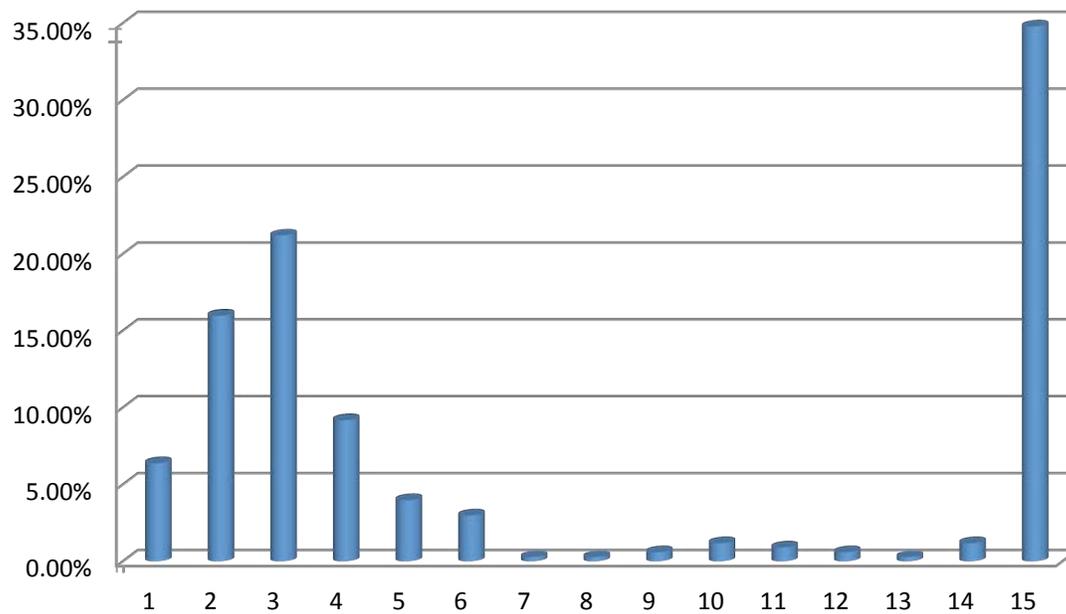
Ocupación y oficio del padre:

Policía/Tránsito: 6.4%

Militar: 16%

Empleado: 21.2%
 Obrero: 9.2%
 Comerciante: 4%
 Autoempleo/Artesano: 3%
 Prensa: 0.30%
 Gastrónomo: 0.30%
 Industria: 0.61%
 Artista: 1.2%
 Contador: 0.92%
 Profesor/Docencia: 0.61%
 Abogado: 0.30%
 Desempleado: 1.2%
 No contestaron: 34.8%

Ocupación	
1. Policía/tránsito	6.4%
2. Militar	16%
3. Empleado	21.2%
4. Obrero	9.2%
5. Comerciante	4%
6. Autoempleo/artesano	3%
7. Prensa	0.30%
8. Gastrónomo	0.30%
9. Industria	0.61%
10. Artista	1.2%
11. Contador	0.92%
12. Profesor/docencia	0.61%
13. Abogado	0.30%
14. Desempleado	1.2%
15. No contestaron	34.8%

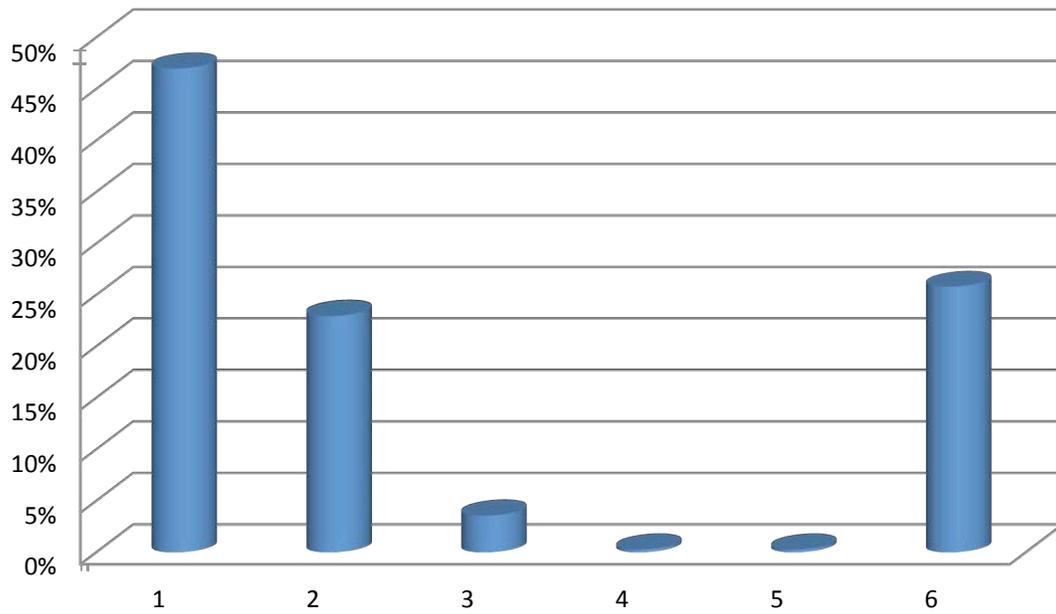


Salario mensual de la madre:

- A) Ninguno: 47%
- B) Menos de \$5,000: 23%
- C) Entre \$5,000 y \$10,000: 3.6%
- D) Entre \$10,000 y \$15,000: 0.30%
- E) Entre \$15,000 y \$20,000: 0.30%
- F) No se tiene conocimiento de ingresos: 25.8%

Salario mensual madre	
1. Ninguno	47 %
2. Menos de \$5,000	23 %
3. Entre \$5,000 y \$10,000	3.6 %
4. \$10,000 y \$15,000	0.30%
5. \$15,000 y \$20,000	0.30%
6. No contestaron	25.8%

□



Ocupación y oficio de la madre:

Ama de casa: 61.5%

Artista/cantante: 0.30%

Empleada: 14.15%

Comerciante: 4.61%

Policía: 0.61%

Supervisora:0.30%

Obrera: 0.92%

Autoempleo: 0.61%

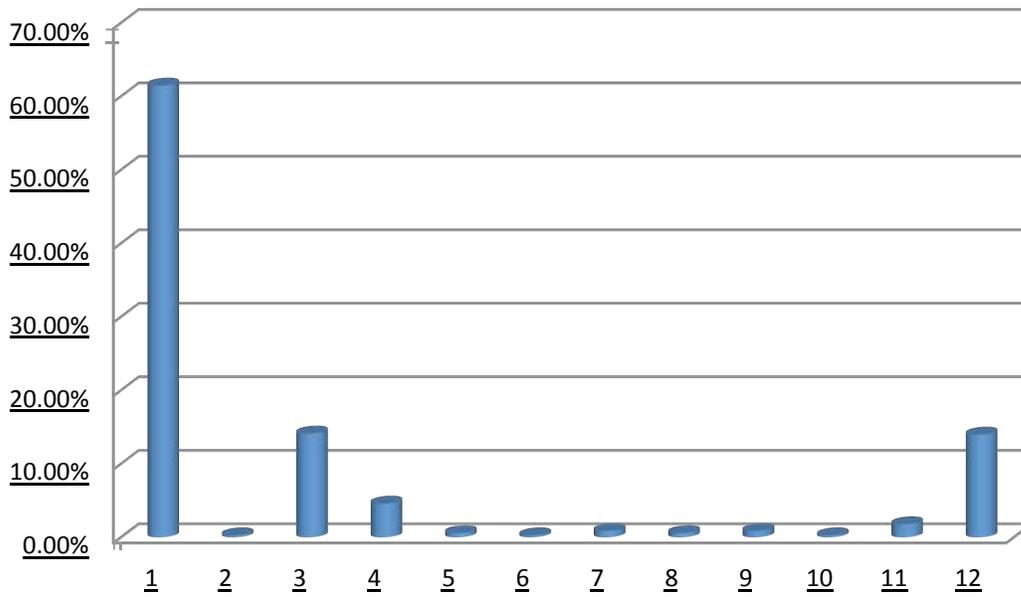
Química/enfermera: 0.92%

Cocinera: 0.30%

Profesora/Docencia: 1.8%

No contestaron: 14%

Ocupación madre	
1. Ama de casa	61.5%
2. Artista/cantante	0.30%
3. Empleada	14.15%
4. Comerciante	4.61%
5. Policía	0.61%
6. Supervisora	0.30%
7. Obrera	0.92%
8. Autoempleo	0.61%
9. Química/enfermera	0.92%
10. Cocinera	0.30%
11. Profesora/docencia	1.8%
12. No contestaron	14%



Nivel de estudios de ambos padres:

Primaria: 19.3%

Secundaria: 26.3%

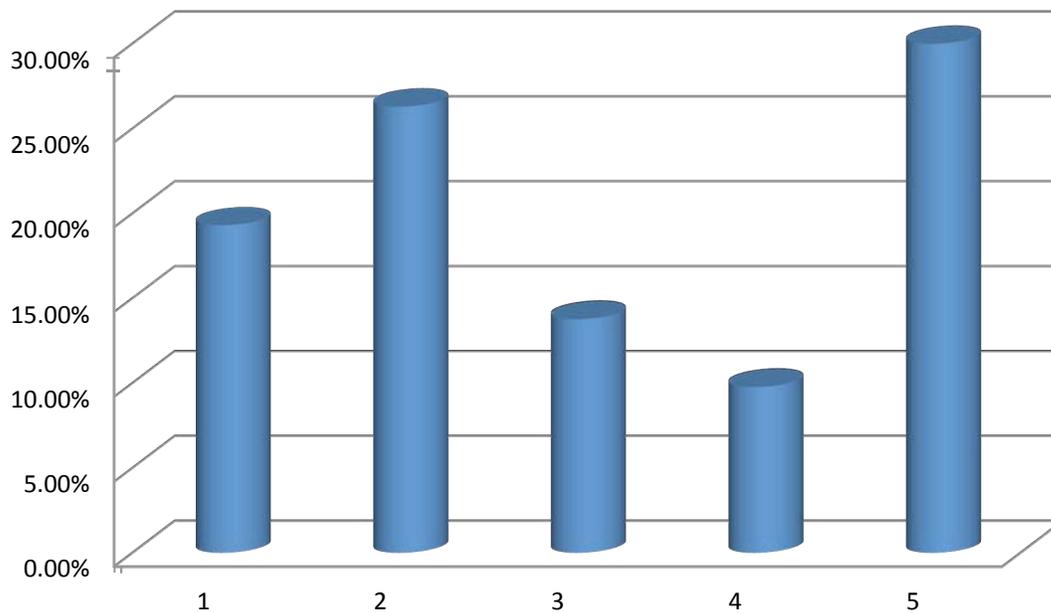
Preparatoria/bachillerato: 13.8%

Carrera técnica/universidad: 9.8%

No indicaron nivel de estudios: 30.8%

Nivel de estudios	
1. Primaria	19.3%
2. Secundaria	26.3%
3. Preparatoria/bachillerato	13.8 %
4. Carrera técnica/universidad	9.8%
5. No indicaron nivel de estudios	30%

□



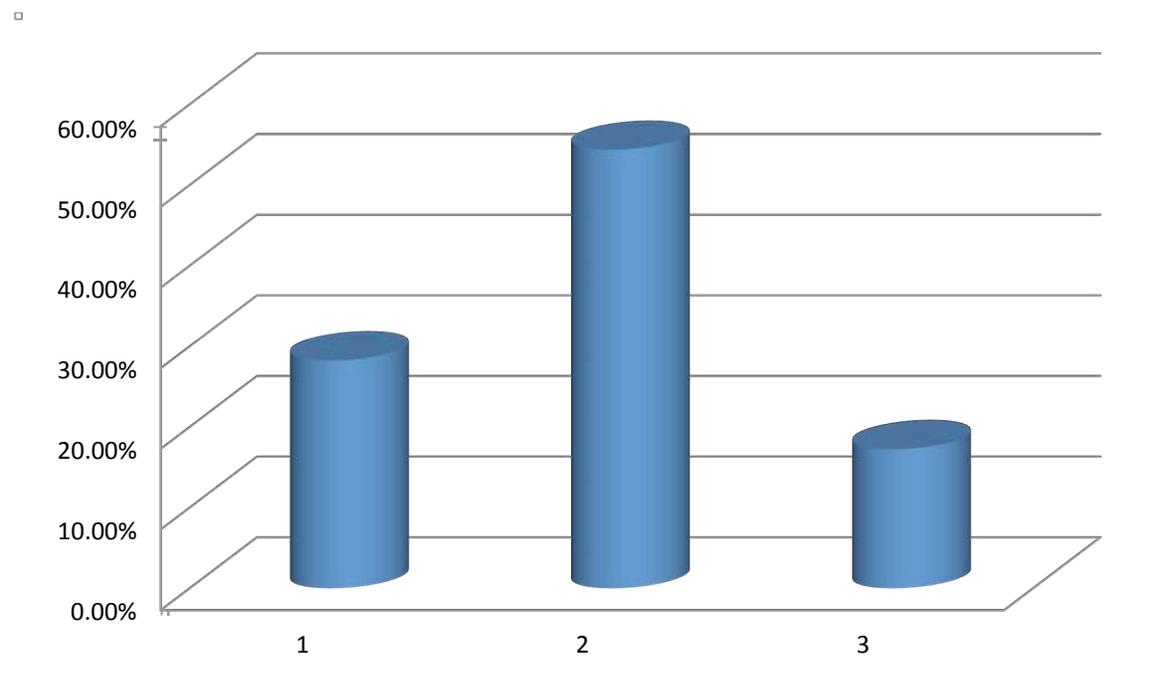
¿La casa o departamento donde vive el alumno es propio?:

Sí: 28.3%

No: 54.4%

No contestaron: 17.3%

Casa o departamento	
1. Sí	28.3%
2. No	54.4%
3. No contestaron	17.3%



¿Tiene computadora en su casa?:

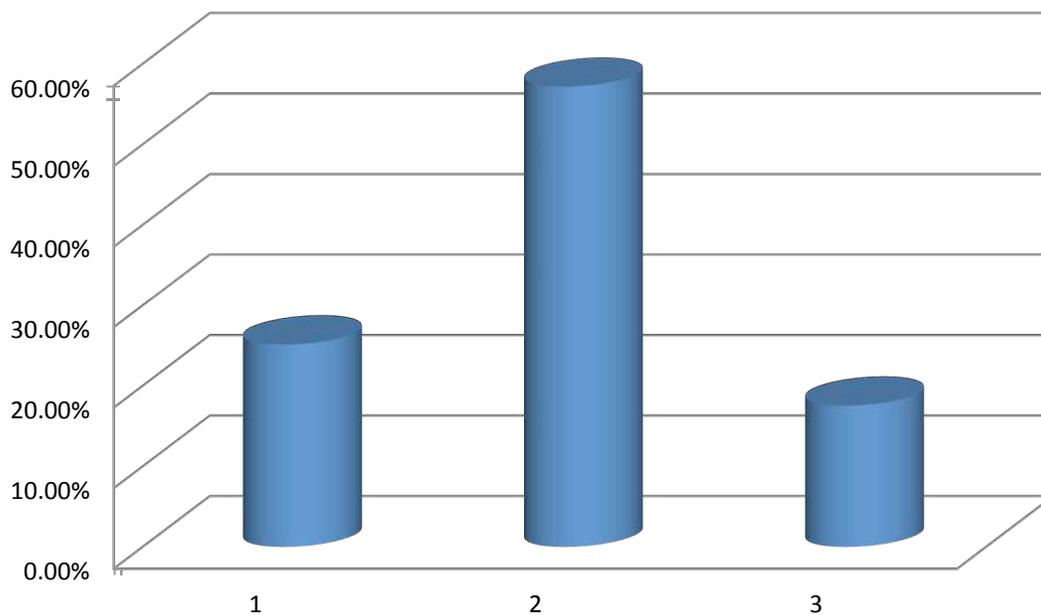
Sí: 25.2%

No: 57.2%

No contestaron: 17.6%

Computadora en casa	
1. Sí	25.2%
2. No	57.2%
3. No contestaron	17.6%

□



En caso de que si tenga computadora, ¿cuántas tiene?:

Porcentajes con base en 82 que contestaron afirmativamente.

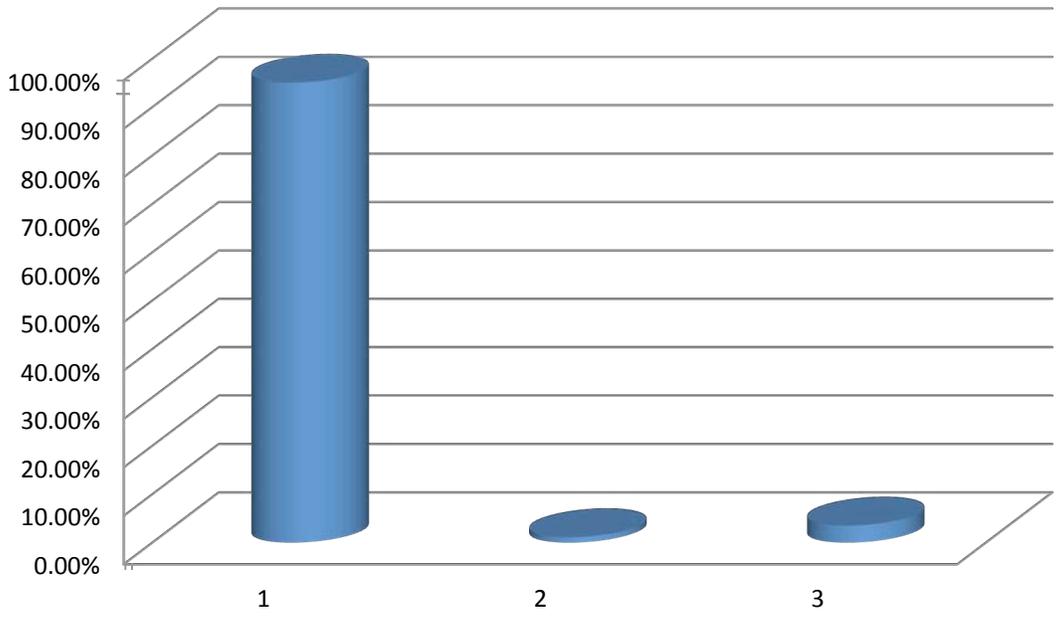
Una computadora: 95.1%

Dos computadoras: 1.2%

No contestaron cuántas: 3.6%

Computadora en casa, ¿Cuántas?	
1. Una computadora	95.1%
2. Dos computadoras	1.2%

3. No contestaron cuántas	3.6%
---------------------------	------



¿Tiene Internet en su casa?:

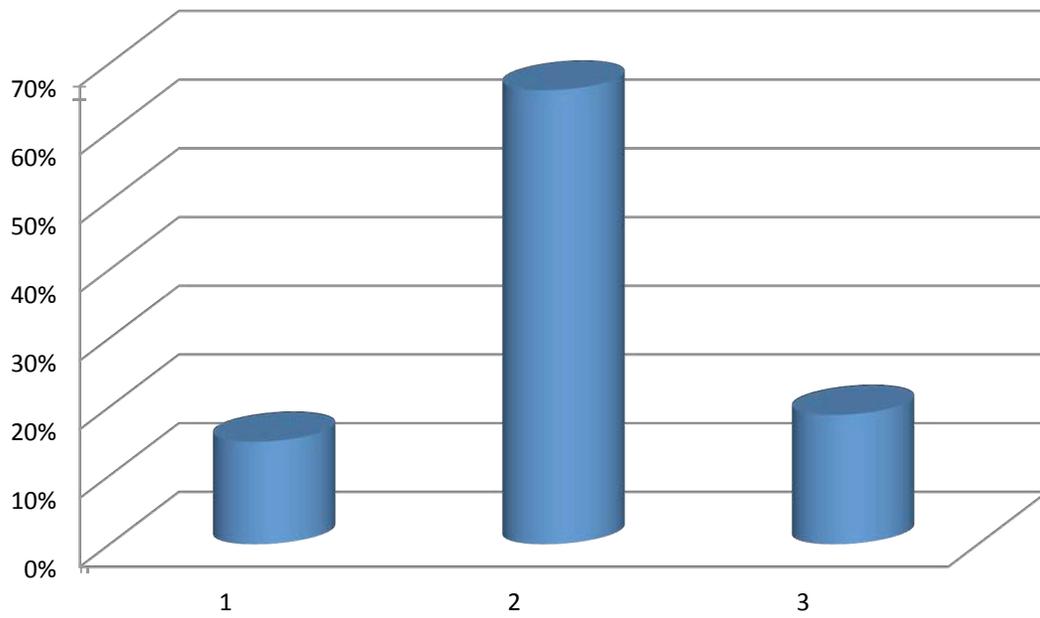
Sí: 15%

No: 66.1%

No contestaron: 18.9%

Internet	
1. Sí	15%
2. No	66.1%
3. No contestaron	18.9%

□



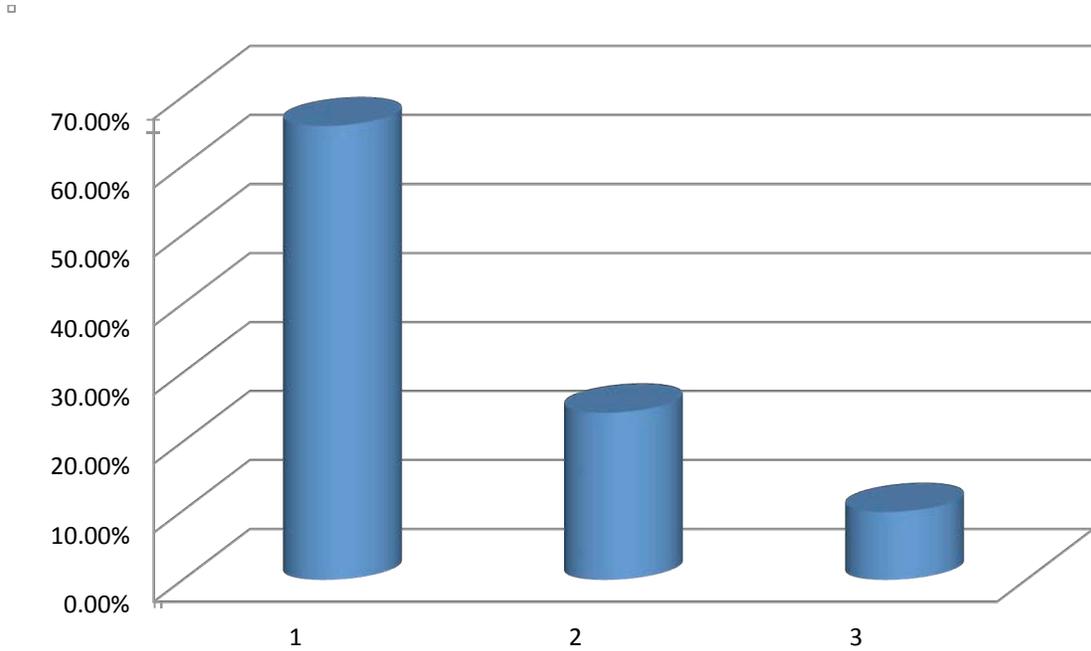
¿Tiene libros en su casa?:

Sí: 65.8%

No: 24.3%

No contestaron: 9.9%

Libros	
1. Sí	65.8%
2. No	24.3%
3. No contestaron	9.9%



En caso de que si, ¿aproximadamente cuántos libros tiene?

Porcentajes con base en 214 que contestaron afirmativamente:

1-10: 65.4%

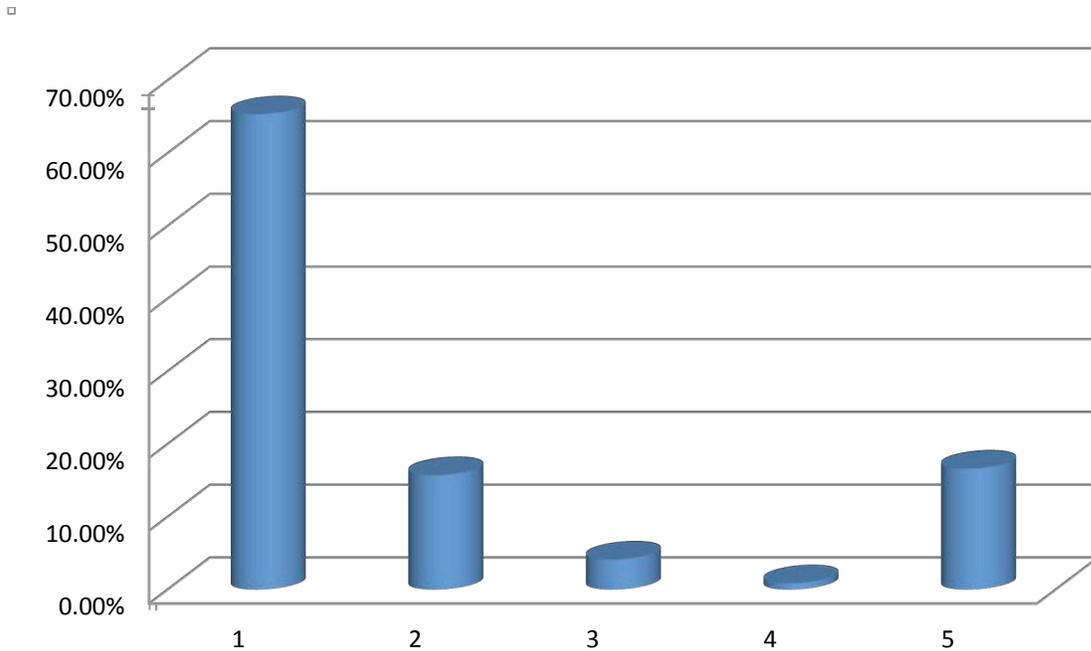
15-30: 15.8%

50-100: 4.2%

Más de 100: 0.93%

No contestaron cuántos: 16.7%

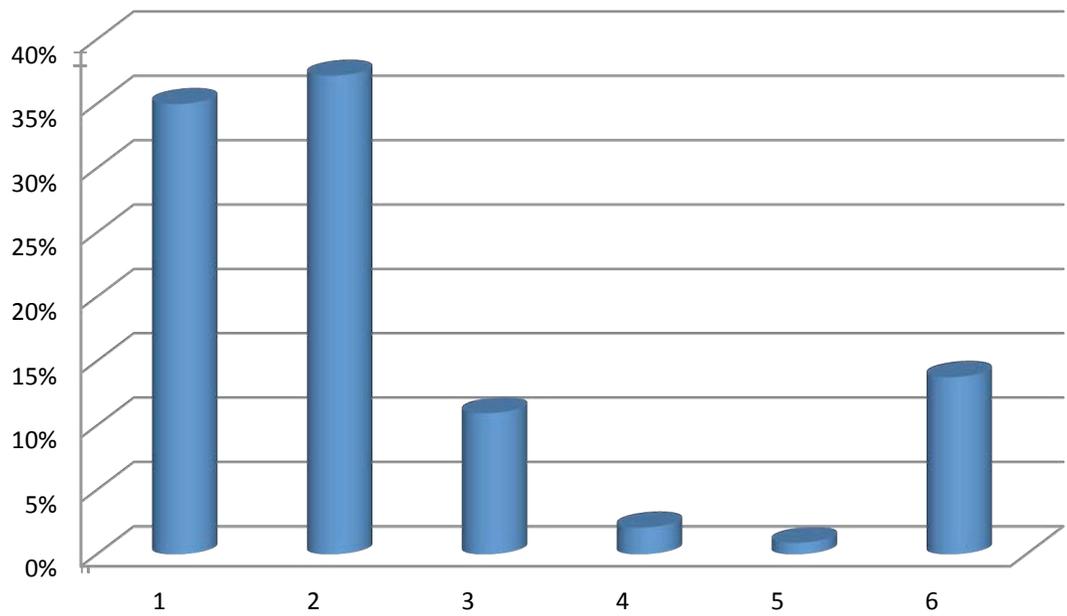
¿Cuántos libros?	
1. 1-10	65.4%
2. 15-30	15.8%
3. 50-100	4.2%
4. Más de 100	0.93%
5. No contestaron cuántos	16.7%



¿Cuánto tiempo en promedio dedica el alumno a la lectura cada día, sin contar el tiempo requerido para sus tareas escolares?:

- A) Mi hijo(a) solamente lee si se lo dejan de tarea: 35%
- B) Menos de 30 minutos: 37.2%
- C) De 30 a 60 minutos: 11%
- D) De una a dos horas: 2.1%
- E) Más de dos horas: 0.92%
- F) No contestaron cuánto tiempo: 13.8%

Lectura	
1. Mi hijo(a) solamente lee si se lo dejan de tarea	35%
2. Menos de 30 minutos	37.2%
3. De 30 a 60 minutos	11%
4. De una a dos horas	2.1%
5. Más de dos horas	0.92%
6. No contestaron cuánto tiempo	13.8%



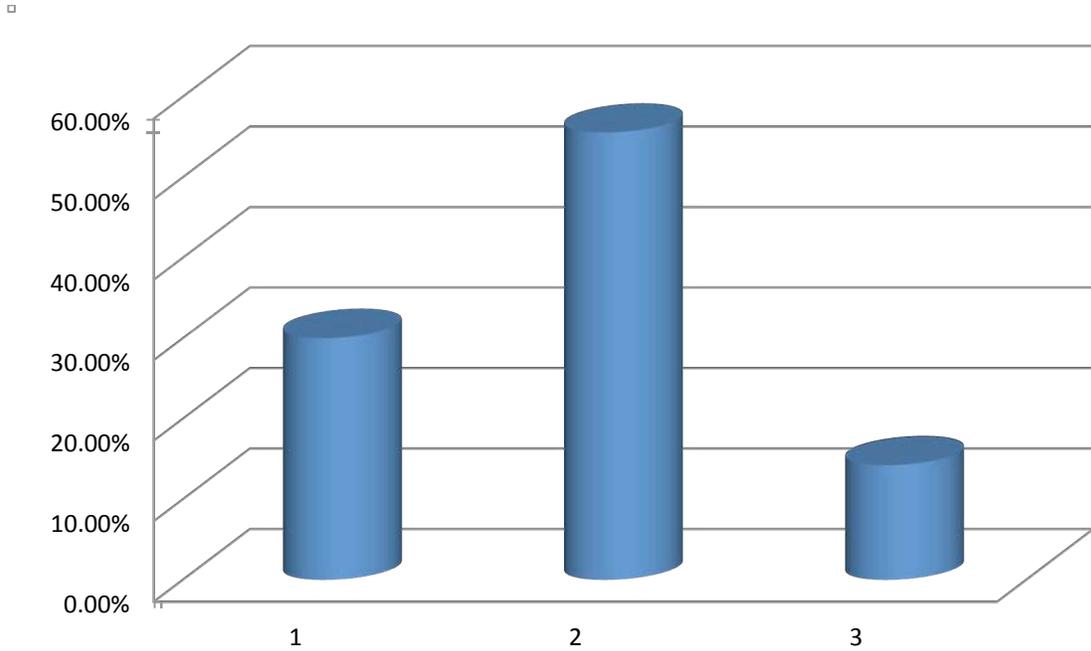
¿El alumno tiene acceso a CD o DVD de música clásica?

Sí: 30.1%

No: 55.6%

No contestaron: 14.3%

CD o DVD de música clásica	
1. Sí	30.1%
2. No	55.6%
3. No contestaron	14.3%



En caso afirmativo, ¿cuántos CD o DVD tiene en total, aproximadamente?

Porcentajes con base en 98 que contestaron afirmativamente:

1-10: 65.3%

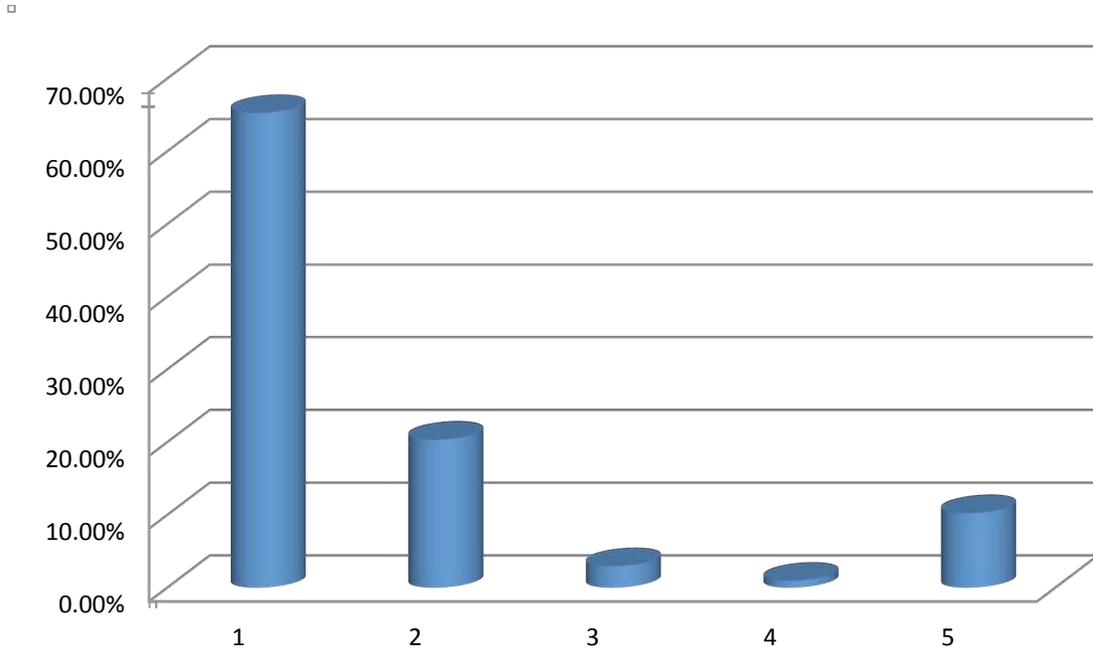
15-30: 20.4%

50-100: 3%

Más de 100: 1%

No contestaron cuántos: 10.3%

¿Cuántos CD o DVD?	
1. 1-10	65.3%
2. 15-30	20.4%
3. 50-100	3%
4. Más de 100	1%
5. No contestaron cuántos	10.3%



¿Su hijo(a) asiste a conciertos de música clásica?:

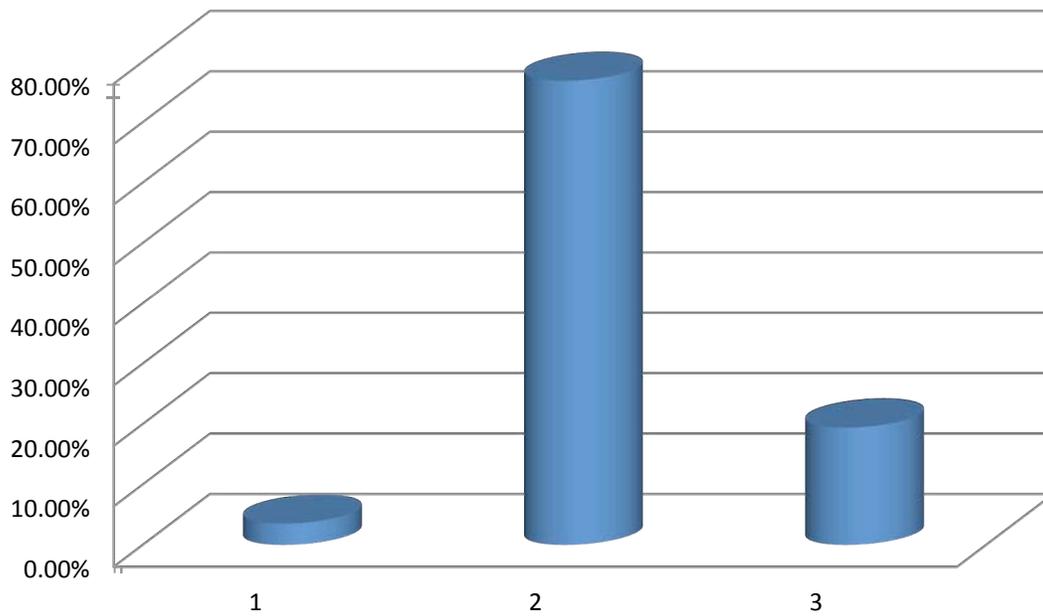
Sí: 3.6%

No: 76.9%

No contestaron: 19.5%

Concierto de música clásica	
1. Sí	3.6%
2. No	76.9%
3. No contestaron	19.5%

□



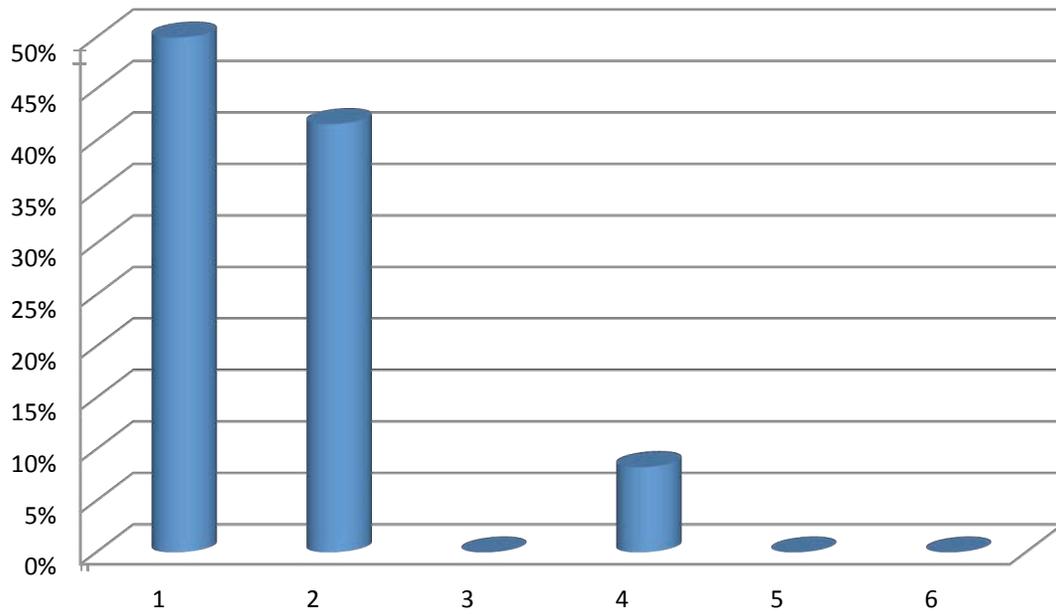
En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia asiste?

Porcentajes con base en 12 que contestaron afirmativamente:

- A) Una vez al año: 50%
- B) Dos veces al año: 41.6%
- C) Cada tres meses: 0%
- D) Cada dos meses: 8.3%
- E) Una vez al mes: 0%
- F) Cada semana: 0%

¿Con qué frecuencia asiste?	
1. Una vez al año	50%
2. Dos veces al año	41.6%
3. Cada tres meses	0%
4. Cada dos meses	8.3%
5. Una vez al mes	0%
6. Cada semana	0%

□



¿El alumno(a) toca algún instrumento musical?:

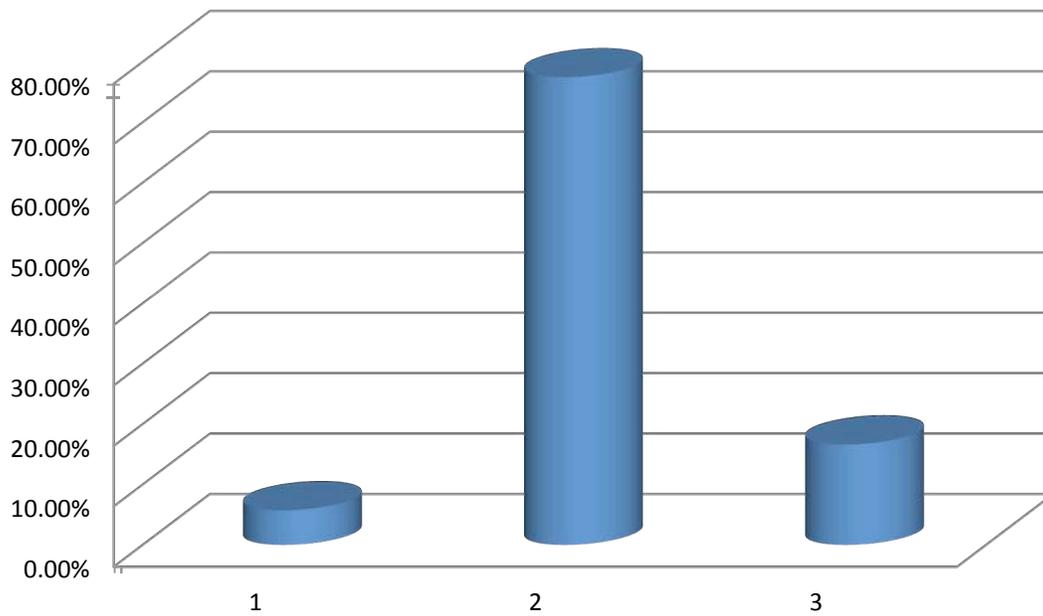
Sí: 5.8%

No: 77.5%

No contestaron: 16.7%

Instrumento musical	
1. Sí	5.8%
2. No	77.5%
3. No contestaron	16.7%

□



En caso afirmativo, ¿qué instrumento toca?:

Porcentajes con base en 19 que contestaron afirmativamente:

Piano: 21%

Guitarra: 15.7%

Pandero: 10.5 %

Flauta: 31.5%

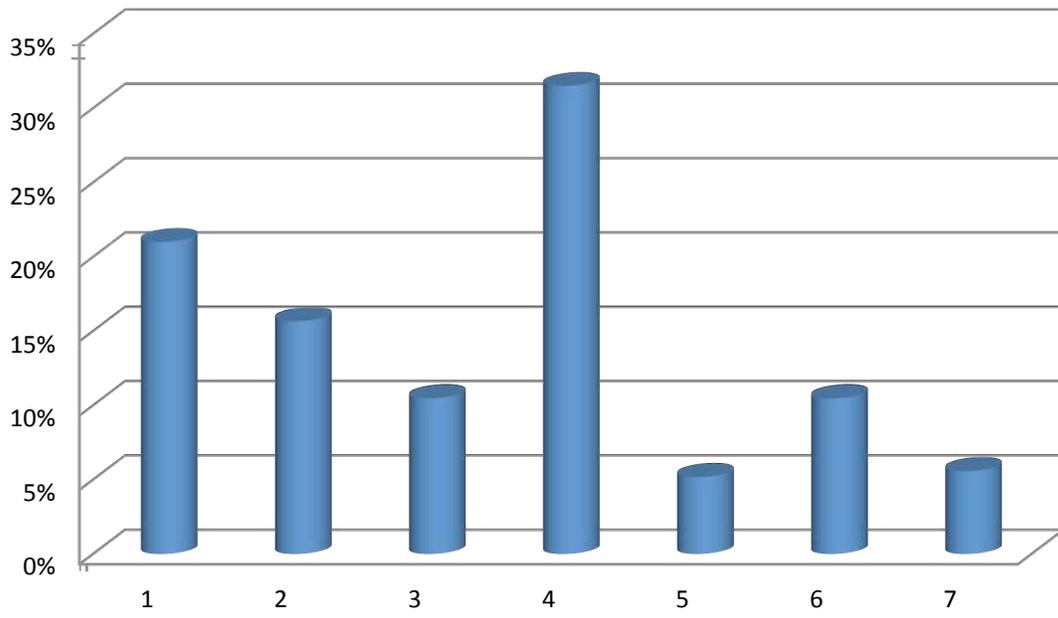
Violín: 5.2%

Tambor: 10.5%

No contestaron cuál: 5.6%

¿Qué instrumento toca?	
1. Piano	21%
2. Guitarra	15.7%
3. Pandero	10.5%
4. Flauta	31.5%
5. Violín	5.2%
6. Tambor	10.5%
7. No contestaron cuál	5.6%

□



ANEXO 4. GLOSARIO DE TÉRMINOS ESTADÍSTICOS

ESTADÍSTICA

1. DEFINICIONES BÁSICAS

1. La media aritmética o la media de un conjunto de N números X_1, X_2, \dots, X_N se denota así: \bar{X} , y está definida como:

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_N}{N} = \frac{\sum_{j=1}^N X_j}{N}$$

2. La mediana de un conjunto de números acomodados en orden de magnitud (esto es en una ordenación) es el valor central o la media de los dos valores centrales.
3. La moda de un conjunto de números es el valor que se presenta con más frecuencia. Puede no haber moda y, cuando la hay, puede no ser única.
4. La Raíz Cuadrada Media (RCM) o media cuadrática de un conjunto de N números X_1, X_2, \dots, X_N se define como:

$$RCM = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^N X_j^2}{N}}$$

5. El grado de dispersión de los datos numéricos respecto a un valor promedio se llama dispersión o variación de los datos.
6. El rango de un conjunto de números es la diferencia entre el número mayor y el número menor del conjunto.
7. La desviación media o desviación promedio de un conjunto de N números X_1, X_2, \dots, X_N se abrevia DM y está definida así:

$$DM = \frac{\sum_{j=1}^N |X_j - \bar{X}|}{N}$$

donde \bar{X} es la media de los números y $|X_j - \bar{X}|$ es el valor absoluto de la desviación de X_j respecto de \bar{X} .

8. La desviación estándar o la desviación raíz-media-cuadrada de un conjunto de N números X_1, X_2, \dots, X_N se denota como s y está definida por:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^N (X_j - \bar{X})^2}{N}}$$

Por lo tanto, s es la Raíz Cuadrada de la Media (RCM) de las desviaciones respecto de la media.

9. La varianza de un conjunto de datos se define como el cuadrado de la desviación estándar y, por lo tanto, corresponde al valor s^2 .
10. La variación o dispersión real determinada mediante la desviación estándar u otra medida de dispersión se le conoce como dispersión absoluta y la dispersión relativa se define como sigue:

$$\text{Dispersión relativa} = \frac{\text{dispersión absoluta}}{\text{promedio}}$$

11. Si la dispersión absoluta es la desviación estándar s y el promedio es la media \bar{X} entonces a la dispersión relativa se le llama coeficiente de variación o coeficiente de dispersión; este coeficiente se denota por V y está dado por:

$$V = \frac{s}{\bar{X}}$$

12. A la variable que mide la desviación respecto a la media en términos de unidades de desviaciones estándar se le llama variable estandarizada y es una unidad adimensional, la cual está dada por:

$$z = \frac{X - \bar{X}}{s}$$

2. TEORÍA DEL MUESTREO

La teoría del muestreo es el estudio de la relación que existe entre una población y las muestras que se obtienen de la misma. La teoría del muestreo se emplea en muchos contextos. Por ejemplo, en la estimación de cantidades poblacionales desconocidas (como la media y la varianza poblacionales), a las que se les conoce como parámetros poblacionales, a partir de las cantidades muestrales (como la media y la varianza muestrales), a menudo conocidas como estadísticos muestrales.

La teoría del muestreo también sirve para determinar si las diferencias que se observan entre dos muestras se deben a variaciones casuales, o si son diferencias realmente significativas. Tales preguntas surgen, por ejemplo, al probar un nuevo suero para el tratamiento de una enfermedad, o cuando se tiene que decidir si un proceso de producción es mejor que otro. Para responder a estas preguntas, se usan las llamadas pruebas de significancia o de hipótesis, fundamentales en la teoría de decisiones.

En general, al estudio de las inferencias que se hacen acerca de una población, empleando muestras obtenidas de ella, y de las indicaciones de la exactitud de tales inferencias, mediante el uso de la teoría de la probabilidad, es a lo que se le llama inferencia estadística.

Para que las conclusiones que se obtienen empleando la teoría del muestreo y la inferencia estadística sean válidas, las muestras deben elegirse de manera que sean representativas de la población. Al estudio de los métodos de muestreo y de los problemas relacionados con ellos se les conoce como diseño de experimentos.

Una manera de obtener una muestra representativa es mediante un proceso llamado muestreo aleatorio, mediante el cual cada uno de los miembros de la población tiene la misma posibilidad de ser incluido en la muestra.

Considérense todas las muestras de tamaño N que puedan extraerse de determinada población. Para cada muestra, se pueden calcular diversos estadísticos (como media o desviación estándar), los cuales variaran de una muestra a otra. De esta manera, se obtiene una distribución del estadístico de que se trate a la que se llama distribución muestral. A cada distribución muestral se le puede calcular su media, su desviación estándar y demás. Así, se puede hablar de la media, de la desviación estándar, de la distribución muestral de las medias, etcétera.

3. DECISIONES ESTADÍSTICAS

En la práctica, con frecuencia se tienen que tomar decisiones acerca de una población con base en información muestral. A tales resoluciones se les llama decisiones estadísticas. Por ejemplo, si un método educativo es mejor que otro.

Cuando se trata de tomar una decisión, es útil hacer suposiciones (o conjeturas) acerca de la población de que se trata. A estas suposiciones, que pueden ser o no ciertas, se les llama hipótesis estadísticas. Dichas hipótesis son, por lo general, afirmaciones acerca de las distribuciones de probabilidad de las poblaciones.

En muchas ocasiones, se formula una hipótesis estadística con la única finalidad de refutarla o anularla. También, si se quiere decidir si un método es mejor que otro, se formula la hipótesis de que no hay diferencia entre los dos; en otras palabras: que cualquier diferencia observada se debe solamente a las fluctuaciones del muestreo de una misma población. A estas hipótesis se les llama hipótesis nula y se denota así: H_0 .

Toda conjetura que difiera de la hipótesis dada se denomina hipótesis alternativa.

La hipótesis alternativa a la hipótesis nula se denota de la siguiente manera: H_1 .

Si se supone que una hipótesis es verdadera, pero los resultados arrojados por una muestra aleatoria difieren marcadamente de los esperados de acuerdo con la hipótesis (es decir, esperados con base sólo en la casualidad, empleando la teoría del muestreo), entonces se dice que las diferencias observadas son significativas y se estará inclinando a rechazar la hipótesis. A los procedimientos que permiten determinar si las muestras observadas difieren significativamente de los resultados esperados, ayudando así a decidir si se acepta o se rechaza la hipótesis, se les llama pruebas de hipótesis, pruebas de significancia o reglas de decisión.

Si se rechaza una hipótesis que debería aceptarse, se dice que se comete un error de tipo I. Si, por otro lado, se acepta una hipótesis que debería rechazarse, se comete un error de tipo II. En cualquiera de los dos casos, ha habido una decisión errónea.

Para que las reglas de decisión sean buenas, deben diseñarse de manera que se minimicen los errores de decisión. La única manera de reducir los dos tipos de error es aumentando el tamaño de la muestra, lo que no siempre es posible.

Cuando se prueba determinada hipótesis, a la probabilidad máxima con la que se está dispuesto a cometer un error tipo I se le llama nivel de significancia de la prueba. Esta

probabilidad acostumbra denotarse por α y, por lo general, se especifica antes de tomar cualquier muestra, para evitar que los resultados obtenidos influyan sobre la elección del valor de dicha probabilidad. En la práctica, se acostumbra niveles de significancia de 0.05 o 0.01.

Se ha visto cómo limitar el error tipo I, eligiendo de manera adecuada el nivel de significancia. Para evitar cometer un error tipo II, simplemente no hay que cometerlo, es decir, es imperativo no aceptar ninguna hipótesis. Sin embargo, en la práctica esto no es posible. Lo que se hace es emplear las curvas características de operación o curvas OC, las cuales son curvas que muestran la probabilidad de cometer un error tipo II bajo diversas hipótesis. Estas curvas proporcionan indicaciones sobre qué tan bien permite una prueba determinada minimizar los errores tipo II. En otras palabras: indican la potencia de una prueba para evitar que se cometan errores de decisión. Estas curvas son útiles en el diseño de experimentos, ya que muestran informaciones que indican, entre otras cosas, qué tamaño de muestra emplear.

El valor p es la probabilidad de obtener un estadístico muestral tan extremo o más extremo que el obtenido, suponiendo que la hipótesis nula sea verdadera. Para probar una hipótesis empleando este método, se establece un valor α ; se calcula el valor p y, si el valor $p \leq \alpha$, se rechaza H_0 . En caso contrario, se acepta H_0 .

5. TEORÍA DE LAS MUESTRAS PEQUEÑAS

Al estudio de las distribuciones muestrales de los estadísticos —cuando las muestras todavía son pequeñas— se le llama teoría de las muestras pequeñas. Los resultados obtenidos son válidos tanto para muestras grandes como para muestras pequeñas. Ahora bien, las siguientes distribuciones son importantes:

4.1 Distribución *t* de *student*. Sea el estadístico
$$t = \frac{\bar{X} - \mu}{s} \sqrt{N - 1} = \frac{\bar{X} - \mu}{\hat{s}/\sqrt{N}}.$$

Si se consideran muestras de tamaño N de una población normal, cuya media correspondería a μ , y si para cada muestra se calcula t , usando la media muestral \bar{X} , y la desviación estándar muestral s o \hat{s} , se obtiene la distribución muestral t . Dicha distribución está dada por:

$$Y = \frac{Y_0}{\left(1 + \frac{t^2}{N-1}\right)^{N/2}} = \frac{Y_0}{\left(1 + \frac{t^2}{\nu}\right)^{(\nu+1)/2}}$$

donde Y_0 es una constante que depende de N , tal que el área total bajo la curva de la distribución Y sea 1. En consecuencia, la constante $\nu = N-1$ se le conoce como el número de grados de libertad. A la distribución Y se le llama distribución t de *student*.

Si los valores de ν o de N son grandes ($N \geq 30$), la curva Y se aproxima a la curva normal estándar.

$$Y = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-(1/2)t^2}$$

Las pruebas de hipótesis y de significancia, o reglas de decisión, pueden extenderse fácilmente a problemas con muestras pequeñas; la única diferencia es que el estadístico z , se sustituye por el estadístico t apropiado.

1. Media. Para probar la hipótesis H_0 , de que una población normal tiene una media μ , se usa el estadístico t :

$$t = \frac{\bar{X} - \mu}{s} \sqrt{N - 1} = \frac{\bar{X} - \mu}{\hat{s}} \sqrt{N}$$

4.2. Distribución *ji* cuadrada. Sea el estadístico $\chi = \frac{Ns^2}{\sigma^2}$. si se consideran muestras de tamaño N obtenidas de una población normal cuya desviación estándar es σ , y si para cada muestra se calcula χ^2 , se obtiene una distribución muestral de χ^2 :

$$Y = Y_0(\chi^2)^{(1/2)(\nu-2)}e^{-(1/2)\chi^2} = Y_0\chi^{(\nu-2)}e^{-(1/2)\chi^2}$$

donde $\nu = N^1$ es el número de grados de libertad e Y_0 es una constante que depende de ν , de manera que el área bajo la curva sea 1.

4.3. La distribución *F*.

En algunas aplicaciones es importante conocer la distribución muestral de la diferencia entre las medias $(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)$ de dos muestras. De igual manera, algunas veces se necesita la distribución muestral de la diferencia entre varianzas $(S_1^2 - S_2^2)$

Sin embargo, resulta que esta distribución es bastante complicada. Debido a ello, se considera el estadístico ya S_1^2/S_2^2 ; que un cociente grande o pequeño indica una gran diferencia, en tanto que un cociente cercano a 1 indica una diferencia pequeña. En este caso se puede encontrar una distribución muestral a la que se le conoce como distribución *F*.

Supongase que se tienen dos muestras, 1 y 2, de tamaños N_1 y N_2 , respectivamente, obtenidas de dos poblaciones normales cuyas varianzas son σ_1^2 y σ_2^2 . Sea el estadístico:

$$F = \frac{\hat{S}_1^2/\sigma_1^2}{\hat{S}_2^2/\sigma_2^2} = \frac{N_1 S_1^2 / (N_1 - 1) \sigma_1^2}{N_2 S_2^2 / (N_2 - 1) \sigma_2^2}$$

Entonces, a la distribución muestral de *F* se le llama distribución muestral de Fisher, con $\nu_1 = N_1 - 1$ y $\nu_2 = N_2 - 1$ grados de libertad. Esta distribución está dada por:

$$Y = \frac{CF^{(\nu_1/2)-1}}{(\nu_1 F + \nu_2)^{(\nu_1 + \nu_2)/2}}$$

donde *C* es una constante que depende de ν_1 y ν_2 , de manera que el área total bajo la curva sea 1.

4.4. La prueba χ^2 cuadrada. Los resultados obtenidos de las muestras no siempre coinciden exactamente con los resultados teóricos esperados, según las reglas de la probabilidad. Supóngase que, en una muestra determinada, se observa la ocurrencia de un conjunto de eventos $E_1, E_2 \dots E_k$, con las frecuencias $o_1, o_2 \dots o_k$, llamadas frecuencias observadas, y que, según las reglas de la probabilidad, se esperaría que estos eventos ocurrieran con frecuencias $e_1, e_2 \dots e_k$, llamadas frecuencias esperadas o teóricas. Se desea saber si las frecuencias observadas difieren, de manera significativa, de las frecuencias esperadas.

Una medida de la discrepancia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas la proporciona el estadístico χ^2 , dado por:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(o_j - e_j)^2}{e_j}$$

$$\sum o_j = \sum e_j = N.$$

donde, si la frecuencia total es N , entonces

Si $\chi^2 = 0$, entonces las frecuencias observadas y las frecuencias teóricas coinciden exactamente; en tanto que si $\chi^2 > 0$, la coincidencia no es exacta. Cuanto mayor sea el valor de χ^2 , mayor la discrepancia entre las frecuencias observadas y frecuencias esperadas.

La distribución muestral de χ^2 se puede aproximar con bastante exactitud mediante la distribución χ^2 ji $Y = Y_0(\chi^2)^{(1/2)(\nu-2)}e^{-(1/2)\chi^2} = Y_0\chi^{(\nu-2)}e^{-(1/2)\chi^2}$ cuadrada:

El número de grados de libertad, ν , es

1. $\nu = k - 1$ si las frecuencias esperadas pueden calcularse sin tener que estimar parámetros poblacionales a partir de estadísticos muestrales.

$\nu = k - 1 - m$ si las frecuencias esperadas sólo pueden calcularse estimando m parámetros poblacionales mediante estadísticos muestrales.

ANEXO 5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE 1° A 6° GRADO

NÚMERO ALUMNO	GRADO	GRUPO	TIPO DE CUENTO	PUNTAJE		GÉNERO	EDAD
				PRE-TEST	POST-TEST		
1	6	C	0	4.79	7.3	M	11
2	6	C	0	7.4	4.91	M	11
3	6	C	0	2.61	3	F	12
4	6	C	0	6.88	2.62	M	11
5	6	C	0	7.43	7.72	M	12
6	6	C	0	4.75	2.57	M	11
7	6	C	0	2.62	2.62	F	12
8	6	C	0	4.84	4.83	M	12
9	6	C	0	7.14	9.22	M	10
10	6	C	0	7.38	5.16	F	12
11	6	C	0	5.43	7.22	F	11
12	6	C	0	6.66	4.92	F	12
13	6	C	0	2.8	2.81	M	12
14	6	C	0	3.08	2.64	M	13
15	6	C	0	5.39	5.5	F	11
16	6	C	0	4.96	2.58	F	12
17	6	C	0	0.66	2.51	F	11
18	6	B	1	2.99	6.89	M	12
19	6	B	1	5.26	7.13	F	11
20	6	B	1	4.68	4.66	M	11
21	6	B	1	4.68	2.67	F	12
22	6	B	1	4.74	7.27	F	11
23	6	B	1	2.66	2.74	F	11
24	6	B	1	2.65	4.72	M	12
25	6	B	1	9.13	9.16	F	11
26	6	B	1	0.62	6.68	F	12
27	6	B	1	6.86	8.57	M	11
28	6	B	1	2.83	2.85	F	12
29	6	B	1	2.64	7.4	F	11
30	6	B	1	4.69	4.62	F	12
31	6	B	1	2.66	4.92	M	12
32	6	B	1	0.88	6.9	F	12
33	6	B	1	0.62	4.61	M	11
34	6	B	1	2.88	3.07	F	12

35	6	B	1	2.65	2.62	M	11
36	6	B	1	0.62	4.69	M	12
37	6	B	1	5.2	8.96	M	11
38	6	B	1	5.18	7.33	F	11
39	6	B	1	4.66	4.64	F	11
40	6	B	1	5.09	4.84	F	11
41	6	A	2	3.33	4.83	F	11
42	6	A	2	7.15	5.22	F	11
43	6	A	2	2.9	9.11	F	11
44	6	A	2	5.12	4.9	F	12
45	6	A	2	4.95	4.87	F	12
46	6	A	2	2.61	2.57	M	13
47	6	A	2	7.5	9.6	F	11
48	6	A	2	9.15	10.68	M	12
49	6	A	2	4.91	2.53	F	12
50	6	A	2	7.13	7.17	M	12
51	6	A	2	9.04	7.11	F	12
52	6	A	2	6.82	7.09	M	12
53	6	A	2	11.62	9.35	M	12
54	6	A	2	4.89	7.21	F	11
55	6	A	2	7.15	9.53	M	11
56	6	A	2	5.12	11.63	M	11
57	6	A	2	6.83	6.61	M	11
58	6	A	2	7.19	5.13	F	11
59	6	A	2	9.4	7.6	M	11
60	6	A	2	4.95	5.07	F	11
61	5	C	0	4.96	2.82	F	11
62	5	C	0	5.15	7.1	F	10
63	5	C	0	5.21	5.25	M	10
64	5	C	0	5.24	7.2	M	11
65	5	C	0	6.93	7.71	M	10
66	5	C	0	7.57	5.08	M	10
67	5	C	0	2.68	5.45	M	11
68	5	C	0	4.64	4.94	M	10
69	5	C	0	7.11	6.77	F	10
70	5	C	0	2.94	5.03	M	10
71	5	C	0	5.18	5.07	F	11
72	5	C	0	5.16	4.69	F	11

73	5	C	0	4.74	4.95	F	11
74	5	C	0	4.95	6.8	M	11
75	5	C	0	4.95	6.87	F	10
76	5	C	0	7.15	7.18	F	11
77	5	C	0	5.65	5.17	F	10
78	5	C	0	5.48	4.91	M	10
79	5	C	0	2.69	4.87	M	11
80	5	C	0	5.35	5.39	F	12
81	5	C	0	7.24	7.01	M	10
82	5	C	0	4.96	6.88	F	10
83	5	C	0	6.92	4.72	M	12
84	5	C	0	6.89	5.09	F	11
85	5	C	0	7.39	7.06	F	10
86	5	B	1	5.11	5.33	F	10
87	5	B	1	2.37	4.72	M	10
88	5	B	1	4.61	6.87	F	10
89	5	B	1	7.25	8.95	M	10
90	5	B	1	6.96	5.22	M	11
91	5	B	1	2.69	4.66	M	10
92	5	B	1	3.2	3.22	M	10
93	5	B	1	5.3	7.23	M	11
94	5	B	1	5.36	5.22	F	10
95	5	B	1	2.91	4.88	F	11
96	5	B	1	7.21	4.98	F	10
97	5	B	1	4.73	6.79	M	10
98	5	B	1	0.78	4.72	F	11
99	5	B	1	4.61	2.97	F	11
100	5	B	1	2.89	4.87	F	10
101	5	B	1	4.7	5.45	M	11
102	5	B	1	2.81	4.7	M	11
103	5	B	1	3.14	7.16	F	10
104	5	B	1	5.02	4.94	M	11
105	5	B	1	4.8	4.81	F	10
106	5	B	1	4.85	9.62	F	10
107	5	B	1	7.3	6.99	F	10
108	5	B	1	2.7	5.03	M	11
109	5	B	1	2.63	5.14	F	10
110	5	B	1	8.98	4.95	F	10

111	5	B	1	2.97	6.83	F	10
112	5	B	1	2.71	6.95	M	11
113	5	B	1	6.62	6.7	M	10
114	5	A	2	5.14	4.92	F	11
115	5	A	2	7.41	9.25	M	11
116	5	A	2	0.92	7.7	M	10
117	5	A	2	5.15	7.36	F	11
118	5	A	2	5.17	9.16	F	10
119	5	A	2	5.17	7.54	M	10
120	5	A	2	4.85	5.14	F	12
121	5	A	2	3.49	3.22	F	10
122	5	A	2	7.78	5.22	M	11
123	5	A	2	5.7	7.5	M	11
124	5	A	2	5.12	5.43	F	10
125	5	A	2	6.95	7.23	M	10
126	5	A	2	3.14	7.16	F	11
127	5	A	2	4.77	5.5	F	10
128	5	A	2	4.88	5.18	F	10
129	5	A	2	2.74	9.75	M	10
130	5	A	2	4.87	7.17	M	10
131	5	A	2	5.56	7.26	F	10
132	5	A	2	4.94	5.15	F	10
133	5	A	2	5.05	4.83	F	10
134	5	A	2	4.66	5.13	F	10
135	5	A	2	4.81	2.87	F	10
136	5	A	2	6.84	5.08	F	10
137	5	A	2	7.16	9.42	M	11
138	5	A	2	4.87	4.96	M	10
139	5	A	2	5.21	5.68	M	10
140	5	A	2	5.21	4.8	M	10
141	4	B	0	2.73	4.99	M	10
142	4	B	0	2.51	3.55	F	10
143	4	B	0	4.92	5.21	F	10
144	4	B	0	2.72	5.32	M	9
145	4	B	0	2.77	5.23	M	10
146	4	B	0	2.59	4.58	F	9
147	4	B	0	5.11	4.75	F	10
148	4	B	0	4.72	4.98	M	10

149	4	B	0	4.92	4.9	M	9
150	4	B	0	2.83	2.75	F	10
151	4	B	0	4.84	5.06	F	10
152	4	B	0	4.65	4.71	F	10
153	4	B	0	4.8	6.8	F	9
154	4	B	0	5.11	7.25	F	9
155	4	B	0	2.65	5.3	M	10
156	4	B	0	4.63	5.46	M	9
157	4	B	0	5.02	5.25	M	10
158	4	B	0	4.83	2.74	F	9
159	4	B	0	4.83	4.99	F	9
160	4	B	0	5.45	5.42	M	9
161	4	B	0	7.38	5.13	F	9
162	4	B	0	6.81	2.77	F	10
163	4	B	0	5.17	5.16	M	10
164	4	B	0	7.36	7.21	F	9
165	4	B	0	5.17	5.06	F	9
166	4	B	0	5.03	5.03	F	9
167	4	B	0	5.08	4.93	F	10
168	4	B	0	5.48	2.7	M	9
169	4	B	0	7.16	7.31	F	9
170	4	B	0	5.34	5.12	F	9
171	4	B	0	5.46	4.94	M	10
172	4	C	1	4.93	4.98	M	10
173	4	C	1	4.86	9.26	M	10
174	4	C	1	7.17	5.6	F	10
175	4	C	1	2.72	0.78	M	11
176	4	C	1	7.1	6.89	F	9
177	4	C	1	2.86	2.57	F	10
178	4	C	1	9.17	3.6	F	11
179	4	C	1	2.7	1.04	M	9
180	4	C	1	6.78	4.82	F	10
181	4	C	1	2.58	2.58	F	10
182	4	C	1	2.59	2.77	M	9
183	4	C	1	2.74	5.26	M	10
184	4	C	1	2.65	2.86	F	9
185	4	C	1	2.55	5.02	M	11
186	4	C	1	4.89	4.85	F	10

187	4	C	1	5.29	5.18	M	9
188	4	C	1	7.2	7.18	M	10
189	4	C	1	0.54	2.6	F	10
190	4	C	1	4.49	2.48	F	9
191	4	C	1	4.76	2.97	M	11
192	4	C	1	9.21	4.95	F	10
193	4	C	1	2.75	2.62	F	9
194	4	C	1	4.99	0.73	M	11
195	4	C	1	7.13	7.16	F	10
196	4	C	1	4.98	4.91	F	10
197	4	C	1	4.65	4.66	M	9
198	4	C	1	2.63	5.15	F	10
199	4	C	1	0.58	7.21	M	9
200	4	A	2	4.71	6.7	M	10
201	4	A	2	4.82	6.37	F	9
202	4	A	2	2.67	7.42	F	9
203	4	A	2	5.23	7.45	M	10
204	4	A	2	5.5	7.09	F	10
205	4	A	2	9.64	8.97	M	10
205	4	A	2	4.99	5.38	F	9
207	4	A	2	6.96	7.21	M	9
208	4	A	2	7.16	6.91	M	10
209	4	A	2	7.01	7.54	F	9
210	4	A	2	11.69	7.23	M	9
211	4	A	2	6.99	11.22	M	9
212	4	A	2	2.9	7.02	F	9
213	4	A	2	7.49	6.96	M	9
214	4	A	2	2.67	5.14	F	9
215	4	A	2	2.62	7.27	M	10
216	4	A	2	4.98	7.06	F	9
217	4	A	2	6.98	6.98	M	9
218	4	A	2	2.72	3.19	F	9
219	4	A	2	4.65	4.05	M	10
220	4	A	2	2.89	5.16	M	9
221	4	A	2	7.38	5.68	F	9
222	4	A	2	9.5	8.92	F	9
223	4	A	2	4.99	4.95	F	9
224	4	A	2	6.74	6.98	F	10

225	4	A	2	5.06	4.95	F	10
226	3	C	0	3.14	3.07	M	8
227	3	C	0	2.65	0.63	M	8
228	3	C	0	2.61	2.7	F	8
229	3	C	0	2.66	2.72	M	8
230	3	C	0	6.75	4.79	F	9
231	3	C	0	2.93	5.27	M	9
232	3	C	0	0.62	5.09	F	9
233	3	C	0	4.6	2.7	F	10
234	3	C	0	0.65	11.18	M	8
235	3	C	0	4.66	0.61	M	9
236	3	C	0	2.59	4.58	F	9
237	3	C	0	5.36	6.86	M	9
238	3	C	0	0.98	5.04	M	8
239	3	C	0	8.94	4.9	F	9
240	3	C	0	7	0.72	F	8
241	3	C	0	4.61	4.91	M	8
242	3	C	0	2.75	0.72	M	8
243	3	C	0	4.63	4.63	F	8
244	3	C	0	9.03	2.99	M	9
245	3	C	0	2.76	2.93	M	8
246	3	C	0	2.54	4.85	F	8
247	3	C	0	0.94	3.01	F	8
248	3	C	0	3.23	3.43	F	8
249	3	C	0	0.64	2.63	M	9
250	3	C	0	0.7	0.71	M	9
251	3	B	1	3.54	3.22	M	8
252	3	B	1	4.88	5.1	F	9
253	3	B	1	5.27	3.22	M	8
254	3	B	1	5.1	3.34	M	8
255	3	B	1	5.75	5.21	M	8
256	3	B	1	3.2	9.44	M	8
257	3	B	1	5.22	7.06	M	8
258	3	B	1	2.64	7.67	F	8
259	3	B	1	4.92	4.92	F	8
260	3	B	1	2.8	5.12	F	9
261	3	B	1	5.23	5.48	M	9
262	3	B	1	4.89	4.32	M	9

263	3	B	1	2.68	2.8	F	9
264	3	B	1	0.93	5.43	M	9
265	3	B	1	6.55	7.3	F	8
266	3	B	1	3.27	6.94	M	9
267	3	B	1	3.1	5.08	F	8
268	3	B	1	2.92	3.19	M	9
269	3	B	1	7.63	6.7	F	8
270	3	B	1	0.62	3.16	M	9
271	3	B	1	4.9	5.12	F	8
272	3	B	1	1.01	5.09	F	8
273	3	B	1	0.95	4.9	M	8
274	3	B	1	2.63	5.1	F	9
275	3	B	1	5.51	7.28	F	9
276	3	B	1	7.48	5.29	M	9
277	3	B	1	5.26	5.38	M	8
278	3	B	1	2.93	6.86	F	8
279	3	B	1	2.44	7.12	F	8
280	3	B	1	4.68	7.02	M	9
281	3	B	1	4.92	7.61	M	9
282	3	A	2	4.69	4.79	M	9
283	3	A	2	5.15	6.62	F	8
284	3	A	2	4.97	4.87	M	8
285	3	A	2	5.36	4.88	M	9
286	3	A	2	2.81	3.54	F	10
287	3	A	2	6.83	3.09	F	8
288	3	A	2	5.21	5.1	F	8
289	3	A	2	5.21	5.67	M	8
290	3	A	2	8.87	4.63	F	9
291	3	A	2	5.07	8.77	F	8
292	3	A	2	7.04	7.12	M	9
293	3	A	2	5.04	5.12	F	8
294	3	A	2	9.13	7	M	8
295	3	A	2	6.72	7.12	F	8
296	3	A	2	7.39	4.95	M	8
297	3	A	2	6.95	5.05	F	9
298	3	A	2	4.89	5.17	F	8
299	3	A	2	5.41	4.86	F	9
300	3	A	2	7.1	4.91	M	8

301	3	A	2	6.97	4.8	F	9
302	3	A	2	5.29	3.48	F	8
303	3	A	2	6.82	6.93	F	8
304	3	A	2	5.52	4.98	F	8
305	3	A	2	5.13	7.15	F	8
306	3	A	2	4.93	5.12	F	8
307	3	A	2	7.01	2.74	M	8
308	3	A	2	6.85	2.87	F	8
309	3	A	2	7.15	2.81	M	8
310	3	A	2	6.78	6.85	F	8
311	2	A	0	7.08	4.78	F	8
312	2	A	0	5.46	7.39	M	8
313	2	A	0	5.4	6.89	F	8
314	2	A	0	3.63	4.6	F	8
315	2	A	0	6.83	6.81	M	8
316	2	A	0	10.8	9.2	F	7
317	2	A	0	4.57	4.6	F	7
318	2	A	0	4.99	6.93	M	8
319	2	A	0	6.9	4.5	M	8
320	2	A	0	2.93	4.58	M	8
321	2	A	0	4.91	6.71	M	7
322	2	A	0	6.68	6.68	F	8
323	2	A	0	6.87	7.09	M	7
324	2	A	0	6.66	2.69	M	8
325	2	A	0	6.65	7.07	M	8
326	2	A	0	6.63	0.84	F	8
327	2	A	0	4.76	2.51	F	7
328	2	A	0	5.12	5.08	M	8
329	2	A	0	8.77	9.08	F	8
330	2	A	0	2.6	9.07	F	7
331	2	A	0	2.96	4.9	M	7
332	2	A	0	4.93	6.96	M	8
333	2	A	0	4.88	4.64	M	8
334	2	A	0	4.68	4.88	M	8
335	2	C	1	2.92	2.68	M	8
336	2	C	1	2.72	4.68	M	8
337	2	C	1	3.18	4.93	F	7
338	2	C	1	1.19	0.73	M	7

339	2	C	1	2.54	6.96	M	8
340	2	C	1	0.72	5.04	F	8
341	2	C	1	2.56	0.74	F	7
342	2	C	1	2.56	0.52	M	8
343	2	C	1	0.83	4.85	F	8
344	2	C	1	2.75	2.62	M	8
345	2	C	1	0.87	2.63	M	8
346	2	C	1	3.05	5.06	M	8
347	2	C	1	0.72	2.59	M	9
348	2	C	1	5.1	3.15	F	7
349	2	C	1	0.7	5.22	F	7
350	2	C	1	4.97	4.75	F	8
351	2	C	1	4.72	6.86	F	8
352	2	C	1	4.73	0.72	M	7
353	2	C	1	2.85	2.49	M	7
354	2	C	1	2.4	7.1	F	8
355	2	C	1	5.32	11.3	F	7
356	2	C	1	7.62	0.74	F	8
357	2	C	1	5.22	4.7	F	7
358	2	C	1	2.74	2.75	F	8
359	2	C	1	0.73	0.73	M	8
360	2	B	2	5	7.23	M	8
361	2	B	2	0.72	5.33	M	7
362	2	B	2	6.75	4.88	F	7
363	2	B	2	0.71	5.22	F	7
364	2	B	2	6.85	5.66	M	8
365	2	B	2	0.69	4.82	F	7
366	2	B	2	0.69	4.9	F	7
367	2	B	2	2.73	5.26	M	7
368	2	B	2	2.77	4.91	M	8
369	2	B	2	4.89	4.88	F	7
370	2	B	2	0.67	4.73	M	7
371	2	B	2	4.89	4.59	F	8
372	2	B	2	2.65	2.88	F	8
373	2	B	2	2.73	4.68	M	7
374	2	B	2	4.81	6.96	F	7
375	2	B	2	4.96	4.97	M	8
376	2	B	2	5.2	4.91	M	7

377	2	B	2	2.6	6.65	M	7
378	2	B	2	4.83	4.86	F	7
379	2	B	2	5.23	7.98	M	8
380	2	B	2	2.69	7.73	M	7
381	2	B	2	8.93	9.14	F	8
382	2	B	2	6.64	4.98	F	8
383	2	B	2	2.71	3	M	7
384	1	B	0	6.64	4.6	F	6
385	1	B	0	4.93	2.94	M	8
386	1	B	0	0.62	4.82	F	7
387	1	B	0	4.82	4.8	F	6
388	1	B	0	5.11	2.7	M	6
389	1	B	0	5.11	4.76	F	6
390	1	B	0	2.91	2.87	M	7
391	1	B	0	4.49	2.6	M	8
392	1	B	0	5.04	6.78	F	6
393	1	B	0	4.52	4.75	F	6
394	1	B	0	4.93	4.86	F	6
395	1	B	0	2.63	2.62	F	6
396	1	B	0	4.8	7.33	F	6
397	1	B	0	4.91	4.98	F	6
398	1	B	0	7.22	6.92	F	6
399	1	B	0	4.89	2.52	F	6
400	1	B	0	2.94	4.98	M	6
401	1	B	0	4.93	4.98	M	6
402	1	B	0	4.6	4.57	F	7
403	1	B	0	3.16	4.67	F	6
404	1	B	0	4.83	5.03	M	6
405	1	B	0	4.94	5.45	M	6
406	1	B	0	4.58	6.56	M	6
407	1	B	0	4.92	5.17	F	6
408	1	B	0	4.94	4.5	F	6
409	1	C	1	0.72	4.72	M	8
410	1	C	1	7.03	4.91	M	7
411	1	C	1	0.61	3.11	M	6
412	1	C	1	4.69	5.24	F	7
413	1	C	1	5.71	2.92	M	6
414	1	C	1	2.7	4.91	F	6

415	1	C	1	5.08	5.1	M	7
416	1	C	1	5.15	5.2	F	6
417	1	C	1	2.46	2.48	M	7
418	1	C	1	0.67	2.66	M	7
419	1	C	1	4.96	2.84	F	7
420	1	C	1	6.81	5.15	F	6
421	1	C	1	2.7	2.64	M	7
422	1	C	1	7.38	9.05	M	6
423	1	C	1	0.7	2.65	M	6
424	1	C	1	5.21	4.7	F	6
425	1	C	1	0.75	5.21	M	6
426	1	C	1	4.89	4.92	F	7
427	1	C	1	2.68	7.16	F	6
428	1	C	1	4.92	4.85	F	7
429	1	C	1	2.86	3.66	F	6
430	1	C	1	2.96	4.99	F	6
431	1	C	1	7.46	4.95	M	6
432	1	C	1	7.12	2.68	M	6
433	1	C	1	4.85	6.92	F	7
434	1	C	1	5.44	4.93	F	6
435	1	C	1	4.66	2.69	F	6
436	1	C	1	7.16	6.88	M	7
437	1	A	2	2.91	4.82	M	6
438	1	A	2	5.12	4.78	F	6
439	1	A	2	4.82	4.94	F	6
440	1	A	2	5.14	6.95	F	6
441	1	A	2	0.66	2.64	M	6
442	1	A	2	7.66	5.05	F	7
443	1	A	2	5	5.02	F	7
444	1	A	2	4.91	5.02	M	7
445	1	A	2	2.79	5.05	F	6
446	1	A	2	7.03	4.66	M	7
447	1	A	2	4.63	4.86	M	6
448	1	A	2	3.1	2.91	F	6
449	1	A	2	2.58	2.63	F	6
450	1	A	2	2.95	6.69	F	6
451	1	A	2	4.6	4.6	M	7
452	1	A	2	4.7	4.61	F	6

453	1	A	2	3.12	4.82	M	7
454	1	A	2	0.61	4.88	M	6
455	1	A	2	2.85	8.67	M	7
456	1	A	2	4.87	4.83	F	6
457	1	A	2	6.88	4.71	F	6
458	1	A	2	2.59	8.73	M	7
459	1	A	2	0.63	5.35	F	6
460	1	A	2	4.69	6.92	F	6

ANEXO 6. SUEÑOS DE LA GUITARRA. CUENTOS MUSICALES RUSOS

Sueños de la Guitarra

Cuentos musicales rusos

Edición y coordinación: Nadia Borislova

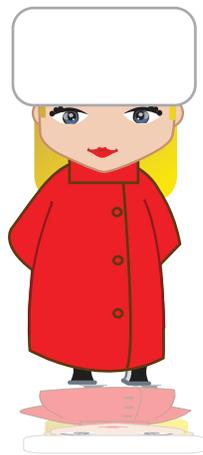
Incluye CD



Sueños de la Guitarra

Cuentos musicales rusos





Sueños de la Guitarra

Cuentos musicales rusos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
Escuela de Artes
Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado
Vicerrectoría de Extensión y Difusión de la Cultura
Vicerrectoría de Docencia

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Enrique Agüera Ibáñez

Rector

José Ramón Eguíbar Cuenca

Secretario General

María Lilia Cedillo Ramírez

Vicerrectora de Extensión y Difusión de la Cultura

Carlos Contreras Cruz

Director de Fomento Editorial

Primera edición: 2011

ISBN : 9786074821956

© **BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

Dirección de Fomento Editorial

2 Norte 1404

Puebla, Pue.

C. P. 72000, Tel.: (01 222) 246 85 59

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Humberto Veras Godoy

Rector

Adolfo Pontigo Loyola

Secretario General

Jorge A. del Castillo Tovar

Coordinador de la División de Extensión

Alexandro Vizuet Ballesteros

Director de Ediciones y Publicaciones

Primera edición, 2011

© **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

Abasolo 600, Centro, Pachuca, Hidalgo, México. CP 42000

Correo electrónico: editor@uaeh.edu.mx

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra
sin el consentimiento escrito de la UAEH.

ISBN: 9786074821956

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), a la Vicerrectoría de Extensión y Difusión de la Cultura de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a cargo de la Dra. Lilia Cedillo, al Director de la Escuela de Artes, Mtro. Flavio Guzmán, a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, a cargo del Dr. Pedro Hugo Hernández Tejeda y a la Vicerrectoría de Docencia a cargo del Mtro. Jaime Vázquez López.



Indice

Contenido del C.D.	9
El platillo de plata y la manzanita lozana.....	11
Cuento popular ruso. Versión: Nadia Borislova. Basada en la traducción de J. Vento.	
Ecos del carnaval de Brasil.....	31
Basado en la obra homónima para dos guitarras de Victor Kozlov. Por: Freya Pérez Lorenzana y Eduardo Mena Encinas.	
El cuento sobre el pescador y el pececito.....	41
Poema de Alexander Pushkin. Traducción: Víctor Toledo y Nadia Borislova.	
Siete enanos y uno más.....	53
Cuento musical de Evgeny Baev. Traducción: Nadia Borislova.	



CONTENIDO DEL C.D.

1. Cuento popular ruso *"El platillo de plata y la manzanita lozana"*

(Versión de Nadia Borislova basada en la traducción de J. Vento)

Narrador: Fernando Yralda
Mashenka: Coral Alarcón Castillo
Hermanas: Dora Aldama y Freya Pérez Lorenzana
Padre: Enrique Castro Rojas
Zar: Bedzhe Manuel Contreras Borislova

Música: Oleg Kiselev
* La hilandera (fragmento)
* En el jardín
* La hilandera (fragmentos)
* Quizá iré, quizá saldré
* Estudio "El río congelado" (fragmento)
* Mi fogata (fragmento)
* Estudio "El río congelado" (fragmento)
* La última ilusión (fragmento)
* Estudio-tremolo (fragmento)
* En el campo el abedul estaba

* Estudio triste (fragmento)
* El tema del abedul (Arr. para flauta y guitarra: Nadia Borislova)
* La hilandera (fragmento)
* Estudio "Preludio"
* La hilandera (fragmentos)
* Junto al portón (fragmentos)
* Estudio "El río congelado" (fragmento)
Guitarra: Nadia Borislova
Voz: Nadia Borislova
Flauta: Ernesto Cabrera

* Por el Don pasea un joven Kazako
Guitarra: José Daniel Pérez A.
Selección musical: Nadia Borislova, Raúl Cortés y Mauricio Hernández
Dirección de obra: Nadia Borislova y Alejandro Moreno

2. Ecos del Carnaval de Brasil

Texto: Freya Pérez Lorenzana y Eduardo Mena Encinas
Narrador: Fernando Yralda
Ludmila: Yaroslava Contreras Borislova
Serguey: Rodrigo Castro Aldama
Dmitry: Omar Montesinos Martínez
Señora: Dora Aldama

Música: Víctor Kozlov
* Milonga
* Organillo
* Barcarola para princesas
* Rumba
* El barco de papel
* Los chicharos alegres

Dúo de guitarras: Freya Pérez Lorenzana y Eduardo Mena Encinas

Dirección de obra: Nadia Borislova

3. Poema de Alexander Pushkin *"El cuento sobre el pescador y el pececito"* (Traducción: Víctor Toledo y Nadia Borislova)

Narrador: Jorge Márquez Murad

Pez: Camila Márquez Fritsche

Viejo: Víctor Toledo

Vieja: Nadia Borislova

Extras: Bedzhe Contreras Borislova, Daninisa Contreras Borislova, Yaroslava Contreras Borislova

Música: Nadia Borislova

Cuarteto de guitarras:

Nadia Borislova

Israel Cortes Morales

Julio Medrano Ortiz

Javier Salvador Romero Peregrina

Dirección de obra: Nadia Borislova

4. Cuento musical de Evgeny Baev *"Siete enanos y uno más"* (Traducción y versión de Nadia Borislova)

Narradora: María de Jesús Calderón A.

Música: Evgeny Baev

Guitarra: Nadia Borislova

Dirección de obra: Nadia Borislova

5. Víctor Kozlov. *"Pliaska "(Danza rusa)*

Guitarra: Nadia Borislova

Producción y dirección: Nadia Borislova

Asistentes de producción: Raúl Cortés, Alejandro Moreno, Mauricio Hernández

Ingeniero de sonido: Manuel Mora

Revisión y corrección: Emilio Casco Centeno y Gonzalo Macías A.

Diseño de la portada e ilustraciones: Karla Barradas



El platillo de plata y la manzanita lozana

Cuento popular ruso

Versión de Nadia Borislova basada en la traducción de J. Vento



Había una vez dos ancianos que tenían tres hijas. Dos eran presumidas y traviesas, y la otra, la menor, muy callada y modesta. Las hijas mayores vestían de vivos colores, calzaban zapatos de fino tacón y llevaban collares de doradas cuentas.



Máshenka, la pequeña, usaba un vestido oscuro, que hacía resaltar sus ojos claros. Lo más hermoso en ella era su gruesa trenza de cabellos de oro, que le llegaba al suelo y rozaba las flores.



Las hermanas mayores eran melindrosas y holgazanas, mientras que Máshenka se pasaba todo el día trabajando en casa, en el campo y en la huerta. Escardaba la huerta, cortaba la leña, ordeñaba las vacas y daba de comer a los patos. Si alguien le pedía algo, lo cumplía al instante y siempre estaba dispuesta a ayudar. Las hermanas mayores abusaban de su bondad y la hacían trabajar por ellas. Máshenka no se quejaba nunca.

En fin, así vivían.



En cierta ocasión, el padre resolvió vender en la feria una carretada de heno y preguntó a sus hijas qué querían que les comprase. Una dijo:

– Cómprame, padre, seda para un vestido. La otra pidió:

– A mí me compras un corte de terciopelo rojo.

Máshenka no pedía nada. El padre sintió lástima de ella y le preguntó:

– ¿Qué quieres que te compre, Máshenka?

– Cómprame, querido padre, una manzanita lozana y un platillo de plata.



Las hermanas mayores se echaron a reír.

– ¡Qué tonta eres, Máshenka! ¡Con la de manzanas que tenemos en el huerto! Además, ¿para qué quieres el platillo?, ¿para dar de comer en él a los patos?

– No, hermanitas. Haré que la manzanita ruede por el platillo y diré unas palabras mágicas que me enseñó una anciana a quien di una rosquilla.

– ¡Ea –, no se rían de su hermana! A cada quien le compraré lo que ha pedido.



En fin, estuvo el hombre en la feria, vendió el heno y compró los regalos para sus hijas. A una le dio un corte de seda azul, a otra, un corte de terciopelo rojo, y a Máshenka, un platillo de plata y una manzanita lozana.

Las hermanas mayores, muy contentas, se pusieron a hacerse los vestidos y se burlaban de Máshenka, diciéndole:

– Consuélate con tu manzanita, tonta...



Máshenka se sentó en un rincón de la habitación, hizo rodar la manzanita lozana por el platillo de plata y dijo con voz cantarina:

– Rueda, rueda, manzanita lozana por el platillo de plata, muéstrame las ciudades y los campos, los bosques y los mares, las cumbres de las montañas y la belleza del cielo, muéstrame toda la querida madre Rusia.

Se oyó de pronto un argentino tintín, y toda la habitación se llenó de luz. La manzanita rodó por el platillo y en éste aparecieron todas las ciudades, todos los prados, los campos, barcos en el mar, las cumbres de las montañas y la belleza del cielo.

El sol giraba en pos de la luna, las estrellas se disponían a bailar en corro, y en los dulces remansos de los ríos cantaban los cisnes melódicas canciones.





Las hermanas quedaron admiradas y sintieron una envidia terrible. Se pusieron a cavilar qué deberían hacer para sacarle a Máshenka el platillo y la manzanita. Pero Máshenka no quería cambiarlos por nada, y todas las tardes se entretenía con ellos.

Entonces, las hermanas decidieron llevarla al bosque y le dijeron:

– Vamos al bosque, hermanita, y traeremos fresas a nuestros padres.

Fueron las hermanas al bosque, pero, por más que buscaron, no vieron ni una sola fresa.

Sacó Máshenka su platillo, hizo rodar por él la manzanita y dijo con voz cantarina:

– Rueda, manzanita lozana, por el platillo de plata, muéstrame dónde crecen las fresas y dónde florecen las campanillas azules.

De pronto sonó un argentino tañir, rodó la manzanita lozana por el platillo de plata, y en éste aparecieron todos los rincones del bosque en que crecían las fresas, florecían las campanillas azules, brotaban las setas, fluían los manantiales y cantaban los cisnes en los remansos.

A las malvadas hermanas mayores la envidia les nubló los ojos cuando vieron todo aquello. Tomaron una estaca llena de nudos, mataron a Máshenka, la enterraron al pie de un joven abedul y se llevaron el platillo y la manzanita.



Llegaron a casa al anochecer, con los cestillos llenos de fresas y setas, y dijeron a sus padres:

– Máshenka huyó de nosotras. Hemos recorrido todo el bosque y no hemos podido dar con ella. Por lo visto, se la han comido los lobos.

La madre se echó a llorar, y el padre dijo:

– Hagan que la manzanita rueda en el plato puede que nos muestre dónde se encuentra nuestra Máshenka.

Las hermanas sintieron que la sangre se les helaba en las venas, pero no tuvieron más remedio que obedecer. Hicieron rodar la manzanita por el platillo. Pero éste no dejó oír su argentino tintín, y la manzanita se detuvo sin que aparecieran en el platillo los bosques, los campos, las cumbres de las montañas ni la belleza del cielo.



En aquellos momentos un pastorcillo que buscaba en el bosque una oveja extrañada, vio al pie de un joven abedul un montecillo de tierra rodeado de campanillas azules. Entre las campanillas crecía una caña. Cortó el pastorcillo la caña e hizo una flauta. Pero antes de que alcanzara a llevársela a los labios, la flauta se puso a tocar ella misma y a decir con voz cantarina:

- ¡Toca, toca, flauta de caña, distrae al pastorcillo!
¡Pobre de mí, me mataron,
me asesinaron por el platillo
de plata y la manzanita
lozana!



El pastorcillo se asustó, corrió a la aldea y contó a la gente lo que había ocurrido. Los vecinos se congregaron y hacían cábalas, asombrados.

Se presentó el padre de Máshenka. Apenas hubo el hombre tomado la flauta, cuando ésta se puso a tocar ella misma y a decir con voz cantarina:

– ¡Toca, toca, flauta de caña, distrae a mi querido padre!

¡Pobre de mí, me mataron, me asesinaron por el platillo de plata y la manzanita lozana!

El padre de Máshenka se echó a llorar y dijo:

– Llévanos pastorcillo al lugar donde cortaste la caña.

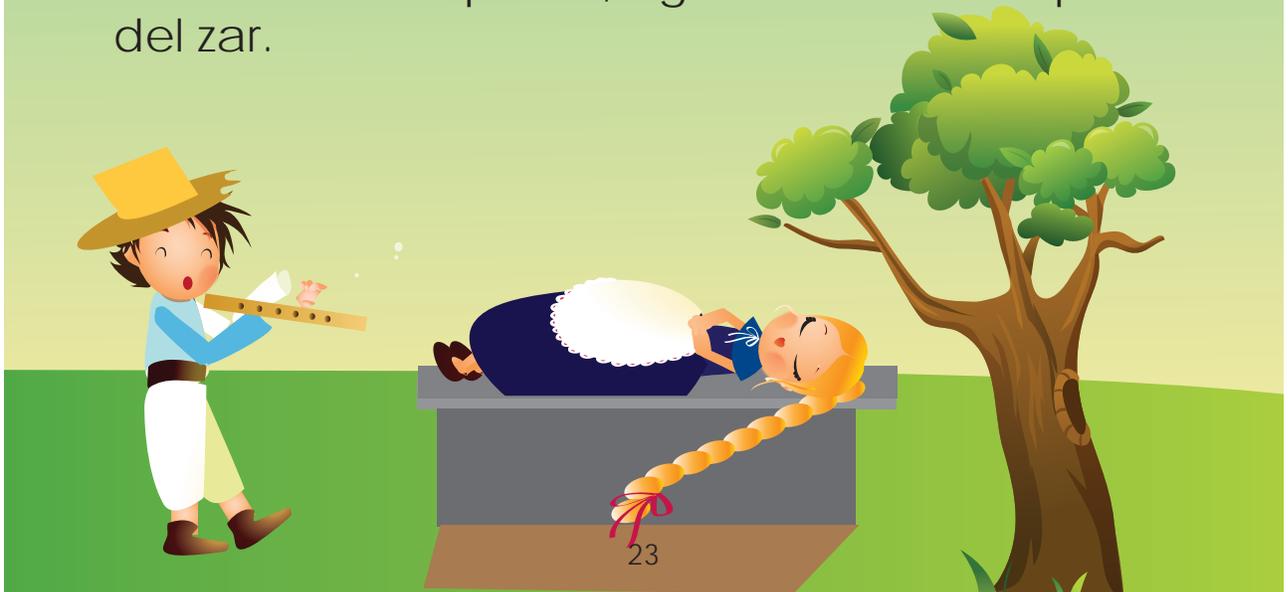


El pastorcillo llevó a la gente al lugar en que había cortado la caña. Al pie del joven abedul crecían campanillas azules, y en las ramas del árbol cantaban sus canciones los pajaritos.

Removieron el montón de tierra y encontraron allí el cuerpo de Máshenka. Muerta, era aún más bella que viva. Sus mejillas parecían rosas, y se hubiera dicho que estaba dormida.

La flauta tocó y dijo con voz cantarina:

– ¡Toca, toca, flauta de caña! Mis hermanas me engañaron, me mataron por el platillo de plata y la manzanita lozana. ¡Toca, toca, flauta de caña! Saca padre, agua cristalina del pozo del zar.



Las malvadas hermanas de Máshenka pali-
decieron, se hincaron de rodillas y confesaron
su crimen. Las encerraron bajo llave en espera
de la disposición del zar, de la voluntad del
soberano.

El anciano padre de Máshenka se dirigió a la
ciudad en busca del agua de la vida.

Tras de mucho caminar, llegó a la ciudad y se
dirigió al palacio. En aquellos momentos, el
monarca salía a la hermosa escalinata.

El anciano le hizo una profunda reverencia y le
contó lo que le había ocurrido.

El zar le dijo:

– Toma de mi pozo agua de la vida, anciano.
Cuando tu hija haya resucitado, ven aquí con
ella y con sus malvadas hermanas. No te olvides
de traer también el platillo de plata y la manza-
nita lozana.



Muy contento, el anciano hizo una profunda reverencia y se llevó una botella de agua de la vida.

En cuanto rociaron a Máshenka con el agua aquella, resucitó y se abrazó cariñosamente a su padre.

Acudió la gente, llena de gozo.

El anciano fue con sus hijas a la ciudad. Les hicieron pasar al palacio.

Salió el zar. Miró a Máshenka. La joven parecía una flor de primavera, sus ojos tenían la luz del sol,



y sus mejillas, los colores de la aurora; por ellas rodaban lágrimas que parecían perlas.

El zar preguntó a Máshenka:

– ¿Dónde están tu platillo de plata y tu manzanita lozana?

Tomó Máshenka la manzanita lozana y la hizo rodar por el platillo de plata.



Se oyó de pronto un argentino tañir, y en el platillo fueron apareciendo, una tras otra, todas las ciudades rusas, y en ellas formaban bajo sus banderas los regimientos, con sus valientes capitanes al frente. Disparaban cañones y arcabuces, y una nube de humo lo cubrió todo.



Rodó la manzanita lozana por el platillo de plata, y en éste apareció, inquieto, el mar, los barcos navegaban en él, majestuosos como cisnes, ondeaban las banderas y tronaban los cañones, hasta que una nube de humo lo cubrió todo.



Rodó la manzanita lozana por el platillo de plata, y en éste apareció en toda su belleza el cielo, el sol corría en pos de la luna, las estrellas se disponían a bailar en corro, y cisnes posados en nubecillas cantaban dulces canciones.



El zar contemplaba aquello lleno de admiración. La bella Máshenka lloraba a lágrima viva y dijo al zar:

– Quédate con mi manzanita lozana y mi platillo de plata, pero perdona a mis hermanas, no las castigues por mí.

El zar tomó ambas manos de Máshenka y dijo:

– Tu platillo es de plata pero tu corazón es de oro. ¿Quieres ser mi esposa amada, la buena zarina de mi reino? A tus hermanas las perdono, atendiendo tu ruego.



Como los zares tienen siempre en sus bodegas cerveza y vino, no tuvieron que esperar para celebrar la boda y el festín, que fue espléndido. La música tocaba con tanto brío, que las estrellas se desprendieron del cielo, y bailaron los invitados con tanto fuego, que las tablas del entarimado de la sala se resquebrajaron.

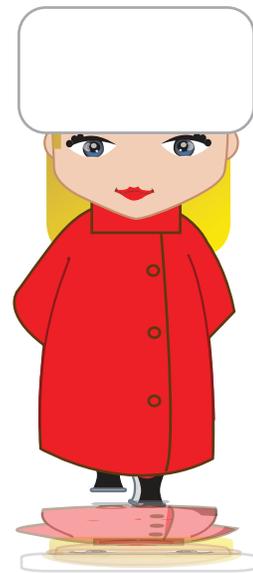
En fin, eso fue todo.



CUENTO ECOS DEL CARNAVAL DE BRASIL



Basado en la obra homónima
para dos guitarras de
Víctor Kozlov
por
Freya Pérez Lorenzana
y
Eduardo Mena Encinas



Narrador: Había una vez tres hermanitos que nacieron en el frío y lejano país de Rusia, en un pueblecito lleno de nieve llamado Kozlov, donde pocas veces se veía el sol y la gente era extremadamente seria, porque se la pasaba encerrada en sus casas a causa de la nieve que no paraba de caer todo el año.

Los tres hermanitos: Dmitry, Serguey y Ludmila soñaban con conocer un lugar donde hubiese música, mucha gente y que el sol brillara tanto que sus ojos se deslumbraran, y todo fuera alegría...



Ludmila: ¡Ayer vi el sol! Era grande, grande y rojo rojo. Y tenía una luz brillante de mil colores que lo rodeaba.

Serguey: Sí, pues yo escuché una hermosa música que hacía bailar a todo el mundo.

Dmitry: Sueños, simples sueños.

Ludmila: Pero, ¿por qué tienen que ser solamente sueños?

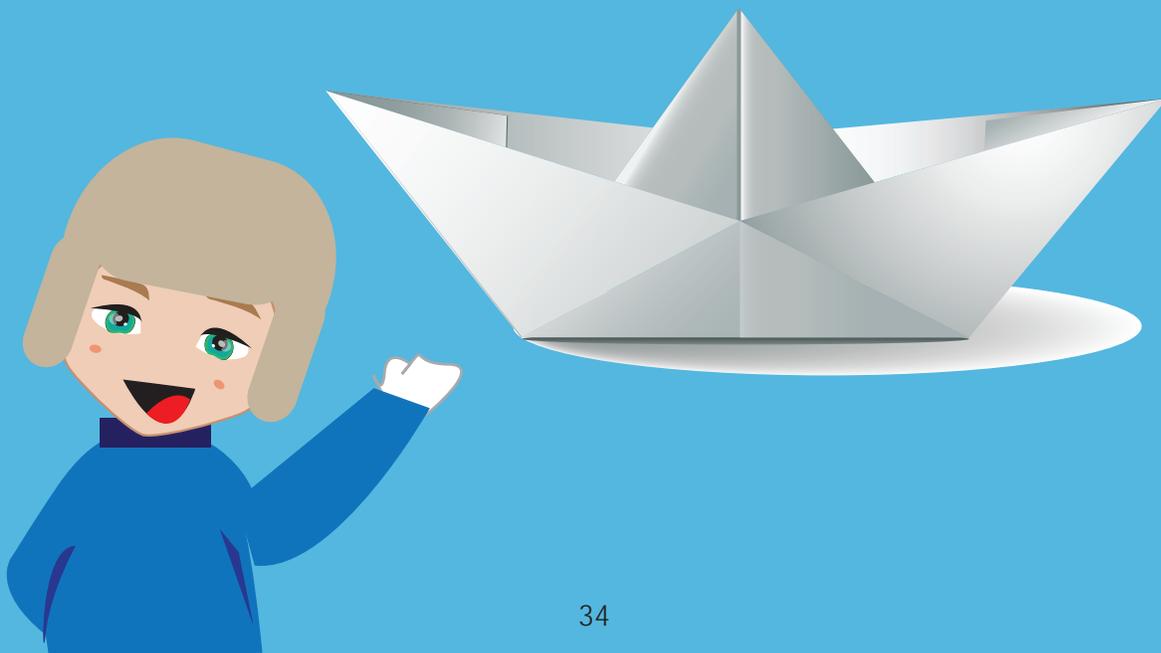
Serguey: Los profesores de geografía nos han dicho que...



Narrador: Fue entonces cuando a Dmitry, el más grande de los tres hermanitos, se le ocurrió una genial idea....

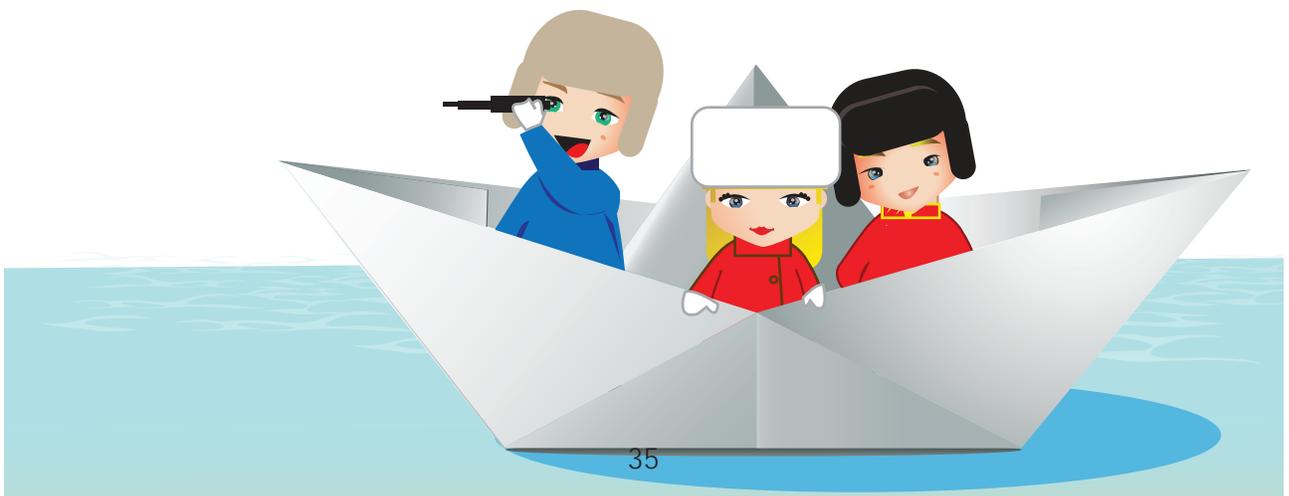
Dmitry: ¡Ya sé! Fabricaremos un gran barco de papel y navegaremos a ese caluroso y festivo lugar que se encuentra al otro lado del océano.

Narrador: Una vez que Dmitry, Serguey y Ludmila terminaron de fabricar el barco, corrieron hacia la costa, decidieron emprender el viaje... y después de días y días y días...



Narrador: Por fin después de un largo trayecto, llegaron a ese maravilloso lugar, lleno de gente bailando y músicos tocando piezas muy alegres y lo mejor de todo era que el sol brillaba como nunca jamás lo habían visto.

Tan pronto anclaron el barco de papel a la playa, Ludmila corrió presurosa y le preguntó a una señora que pasaba caminando frente a ella:



Ludmila: ¡Señora, señora! ¿Nos podría decir donde estamos por favor?

Señora: ¡¿Pues donde más pequeña?! ¡En Brasil, Y justo en frente, en unos minutos, comenzará el Carnaval!

Ludmila: ¡¿Brasil?!

Dmitry y Serguey: ¡¿Carnaval?!



Narrador: Después de varios días de disfrutar el Carnaval, los tres hermanitos empezaron a recordar que en Rusia habían dejado a sus amigos y a su familia, en aquel pueblecito de Kozlov.

Ludmila: ¡Este es el mejor lugar del mundo!

Serguey: ¡Si! El Sol calienta como una enorme chimenea.

Dmitry: ¡Ojala y pudieran estar aquí nuestros padres y nuestros amigos!





Narrador: Agotados por el sol y el intenso calor de Brasil, Dmitry, Serguey y Ludmila, comenzaron a extrañar la nieve blanca que rodeaba y cubría los techos de su casa... Al querer regresar a su hogar, se dieron cuenta que el barco de papel se había humedecido y desecho por las olas del mar. En ese momento y al sentir que jamás regresarían, tristes, valoraron el lugar donde habían nacido...

Serguey: ¡Oh! Nuestros Padres nos extrañarán.

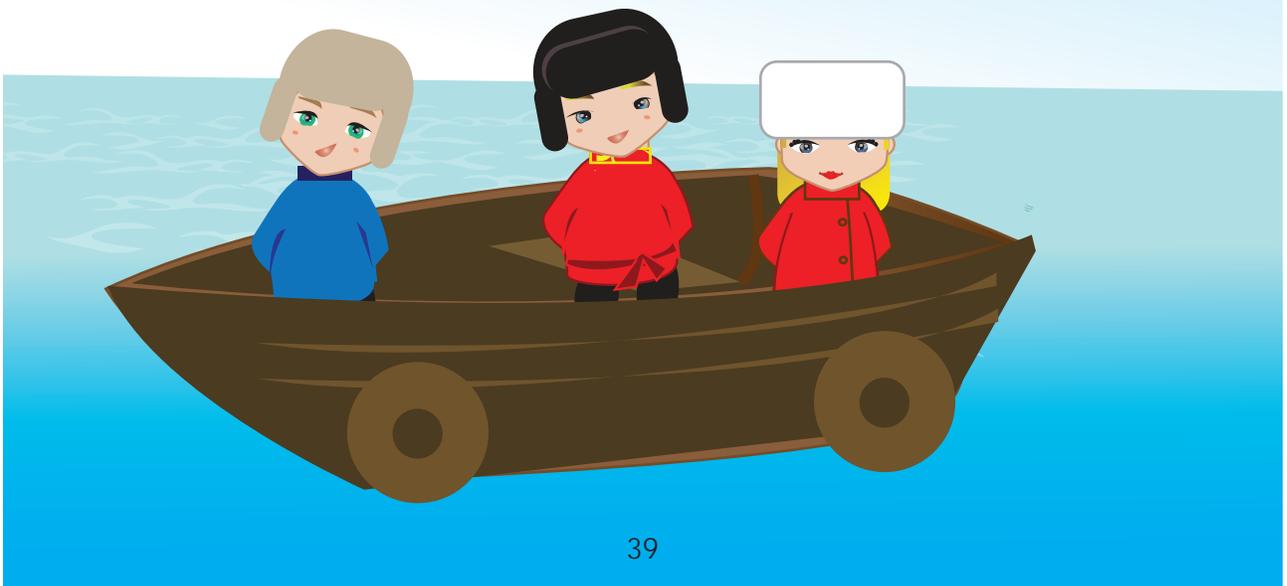
Ludmila: ¡Y nosotros a ellos!

Dmitry: No se preocupen, haremos un barco nuevo.

Ludmila: Pero Dmitry, no estamos en nuestra casa, aquí no tenemos materiales para construir otro barco.

Dmitry: Es verdad, tendremos que pensar en otra solución.

Serguey: ¡Miren! Podemos tomar algunas cosas de los carros alegóricos del carnaval y así crear un barco nuevo.



Narrador: Creando un nuevo barco, pudieron regresar a casa... Cuando llegaron se sintieron muy felices por estar con su familia y amigos de nuevo y fue ahí cuando se dieron cuenta que el lejano y blanco pueblecillo de Kozlov era el mejor lugar para vivir, pues ahí estaba toda la gente que ellos amaban.

Esta historia nos muestra que cualquier lugar es bueno para vivir si tienes a todos tus amigos y familia contigo y, sobre todo, si tienes imaginación para disfrutar.



EL CUENTO SOBRE EL EL PESCADOR Y EL PECECITO

Poema de Alexander Pushkin

Traducción: Víctor Toledo y Nadia Borislova



Vivía el viejo con su esposa
Junto al mismo mar azul
Vivían en choza de barro
Hacía ya treinta y tres.
Con su red pescaba el viejecillo
Y tejía la vieja con su hilado.



Echó el viejo al mar azul la red
Que con lama recogió,
Por segunda vez ya la lanzó
Mas con marina hierba regresó,
La lanza por tercera vez
Y la red llega ahora con un pez,

No cualquiera, no pez simple, era dorado.
¡Cómo imploraba el pez de oro
Con suplicante voz de humano!
— *¡Libérame en el mar, anciano
Valiosa recompensa te daré:
Todo lo que me pidas cumpliré!*



Asombrado el viejo y espantado
(Pescaba ya hace treinta y tres
Y jamás oyó que un pez hablara)
Liberó al pez dorado
Y dijo con palabras cariñosas:



— *Ve con Dios dorado pez
No necesito tu rescate
Márchate al azul del mar
Paséate en la inmensidad.*
Regresó el anciano con la vieja
Le contó la increíble maravilla:

—*Hoy atrapé un pez
Que hablaba nuestro idioma,
Pez de oro, no cualquiera
Me pidió a casa regresarlo
Al mar azul, ofreciendo valiosa recompensa
Cualquier cosa que quisiera
No me atreví a aceptar su ofrecimiento
Y lo liberé en el mar azul.*



La vieja al anciano insultó:
—*¡Estúpido, tarado
No supiste tomar su recompensa
Al menos le aceptarás una tina
La nuestra por completo se rompió!*

Así salió al mar azul
Vio al mar que alegremente retozaba
Y se puso a llamar al pez dorado
El pez nadó hacia él y preguntó:
—¿Qué se te ofrece anciano?

Inclinado le responde:

—*Apiádese de mí, mi Señor pez,
Me regaña a mí la vieja
No me deja estar en paz
Quiere para ella nueva tina
La nuestra por completo se rompió.*

Y contesta el pez dorado:

— *No estés triste, ve con Dios
Que tendrán su nueva tina.*

Regresó el anciano con su vieja
Que tenía ya la tina nueva
Pero peor rugió la vieja:



—*¡Estúpido, tarado,
Pediste una tina solamente!
¿Sacaste gran provecho de la tina?
Regresa tonto, con el pez
Inclínate y pídele una casa.*
Y regresa el viejo al mar azul
(Se enturbió el mar azul)
Empezó a llamar al pez dorado



El pez nadó hacia él y preguntó
—*¿Qué se te ofrece anciano?*
Inclinándose el viejo le responde:
—*Apiádese de mí, mi Señor pez
Me insultó peor mi viejecilla
No me deja estar en paz
La gruñona quiere una cabaña.*



Le responde el pez dorado:
—*No estés triste, ve con Dios
Así será: casa tendrán.*

Regresó el viejo a su covacha
Ya no estaba su casucha, ni su huella
Frente a él una cabaña con buhardilla
De ladrillos, blanco tiro de la chimenea
Y entablado de roble el portón.

La vieja estaba sentada bajo la ventana,
En todo lo que el mundo se sostuvo
Lo regaña: *¡Estúpido, tarado,
Pediste, imbécil la cabaña!
Regresa e inclínate al pez
No quiero ser una sucia campesina
Quiero ser aristócrata noble.*
Se fue el viejito al mar azul
(El inquieto mar azul)
Se puso a llamar al pez dorado



El pez nadó hacia él y preguntó:
—¿Qué se te ofrece anciano?
Inclinándose el viejo le responde:
—*Apíádese de mí, mi Señor pez*
Peor que antes la vieja se empecina
No me deja estar en paz
Ahora no quiere ser ya una campesina
Quiere ser una aristócrata.



Le contesta el pez dorado:
—*No estés triste, ve con Dios.*
Regresó el viejo con la vieja
¿Y qué vio? Una alta torre
Y está su vieja en el zaguán
En corpiño de cara marta cebellina
En tocado: coronilla embrocada,
Su cuello de perlas retacado

En las manos sortijas de oro
En los pies rojos botines
Frente a ella diligentes mozos
Ella los golpea, los jala del copete
Le dice el viejo a su vieja
¡Buenos días noble señora, alteza-emperatriz
¿Ahora está su almita ya contenta?!
Le gritó la vieja
(Y lo mandó a servir a las caballerizas).



Así pasa otra semana y otra
Y peor la vieja se emperró
Y lo manda al pez de nuevo
—Regresa e inclínate ante el pez
No quiero ser señora de palacio
Quiero ser una zarina todopoderosa.



Espantado el viejecillo implora:
—¿Qué te pasa vieja te atascaste de beleño?
Ni caminar, ni hablar tu sabes
Vas a hacer reír a todo el reino.
Se enojó aún peor la vieja
Y le dio un bofetón.



*—¿Cómo te atreves campesino a discutir conmigo
Una noble aristócrata?
Ve al mar, te lo ordeno en buena forma
Si no vas te mando a fuerza.*

El viejo se dirige al mar
El mar azul estaba negro
Empezó a llamar al pez dorado

El pez nadó hacia él y preguntó:

—¿Qué se te ofrece anciano?

Con una reverencia le contesta el viejo:

— Otra vez mi vieja se revela

Ya no quiere ser aristócrata

Quiere ser una poderosa zarina.

Le contesta el pez dorado:

— No estés triste ve con Dios

¡Bien, será tu vieja una zarina!



El viejecillo regresó con esa vieja
¿Y que pasó? Frente a él aposento de zar
En el trono vio a su vieja
A la mesa se sienta cual zarina
La atienden nobles y boyardos
Le sirven vino ultramarino
Los aflige con melindres
Severa guardia alrededor de ella
En sus hombros las hachas se sostienen.



¡En cuanto la vio el viejo se asustó!
A sus pies se inclina, dice:
—*¡Buenos días terrible zarina!*
¿Ahora su almita está contenta?
La vieja ni lo vio
Sólo ordenó sacarlo de su vista,
Corrieron boyardos y nobles
Tomándolo del cuello y empujándolo,
En la puerta los vigilantes llegaron
Por poco y lo descuartizan con las hachas

Y el pueblo se ríe de él:
—*¡Ten tu merecido viejo malcriado*
Ten para ti, ignorante, esta lección:
No te sientes donde no está tu lugar!



Pasa otra semana
Y peor se empecina la vieja
A los cortesanos manda por su esposo.
Buscaron al viejo y lo trajeron
Le dice la vieja al anciano:
*—Regresa y te inclinas con el pez
No quiero ser una gran zarina
Quiero ser la soberana del mar
Para vivir en la mar océano
Para que me sirva el pez dorado
Y esté a mi disposición.*

El viejo no se atrevió a contradecirla
No pronunció palabra alguna
Y se dirige al mar azul.
Ve en el mar una negra tormenta
Así se hincharon las olas enojadas
Así andan y aúllan en un coro.



Se puso a llamar al pez dorado.
Arribó hacia él el pez y preguntó:
—¿Que se te ofrece anciano?
Inclinándose el viejo le contesta:
—*Apiádese de mí mi Señor pez*
No sé qué hacer con mi maldita bruja
Ya no quiere ser zarina
Quiere ser del mar la soberana
Para vivir en el océano
Para que tú mismo le sirvas
Y estés bajo su mando.

No dijo nada el pez
Sólo con su cola chapoteó
Y se fue hacia el profundo mar
Largamente esperó el viejo la respuesta
No pudo más y con la vieja regresó.
Y ve: otra vez apareció frente a él la choza,
En la entrada su vieja está sentada
Y frente a ella, la tina rota.



SIETE ENANOS Y UNO MÁS

Cuento musical de Evgeny Baev
Traducción y versión de Nadia Borislova



El cuento *Siete enanos y uno más* consiste en siete fragmentos musicales que caracterizan a cada enano:



I

El primer enanito era el más pequeño y le gustaba montar a su ratón silvestre. Ustedes probablemente pensarían “¿Por qué a un ratón?” Bueno, porque era muy pequeño para un caballo. Todo el día el enanito con su ratón brincaba en los prados y campos fastidiando a sus hermanos.



II

El segundo enanito era muy romántico. Le gustaba componer poemas y serenatas y dedicarlas a Blanca Nieves. Una noche, cuando la luna brillaba en todo su esplendor, el enanito interpretaba su serenata recién escrita bajo la ventana de su amada.



III

El tercer enanito era un profesor muy estricto. Todo el tiempo se pasaba regañando a sus alumnos por no cumplir con su tarea. Y ellos le rogaban que no les pusiera malas calificaciones.



IV

El cuarto enanito era el encargado de tocar las campanas en una iglesia. Le gustaba mucho escuchar el campaneo y lo consideraba el mejor sonido del mundo.



V

El quinto enanito era el director del coro. A todos los enanitos les gustaba cantar juntos, incluso al más pequeño también. Cada domingo todos los hermanitos se unían a cantar en coro.





VI

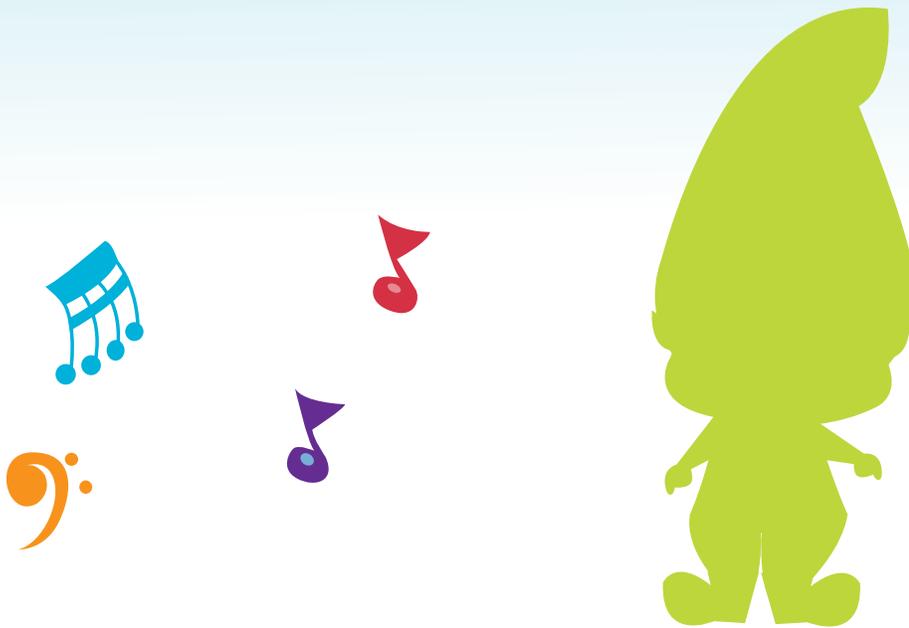
El sexto enanito era un filósofo. Se pasaba todo el tiempo pensando “¿De dónde viene el tiempo? Después de todo, ¿había tiempo cuando no había ningún tiempo?...” Y así, sentado solo en medio de su habitación estaba pensando al tictac de un reloj.

VII

El séptimo enanito era una figura pública. A menudo organizaba fiestas y bailes para celebrar cualquier cosa con tal de reunirse con sus amigos. Precisamente hoy también se reunió para festejar esta obra musical.



Ustedes probablemente se preguntarán “¿Quién es el otro enanito?” pues, después de todo, el cuento se llama **Siete enanos y uno más**. El uno más es aquel enanito a quien le gusta contar las historias musicales sobre sus amigos enanitos. Y ahora mismo él está contándoles esta historia.





La presente obra: "Sueños de la Guitarra" se terminó de
imprimir en Litho Offset Aresa, S.A. de C.V.
Javier Martínez V. #218 Col. Escuadrón 201,
Tel./Fax: 56 70 40 23 c.p. 09060, D.F.
en diciembre de 2011 E-mail:
lithooffsetaresasadecv@prodigy.net.mx
Se imprimieron 1,000 ejemplares.

Sueños de la Guitarra

Cuentos musicales rusos

Los invitamos a descubrir el cuento maravilloso a través de la música rusa y a explorar al máximo su fantasía e imaginación. Según Vigotsky, uno de los más grandes exponentes de la psicología del desarrollo del siglo XX, la imaginación es una función vital y necesaria para la actividad cerebral; ésta depende de la riqueza y variedad de la experiencia previa del hombre a partir de la cual se crean las fantasías. Y para elevar la creatividad o para establecer la base de la actividad artística más productiva y significativa, es necesario ampliar esa experiencia. En este sentido, lo intelectual y lo emocional son dos factores igualmente importantes; Vigotsky decía: "el sentimiento, al igual que el pensamiento, es motor de la creatividad." Muchos de los especialistas en la materia describen enormes beneficios que proporciona un cuento musical a través de los estímulos literario-musicales, en la educación del niño, en los ámbitos psicomotor, socio-afectivo y cognitivo.

Este proyecto fue realizado gracias a la participación de más de treinta docentes y alumnos de la Escuela de Artes de la BUAP, que conjuntamente con los invitados especiales hicieron posible este encuentro con el mundo literario-musical. Su resultado nos confirma una vez más que para disfrutar la música, primero, hay que aprender a escucharla. Y para ayudar a que esto suceda, el texto y las partes musicales rara vez suenan simultáneamente. Así, la música es la continuación de la idea literaria y las melodías se convierten en la extensión de las palabras.

Sus amigos

**Nadia Borislova, Gonzalo Macías, Emilio Casco, Raúl Cortés,
Alejandro Moreno, Mauricio Hernández**

ISBN: 978-607-482-195-6



9 786074 821956



promep



Este proyecto se realizó gracias al apoyo del PROMEP.