

Educación musical, Gestión Emocional y Espiritualidad: guía pedagógica para docentes de primera infancia



Darío A. Rodríguez N
Javier Bermúdez Osorio

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a
Distancia Facultad de Educación
Maestría en
Infancias -
Colombia 2026

Educación musical, Gestión Emocional y Espiritualidad: guía pedagógica para docentes de primera infancia



Dario A. Rodríguez N.

Javier Bermúdez Osorio

Nombre docente (Johana Andrea Aguilar Agudelo Docente MT Licenciatura En Educación Infantil Duad)

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a

Distancia Facultad de Educación

Maestría en Infancias

2026

Resumen

Esta investigación tiene como fin entablar un diálogo entre el equipo investigador (docentes de música y educación religiosa), con docentes de educadores musicales y docentes de preescolar, para que, junto a elementos de la propuesta pedagógica musical de Edgar Willems y la concepción de espiritualidad de Edgar Morin, permitan crear los cimientos para la construcción de una guía pedagógica de iniciación musical clara y flexible, destinada a docentes de preescolar. Se observa que, si bien los Derechos Básicos de Aprendizaje para transición acercan algunos elementos de la educación musical partiendo del lenguaje como eje central, no es claro de qué manera contribuyen dichas actividades a las dimensiones que busca intervenir.

Esta guía pretende abordar la creatividad, musicalidad y espiritualidad, como apoyo en el desarrollo de las dimensiones estética y espiritual estipuladas en los lineamientos curriculares para preescolar, y que, en gran medida de los espacios dedicados a la educación de la primera infancia son encargados a una docente generalista (encargada de todas las áreas) sin el apoyo de docentes especializados, en este caso de educación musical, manteniéndose así hasta el ingreso a la educación secundaria salvo pocas excepciones.

Abstract

This research aims to establish a dialogue between teachers of music and religious education, with music educators and preschool teachers. The goal, drawing on elements from Edgar Willems' musical pedagogical proposal and Edgar Morin's conception of spirituality, is to lay the foundations for constructing a clear and flexible pedagogical guide for musical initiation, intended for preschool teachers. It has been observed that, although the Basic Learning Rights for the transition grade introduce some elements of music education using language as a central axis, it is not clear how these activities contribute to the dimensions they seek to address.

This guide intends to address creativity, musicality, and spirituality as support for the development of the socio-emotional and artistic dimensions stipulated in the Basic Learning Rights for preschool. Furthermore, it addresses the fact that, to a large extent, spaces dedicated to early childhood education are entrusted to a generalist teacher (responsible for all areas) without

the support of specialized teachers in this case, music education teachers a situation that largely persists until entry into secondary school, with few exceptions.

Introducción

Las artes han sido parte de nosotros desde la prehistoria, es así como danzas, cantos, petroglifos, formaron parte de rituales de caza, fertilidad, religiosos y otras maneras de exteriorización de la condición humana, esto ha sido documentado ampliamente en estudios de diferente índole. Una de las más destacadas, y que resalta especialmente el papel de la música desde esta perspectiva antropológica es "The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body", En la que desarrolla una teoría donde el lenguaje y el canto hacen parte de un mismo sistema complejo de comunicación desarrollado por los neandertales (Mithen, S. 2006).

Junto a la consolidación de los sistemas educativos y las concepciones de las infancias, la educación artística ha surcado un espacio en el currículo escolar, que ha ido escalando en importancia en la medida del momento histórico en el que se le ubique; En Colombia la inclusión formal de la educación artística inicia con la Ley 115 de 1994 y está integrada por: música, artes escénicas, artes plásticas y danzas (Ministerio De Educación Nacional [MEN], 1994) obligatoria para la educación básica y media pero supeditada a los requerimientos y necesidades de cada institución.

La educación preescolar está regulada bajo condiciones parecidas a las de la educación artística en áreas específicas (música, teatro, danzas, e.t.c.), esto quiere decir que su implementación depende de ser requeridas por cada institución educativa y consta como mínimo del grado transición; de acuerdo con lo estipulado en la ley, la educación preescolar debe integrar los aspectos “biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.” (Ley 115. Art. 15).

Teniendo en cuenta que la responsabilidad de integrar estas dimensiones recae en muchos casos en una sola docente, y que, del desarrollo pleno de estas dimensiones depende en gran medida el desempeño académico y bienestar de las infancias en su vida escolar, este trabajo de investigación considera importante indagar sobre las formas y los contenidos de la educación artística enfatizando en la iniciación musical y el desarrollo espiritual “no confesional” abordadas como pilares fundamentales en el aula de preescolar.

Se considera la música en preescolar por varios motivos, entre los cuales se resalta como el más importante, la posibilidad de acercar herramientas de iniciación musical a través de la recopilación y propuesta de herramientas guiadas a el desarrollo de la dimensión espiritual y estética desde la misma

experiencia corporal, de una manera flexible y natural, dirigidas a docentes de primera infancia que deseen fortalecer los espacios destinados para esta labor.

Capítulo 1 descripción general del proyecto

1.1 Problema de investigación

En Colombia, la educación para la primera infancia ha sido reconocida como un derecho fundamental y un factor determinante para el desarrollo integral del ser humano (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Dentro de los campos de saber propuestos para esta etapa, la expresión artística, y en particular la musical juega un papel crucial, ya que no solo constituye un lenguaje artístico a explorar, sino una herramienta potente para el desarrollo cognitivo, socioemocional, físico y del lenguaje de las infancias como lo desarrolla (Campbell & Scott-Kassner, 2018; Hallam, 2010) en su investigación sobre la educación musical en las infancias. Para cumplir con tal propósito se dispone de los lineamientos curriculares para preescolar, que, aunque abordan las dimensiones “estética y espiritual” de manera transversal están poco desarrolladas, y aunque dan algunas apreciaciones sobre cómo abordar las dimensiones propuestas, estas no son claras en la delimitación de contenidos, ni acerca herramientas claras de apoyo pedagógico al docente.

Las docentes encargadas en el aula de estas experiencias (un 95% de docentes de primera infancia son mujeres) según mediciones del DANE (DANE, 2024, p. 6) frecuentemente carecen de formación en pedagogía musical, sin querer decir esto que no puedan desarrollar procesos que involucren la musicalidad, ya que esta trasciende lo académico para situarse en lo humano, y es una herramienta presente e importante en las aulas de preescolar en la actualidad, sin embargo hay elementos de la pedagogía musical que pueden cualificar su labor en estas áreas entre muchas otras.

A partir del siglo XX la pedagogía musical ha transformado sus enfoques desarrollando modelos y metodologías enlazadas a la escuela nueva, que comprenden la educación integral en sus dimensiones, artística, espiritual y emocional destacando la propuesta de Edgar Willems como propicia para abordar la iniciación musical de una manera orgánica que parte de lo emocional y sensorial (Hemsey de Gainza, 1964).

Esta investigación tiene como objetivo apoyar en la formación estética y espiritual estipuladas transversalmente en los lineamientos curriculares de preescolar, desarrollando una guía de apoyo al docente, cuya base epistemológica este fundamentada en 2 pilares: Edgar Morin como sustento de la dimensión espiritual desde un punto de vista secular, es decir, no doctrinal, pero que a diferencia del secularismo comprende una “conciencia espiritual”, que reconoce la particularidad en la diversidad (Morin, 1999), y Edgar Willems partiendo de sus consideraciones sobre la educación musical desde lo sensorial-afectivo y la formación docente, el valor distintivo de esta propuesta radica en su enfoque en

estas áreas de desarrollo esenciales para la primera infancia.

Para la consolidación de esta guía se traza como pregunta orientadora de la investigación lo siguiente: ¿De qué manera se pueden integrar la concepción espiritual de Edgar Morin con la propuesta educativa musical de Edgar Willems, como pilares para la construcción de una guía pedagógica dirigida a docentes de primera infancia?

1.1.1 Objetivo general

➤ Diseñar una guía pedagógica de iniciación musical dirigida a docentes de educación inicial, que integre elementos pedagógicos de Willems y la espiritualidad a partir de Morin, como apoyo en el desarrollo de las dimensiones estética y espiritual presentes en los lineamientos curriculares de preescolar.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar los elementos propicios para la iniciación musical presentes en la propuesta pedagógica de Edgar Willems.
- Integrar los potenciales aportes de la perspectiva espiritual de Edgar Morin al enriquecimiento de la guía respecto a la dimensión espiritual.
- Implementar una prueba piloto de la guía en un grupo de preescolar, evaluando su aplicabilidad y pertinencia en el contexto real.

1.2.3. Justificación

La educación en la primera infancia se considera un derecho impostergable que, más allá de preparar para el ingreso a la educación primaria, se enfoca en el desarrollo integral a través de experiencias pedagógicas enmarcadas en el juego, las artes y la exploración del entorno (Congreso de la República de Colombia, 2016, art. 5). En coherencia con la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia *De Cero a Siempre* (Ley 1804, 016) y con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), las experiencias artísticas, y en particular las musicales, ocupan un lugar central en la promoción de las dimensiones comunicativa, corporal, estética y socioafectiva de los niños.

En este contexto, la música ha sido tradicionalmente empleada por los docentes de educación inicial como una herramienta de uso cotidiano, dado su efecto inmediato en la disposición y el interés de los estudiantes frente a las actividades pedagógicas, sin embargo, hay investigaciones que coinciden en señalar que esta práctica suele carecer de una intencionalidad pedagógica consciente y de un sustento teórico-metodológico sólido. Estudios realizados en Chile evidencian que los programas de formación inicial docente han puesto en tela de juicio la relevancia que las universidades asignan a la didáctica de la

música (Angel-Alvarado, 2018, p. 89).

Esta situación, lejos de ser exclusiva de ese país, se replica en otros contextos latinoamericanos, como en Brasil, donde también se ha constatado una escasa preparación musical de los profesores generalistas (Figueiredo, 2004, p. 55), en términos más amplios, esta problemática refleja cómo la decadencia de la institución educativa en general se replica en el ámbito específico de la educación musical.

Pese a los avances normativos y al reconocimiento de la importancia del arte en el desarrollo infantil, en Colombia no se han desarrollado hasta la fecha propuestas estructuradas que, desde una perspectiva de “diálogo de saberes” y con un enfoque participativo, pongan al alcance de los docentes de preescolar (mayoritariamente generalistas) y sin formación musical especializada, herramientas pedagógicas claras, flexibles y contextualizadas para guiar la iniciación musical de manera intencionada y fundamentada.

La presente guía pretende llenar este vacío, acercando elementos valiosos para el desarrollo de las dimensiones estética y espiritual a los educadores de primera infancia, de una manera clara y adaptable a la diversidad de contextos en los que se desenvuelve la educación inicial en el país.

Para garantizar su pertinencia y aplicabilidad en escenarios reales, la consolidación de esta guía se fundamenta en un proceso de construcción colectiva que parte del diálogo con los actores directamente involucrados: docentes de preescolar, cuyas voces y experiencias permiten identificar necesidades y barreras concretas.

También se tendrán en cuenta docentes de educación musical en el nivel superior con trayectoria en infancias variadas, desde la creación de materiales, como la educación emocional en la educación superior dirigida a futuros docentes de música, quienes actúan como validadores desde su experiencia, y la realización de una prueba piloto en condiciones habituales de aula, que permitirá evaluar tanto la efectividad de las actividades propuestas como la claridad y comprensibilidad de la guía por parte de sus destinatarios finales.

Se espera así contribuir al diálogo académico y pedagógico sobre el papel de la formación estética y espiritual en la primera infancia, ofreciendo un recurso de apoyo a los docentes de preescolar que, por sus condiciones laborales y formativas (docentes generalistas), deben liderar el desarrollo multidimensional de los niños en la mayoría de los casos sin el respaldo suficiente ya sea de personal especializado o de orientaciones claras y accesibles, particularmente en el sector público, donde esta carencia se acentúa con características similares para el contexto latinoamericano como se expone en el informe *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE* (Duarte, Juareguiberry & Racimo, 2017).

Capítulo 2. Marco Referencia

2.1. Antecedentes

Para contextualizar la necesidad de una guía pedagógica que integre la iniciación musical de Edgar Willems y la espiritualidad secular de Edgar Morin para docentes de preescolar, se realizó una revisión de la literatura científica producida en los últimos cinco años (2019-2024), la selección de los siguientes estudios obedece a su pertinencia directa con los ejes temáticos de esta investigación: la formación musical en la primera infancia (específicamente por docentes no especialistas), la inclusión de la espiritualidad en el currículo escolar desde perspectivas no confesionales, y las propuestas de integración artística para el desarrollo integral.

2.1.1. *Formación Musical y Prácticas Pedagógicas en Educación Inicial*

Un primer grupo de investigaciones analiza las competencias musicales de los docentes de preescolar y el impacto de su formación en las prácticas de aula, la necesidad de atender la formación musical del profesorado no especialista ha sido muy poco documentada. Una reciente revisión sistemática de alcance internacional, realizada por (Nguyen, Knigge, Sæther y Oravec, 2025), se propuso examinar los factores que influyen en la enseñanza musical de los docentes generalistas de educación infantil y primaria mediante un enfoque meta-narrativo que analizó 249 estudios publicados entre 1995 y 2023 en 38 países. Los autores sintetizaron la evidencia acumulada sobre la preparación musical de estos profesionales.

Los hallazgos confirman que los docentes generalistas reportan de manera recurrente, una experiencia musical limitada y una formación inicial insuficiente en esta área, asimismo, la revisión revela que, aunque se deposita en ellos una alta responsabilidad para impartir educación musical de calidad, su competencia profesional y su confianza para hacerlo suelen ser bajas, lo que genera una brecha persistente entre las exigencias curriculares y las herramientas reales con las que cuentan (Nguyen et al., 2025).

La principal conclusión del estudio apunta a la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como las oportunidades de desarrollo profesional permanente, considerando los múltiples factores individuales y contextuales que inciden en la enseñanza musical, si bien esta revisión es crucial para consolidar el diagnóstico del problema a nivel global, su limitación radica en que, al sintetizar investigaciones previas, no contrasta sus conclusiones con un proceso de intervención y transformación de la práctica, una necesidad que el presente proyecto busca abordar mediante la Investigación-Acción.

Este diagnóstico sobre la formación recibida encuentra correlación en el análisis de la planificación docente. Por ejemplo, Bautista (2024) señala que existe una heterogeneidad formativa significativa entre universidades en lo que respecta a la educación musical obligatoria, con diferencias importantes en aspectos curriculares clave como la presencia de pedagogía musical, la improvisación o la educación auditiva, lo que evidencia una falta de uniformidad en la formación que reciben los futuros maestros.

Frente a este panorama de formación inicial desigual y carencias detectadas en el profesorado en ejercicio, emergen investigaciones que profundizan en el diagnóstico de las prácticas docentes. En el contexto latinoamericano, Portillo (2024) realizó un diagnóstico de la formación docente en instituciones de educación musical, empleando una metodología cualitativa que reveló preocupaciones significativas relacionadas con la falta de evaluación exhaustiva de conocimientos previos, inconsistencias en la adaptación de la planificación según las necesidades individuales y una escasa aplicación del enfoque de competencias, aspectos que, según la autora, demandan una atención urgente y un fortalecimiento en la formación docente.

De manera complementaria, investigaciones como las de Murillo Ribes, Riaño Galán y Berbel Gómez (2019), han explorado las prácticas de creación sonora en el aula, evidenciando la necesidad de que los docentes de música, y por extensión los educadores generalistas, reciban capacitación para desarrollar experiencias de aprendizaje que fomenten conexiones profundas entre los conocimientos musicales y las experiencias previas de los estudiantes.

La crítica que puede formularse a este conjunto de investigaciones es que, aunque describen y diagnostican la realidad de la formación y las prácticas docentes ya sea desde el análisis curricular, las percepciones del profesorado o la identificación de carencias metodológicas, en su mayoría se quedan en el diagnóstico sin proponer una ruta de intervención o acompañamiento que transforme esas prácticas in situ, este antecedente refuerza la necesidad de crear herramientas que no solo describan, sino que ofrezcan un camino de acción para la cualificación docente en el contexto mismo del aula.

2.1.2. Espiritualidad y Educación: Con un Enfoque Secular

Un segundo eje de antecedentes aborda la conceptualización de la espiritualidad en la escuela, alejada de posturas confesionales, la necesidad de atender la dimensión espiritual en la educación infantil ha sido abordada desde distintas perspectivas, De la Cruz Arboleda (2024), en una revisión sistemática sobre espiritualidad en procesos pedagógicos latinoamericanos, destaca la importancia de impartir educación emocional y espiritual desde la primera infancia, y subraya su incidencia en el desarrollo integral y la sana convivencia. Como señala esta autora, "la espiritualidad es condición de posibilidad de las diversas religiones, pero no a la inversa; incluso quienes no profesen religión pueden ejercer su propia espiritualidad, pues ésta es apertura a lo absoluto".

Esta constatación refuerza la necesidad de seguir explorando propuestas pedagógicas concretas, como la que el presente proyecto desarrolla al vincular esta perspectiva espiritual con una metodología musical específica (Willems) y someterla a una prueba piloto en el aula, avanzando así del diagnóstico a la transformación de la práctica educativa.

Peña García, S. N. (2021), en su investigación "La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria " brinda un panorama que aborda la consolidación del aprendizaje socioemocional, un concepto afín al de espiritualidad secular. Con un enfoque de revisión sistemática, el estudio buscó identificar las estrategias pedagógicas más efectivas para desarrollar competencias socioemocionales en la infancia.

Las técnicas incluyeron el análisis de publicaciones indexadas. Los hallazgos destacan que las actividades artísticas, y en particular la música, son vehículos privilegiados para la gestión emocional y la construcción de comunidad. Se critica, no obstante, que la investigación agrupa las artes de manera genérica, sin profundizar en las especificidades de la pedagogía musical (como el papel del ritmo en lo corporal o la melodía en lo afectivo, que propone Willems), lo que diluye el potencial de cada disciplina.

2.1.3. Propuestas Integrales: Vinculación de la Música con el Desarrollo Humano

Finalmente, se identifican estudios que intentan tender puentes entre la pedagogía musical y el desarrollo humano profundo, Zambrano Acosta, E. N. (2022), en su trabajo "La educación musical en Colombia: más allá del examen crítico" que aborda la educación musical y el desarrollo integral, aunque con una perspectiva sociológica, proporciona un marco para entender la música como "práctica de conocimiento y expresión cultural" ligada a la identidad. Su enfoque es cualitativo-descriptivo y sus hallazgos resaltan que la música favorece la atención, la memoria y la integración grupal. La principal limitación es que su mirada es más antropológica que pedagógica, por lo que no descende a la didáctica específica para la primera infancia, dejando un espacio para que propuestas como la de Willems aporten el "cómo" secuencial y vivencial.

Frente a este panorama de formación inicial desigual y carencias detectadas en el profesorado en ejercicio, surge la necesidad de proveer recursos estructurados que orienten la práctica docente. En este sentido, resulta valioso el modelo propuesto en la guía docente de la asignatura "Complementos de Formación de la Música" del Máster Universitario en Profesorado de la Universidad de Granada. Este documento, aunque dirigido a la formación de especialistas en secundaria, ofrece una serie de contenidos que puede servir como referente para diseñar materiales dirigidos a docentes no músicos, al abordar aspectos fundamentales como el diseño y desarrollo del currículo en educación musical, los modelos didácticos, las estrategias metodológicas para la intervención en el aula, y los procedimientos de evaluación.

No obstante, la propia guía explicita un requisito fundamental: "Es necesaria la utilización de la teoría y del lenguaje musical para el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje", lo que subraya la brecha existente entre los materiales formativos disponibles y un profesorado generalista que parte de una formación inicial con carencias.

2.2. Síntesis Crítica

En conjunto, estos antecedentes confirman la existencia del problema abordado: los docentes de preescolar (generalistas) enfrentan una formación musical insuficiente, tal como lo documenta la literatura internacional más reciente (Nguyen, Knigge, Sæther & Oravec, 2025), y sus prácticas musicales suelen estar desarticuladas de un proyecto de desarrollo integral (Pérez Tejada & Guerrero Cuentas, 2020).

Asimismo, se evidencia una creciente legitimidad teórica y empírica de la espiritualidad secular y el desarrollo socioemocional en la primera infancia (Pérez Tejada & Guerrero Cuentas, 2020), pero una marcada ausencia de puentes metodológicos que conecten esta teoría con la práctica de aula. Es decir, existe un vacío de instrumentos pedagógicos que, de manera articulada y flexible, permitan al docente generalista abordar las dimensiones estética y espiritual utilizando la música como eje vertebrador. Frente a estos antecedentes, la presente investigación se diferencia y aporta de las siguientes maneras:

- *Integración:* No aborda la música o la espiritualidad por separado, sino que las integra en un diálogo teórico-práctico fundamentado en la pedagogía musical de Edgar Willems, cuyo enfoque establece una relación psicológica entre la música, el ser humano y su desarrollo integral. Esta visión humanista concibe el aprendizaje musical como un proceso vivo y orgánico, similar al de la lengua materna, que antepone la experiencia sensorial y afectiva a la perfección formal.
- *Metodología:* Supera el diagnóstico o la teoría, proponiendo un enfoque de Investigación- Acción (Kemmis) que interviene la realidad, implementa una guía y la evalúa cíclicamente con los actores, asegurando su pertinencia y aplicabilidad.
- *Enfoque en el usuario final:* Se centra en empoderar al docente generalista de preescolar, ofreciéndole una guía clara, flexible y fundamentada, que responda a la necesidad concreta de herramientas detectada en la literatura (Nguyen et al., 2025; Pérez Tejada & Guerrero Cuentas, 2020).

2.3. Marco teórico

2.3.1. Primer pilar: La educación musical en la primera infancia desde una perspectiva integral

La educación musical en la primera infancia ha sido objeto de interés en las últimas décadas, no solo por su contribución al desarrollo de habilidades disciplinares, sino por su gran impacto en la formación integral del ser humano, como señala Zambrano "la música es un producto de la actividad social que tiene lugar a través de sonidos organizados de manera específica; pero es también una práctica de conocimiento y expresión cultural histórica insertada en un espacio social determinado que se presenta

como fusión de diversos aspectos de la identidad personal y social"(Zambrano Acosta, 2022 p. 430). Esta comprensión da un punto de referencia de la música como fenómeno humano, y sitúa la educación musical más allá de lo meramente técnico, ligándola con las dimensiones fundamentales del desarrollo de las infancias.

En el contexto colombiano, la educación musical enfrenta desafíos significativos, la experiencia educativa musical suele ser "limitada, espontánea, fragmentada, no formal e informal", y las influencias musicales que ocurren en entornos familiares y comunitarios se encuentran desarticuladas de aquellas que se organizan en el currículo escolar, esta brecha evidencia la necesidad de propuestas pedagógicas que, siendo accesibles para docentes no especialistas, logren articular la riqueza de las experiencias musicales cotidianas con intencionalidades formativas claras.

El presente marco teórico se estructura en torno a dos pilares fundamentales que, en diálogo, ofrecen una base sólida para el diseño de una guía pedagógica de iniciación musical dirigida a docentes de primera infancia. Por un lado, la pedagogía musical de Edgar Willems aporta una comprensión orgánica y vivencial de la iniciación musical, vinculándola con el desarrollo sensorial, afectivo y cognitivo del niño. Por otro, la espiritualidad secular, conceptualizada desde el pensamiento de Edgar Morin y respaldada por investigaciones contemporáneas en el contexto latinoamericano, proporciona un marco filosófico y ético para comprender la dimensión trascendente, ética y de conexión del ser humano, sin adscripción religiosa.

La integración de ambos enfoques responde a lo que investigaciones recientes en América Latina han identificado como una necesidad emergente: "profundizar en la creación de modelos estadísticos y de acción participativa para generar conocimiento a partir de la vinculación de la espiritualidad en las instituciones educativas". Así, este marco no solo fundamenta teóricamente la propuesta, sino que se alinea con las tendencias investigativas actuales en la región.

2.3.2. Iniciación musical desde la pedagogía de Edgar Willems

2.3.2.1. La pedagogía willemsiana desde una perspectiva internacional. La pedagogía musical de Edgar Willems (1890-1978) emerge en un siglo XX particularmente fértil para la reflexión sobre educación y psicología infantil. Como señala la Federación Internacional Willems, "el siglo XX fue testigo del surgimiento y desarrollo de numerosos trabajos sobre educación y psicología infantil, y en particular, sobre educación musical", destacando entre los pioneros a María Montessori, Rudolf Steiner y Émile Jaques-Dalcroze. Willems se posicionó deliberadamente entre las tendencias de su época, partiendo de ideas filosóficas para anclar la educación musical en la naturaleza profunda del ser humano a través de

una progresión pedagógica de coherencia continua, desde el primer curso de iniciación musical hasta la teoría musical avanzada y la práctica instrumental.

La biografía de Willems revela influencias fundamentales para comprender su enfoque humanista, su temprano interés por círculos idealistas y espiritualistas, así como su participación en la comunidad artística en torno a Raymond Duncan (hermano de Isadora Duncan), donde se buscaba "revivir, en el siglo XX, el ideal griego a través de la música, movimiento, tejido,

pintura y filosofía", marcó profundamente su concepción de la educación musical como experiencia vital integral. Esta visión holística, que conecta la música con otras expresiones artísticas y con el desarrollo humano profundo, resulta particularmente pertinente para el enfoque de integración artística que propone la presente investigación.

Tabla 1.

Cuadro comparativo de enfoques pedagógicos musicales del siglo XX.

Criterio	Edgar Willems	María Montessori	Rudolf Steiner	Émile Jaques-Dalcroze
Fundamento	Humanismo musical;	Humanismo	Antroposofía;	Relación
filosófico	la música surge de la	científico	educación espiritual	cuerpo-mente;
	naturaleza profunda	basado en la	y desarrollo integral	aprendizaje
	del ser humano.	observación del	del ser humano.	musical a
		desarrollo		través del
		infantil.		movimiento corporal.
Concepción de la música	La música es una expresión natural vinculada a la sensibilidad, la emoción y la inteligencia.	La música forma parte del ambiente educativo y del desarrollo sensorial.	La música es una manifestación espiritual que contribuye al desarrollo del alma.	La música es experiencia corporal y rítmica vivida mediante el movimiento.
Rol del estudiante	Participante activo que desarrolla	Niño autónomo que aprende	Ser en evolución espiritual con	Aprendiz activo que

	oído,		etapas	
	sensibilidad y	mediante	de desarrollo	experimenta la
	conciencia musical	exploración y	específicas.	música con
	progresivamente.	autoeducación.		todo el
				cuerpo.
Rol del	Guía que	Observador y	Educador que	Instructor que
	acompaña		orienta	
docente	el desarrollo	facilitador del	el desarrollo	dirige
	musical			
	natural del	aprendizaje.	espiritual y	ejercicios
			artístico.	
	estudiante.			rítmicos y de
				movimiento.
Metodología	Progresión	Materiales	Integración de	Euritmia y
			artes,	
principal	pedagógica	sensoriales	narración, música	ejercicios
	continua:		y	
	oído, ritmo,	estructurados y	movimiento.	rítmicos
	melodía,			
	teoría, instrumento.	aprendizaje autónomo.		corporales.
Relación	Importante pero	Secundaria;	Integrada mediante	Central: el
música-cuerpo	integrada con	centrada más en	movimiento y	cuerpo es el
			arte.	
	aspectos auditivos	lo sensorial.		instrumento de
	y			
	emocionales.			aprendizaje
				musical.
Relación con	Visión holística:	Integración	Alta integración	Principalmente
otras artes	música conectada	moderada	artística (teatro,	música y
	con arte, filosofía y	dentro del ambiente	pintura, música).	movimiento.
	vida.			
		educativo.		

Objetivo	Desarrollo integral	Desarrollo de la corporalidad	Formación integral
----------	---------------------	-------------------------------	--------------------

.2.3.2.2. Principios fundamentales de la pedagogía Willemsiana. Edgar Willems concibe la educación musical como un proceso natural y global, que se arraiga en las capacidades innatas del ser humano, sus principios fundamentales pueden agruparse de la siguiente manera, en primer lugar, la analogía entre los elementos musicales y las facultades humanas, esta es quizás la contribución más distintiva de Willems. Establece una correspondencia profunda entre el ritmo y la vida corporal (fisiología), la melodía y la vida afectiva (sensibilidad), y la armonía con la vida mental (inteligencia y conciencia). Esta tripartición no es meramente teórica, sino que fundamenta una pedagogía que aborda al niño en su totalidad. El desarrollo progresivo.

La propuesta willemsiana sigue una secuencia natural que va desde la experiencia sensorial y afectiva hacia la conciencia y el pensamiento musical; parte de la vivencia corporal del ritmo, se avanza hacia la exploración melódica y la expresión afectiva, y se llega finalmente a la comprensión consciente de los fenómenos musicales.

La pedagogía de Willems se distingue por fundamentarse en una visión antropológica profunda, (Valencia, 2015) destaca que su propuesta se construye "por medio de una profunda visión del ser humano", lo que implica que la formación musical no puede reducirse a la adquisición de destrezas técnicas, sino que debe conectar con "las diferentes conciencias" que constituyen a la persona. Esta perspectiva humanista es la que permite el diálogo con la espiritualidad secular de Morin en la presente investigación.

Respecto a la música como lenguaje vivo, Willems prioriza el canto, el movimiento y la escucha activa antes que la lectura de partituras o la teoría abstracta. La música se aborda como un medio de expresión y comunicación análogo al lenguaje verbal, con el cual comparte estructuras fundamentales.

2.3.2.3. Willems en la primera infancia. Para Willems, la primera infancia constituye el momento privilegiado para sembrar la "semilla musical", la Federación Internacional Willems destaca que su "paciente búsqueda de la 'flexibilidad orgánica' de la escucha y la sensibilidad auditiva, ligada a su total desacuerdo con la enseñanza musical intelectualizada, llevó gradualmente a Willems a diseñar una educación musical para niños pequeños".

Esta orientación hacia la infancia temprana se materializa a través de Juegos rítmicos y melódicos que surgen del cuerpo y la voz como instrumentos naturales, la exploración del sonido como medio de

expresión y comunicación, además de la escucha activa que despierta la sensibilidad y la atención. Estas prácticas presentan una ventaja fundamental para los propósitos de esta investigación ya que no requieren de un docente especialista en música, sino de un guía que facilite experiencias auténticas y significativas, acompañando al niño en su descubrimiento del mundo sonoro. La propuesta de Willems trasciende lo estrictamente técnico para abordar dimensiones fundamentales del desarrollo infantil. Desde la perspectiva willemsiana, la música contribuye a:

- Desarrollo emocional: la música permite al niño reconocer, expresar y regular sus emociones a través de un medio no verbal particularmente poderoso.
- Integración grupal: el hacer musical conjunto fomenta la cooperación, la escucha del otro y la empatía.
- Creatividad: la improvisación y la exploración sonora estimulan la imaginación y la expresión personal.
- Desarrollo sensorial y psicomotor: el ritmo, en particular, conecta con el movimiento corporal y la conciencia del propio cuerpo.

Estas dimensiones se alinean perfectamente con lo que Zambrano Acosta (2022) identifica como las contribuciones fundamentales de la música al desarrollo integral: "favorece la atención, la observación, concentración, memorización, experimentación, la agilidad mental y la creatividad; permite desarrollar capacidades, el conocimiento de sí mismo, y enseña a pensar". En el plano socioafectivo, la música "enseña a diferenciar roles y definir responsabilidades, capacita para una mayor y mejor participación en la relación con los compañeros", mientras que "las emociones, los sentimientos estéticos reforzados, facilitan la integración grupal al compartir valores y actitud para una buena convivencia, como el respeto a la diversidad y el amor a sus semejantes".

2.3.1. Segundo Pilar: Espiritualidad secular desde la perspectiva de Edgar Morin

2.3.1.1. La espiritualidad como dimensión humana no confesional. La espiritualidad ha sido tradicionalmente asociada al ámbito religioso; sin embargo, en el pensamiento contemporáneo emerge una comprensión más amplia que la reconoce como una dimensión constitutiva del ser humano, independiente de toda adscripción confesional.

Tabla 2.

Comparativo sobre la espiritualidad como dimensión humana no confesional en la educación.

Criterio de análisis	Revisión sistemática latinoamericana (2013–2023)	Estudio de Pardo (2020)	Propuesta de De la Cruz Arboleda (2024)
Concepto de espiritualidad	Dimensión humana amplia que puede entenderse fuera de los escenarios religiosos.	Dimensión de desarrollo humano que vincula el sentido de la vida y la formación integral.	Experiencia fenomenológica que permite construir sentido de vida y proyecto personal.
Relación con la religión	Se distancia de los paradigmas religiosos tradicionales	No se plantea desde un enfoque confesional sino educativo.	Enfoque secular que integra la espiritualidad en enfoques educativos.
Enfoque educativo	Reconoce el valor pedagógico de la espiritualidad en la primera infancia	Propuesta pedagógica para enlazar la espiritualidad con lo cognitivo y emocional	Modelo estructurado para desarrollar la educación espiritual y la relación con la naturaleza.
Relación con el arte y la creatividad	Se reconoce como un ámbito de desarrollo espiritual	Se vincula indirectamente con el desarrollo integral.	explícitamente el Spiritu artisticus, relacionando
Aporte principal a la educación	Validación académica del concepto de espiritualidad secular en la pedagogía	Aplicación práctica en educación infantil.	Modelo pedagógico integral para desarrollar la educación espiritual

Atendiendo a la tabla, El cuadro comparativo evidencia una evolución conceptual y pedagógica en la comprensión de la espiritualidad dentro del ámbito educativo contemporáneo, particularmente en el contexto latinoamericano. A partir de los diferentes enfoques analizados, se observa una tendencia común hacia la desvinculación progresiva entre espiritualidad y religión institucional, permitiendo reconocer la espiritualidad como una dimensión inherente al ser humano y relevante para la formación integral.

En primer lugar, la revisión sistemática latinoamericana (2013–2023) muestra que el estudio de la espiritualidad en educación ha experimentado un crecimiento significativo en la región. La mayoría de las investigaciones coinciden en destacar sus efectos positivos en el bienestar emocional, la construcción del

sentido de vida y el desarrollo integral de los estudiantes. Este hallazgo revela una apertura académica hacia enfoques pedagógicos innovadores, que incorporan la espiritualidad como parte del desarrollo humano sin necesidad de recurrir a marcos religiosos.

En segundo lugar, el planteamiento de Naranjo y Moncada aporta un fundamento filosófico clave al afirmar que la espiritualidad constituye la base desde la cual pueden surgir las religiones, pero que no depende de ellas para existir. Esta perspectiva resulta particularmente relevante para el ámbito educativo, ya que permite abordar la espiritualidad desde un enfoque inclusivo y universal, compatible con contextos escolares diversos y culturalmente plurales.

Por su parte, el estudio de Pardo (2020) evidencia una problemática frecuente en los sistemas educativos: la predominancia de enfoques centrados en el desarrollo cognitivo en detrimento de otras dimensiones del ser humano. Su investigación propone integrar la dimensión espiritual en la educación infantil como parte de una formación integral, destacando su relación con el desarrollo de la empatía, la resolución de conflictos, la seguridad emocional y la aceptación de la diversidad.

En la propuesta de De la Cruz Arboleda (2024) representa una sistematización pedagógica más estructurada, al identificar cuatro dimensiones estratégicas para el desarrollo de la espiritualidad en entornos educativos: el conocimiento de sí mismo, la relación con los otros, el desarrollo de talentos y la relación con la naturaleza. Especialmente significativa es la inclusión del desarrollo artístico como vía de expresión espiritual, lo que establece un puente conceptual entre espiritualidad, creatividad y educación artística.

En conjunto, el análisis comparativo permite concluir que la espiritualidad, entendida desde una perspectiva secular y humanista, constituye un componente fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, los estudios revisados coinciden en señalar que su integración en la educación favorece la construcción de sentido, la convivencia, la sensibilidad estética y el desarrollo emocional. En este contexto, la relación entre espiritualidad y expresión artística, particularmente a través de la música, adquiere una relevancia pedagógica especial, ya que ofrece un medio privilegiado para la exploración interior, la expresión emocional y la conexión con los demás y con el entorno.

Una reciente revisión sistemática sobre espiritualidad en procesos pedagógicos en Latinoamérica (2013-2023) concluye que "la gran mayoría de estudios enfatiza los aspectos positivos de la espiritualidad, adoptando una postura innovadora sobre esta temática". Esta investigación, que analizó 62 trabajos en la región, destaca que "la espiritualidad se ha conceptualizado desde diferentes perspectivas que se amplían para abarcar diversos contextos, desvinculándose de paradigmas religiosos".

De la Cruz Arboleda (2024) afirma que "la espiritualidad es condición de posibilidad de las diversas religiones, pero no a la inversa, incluso quienes no profesen religión pueden ejercer su propia espiritualidad, pues ésta es apertura a lo absoluto", reafirmando que la espiritualidad engloba y coexiste con todas las religiones, incluso en el ateísmo.

En el contexto latinoamericano, diversas investigaciones han explorado la dimensión espiritual en la educación infantil, un estudio realizado en Bogotá por Pardo (2020), titulado "El desarrollo de la dimensión espiritual desde la práctica pedagógica para contribuir con la formación integral de los niños y niñas del nivel jardín", evidenció que "las prácticas pedagógicas en el contexto de investigación estaban dirigidas al desarrollo y fortalecimiento de la dimensión cognitiva", por lo que la propuesta pedagógica se orientó a "integrar otras dimensiones, incluyendo la espiritual, en los procesos educativos".

Este estudio establece cómo la dimensión espiritual está vinculada al sentido de la vida, con la consolidación de la empatía, la seguridad, la resolución de conflictos y la aceptación de la diferencia, entre otros.

La investigación de (De la Cruz Arboleda, 2024) identifica a partir de una revisión sistemática, cuatro dimensiones estratégicas para desarrollar la educación espiritual en entornos educativos latinoamericanos:

- La comprensión del sí mismo: incluye el conocimiento de sí mismo, la contemplación y la meditación.
- La relación con los otros: abarca la distanciaci3n, la creaci3n de climas agradables en la escuela, la activaci3n de la inteligencia emocional, la vivencia de la compasi3n y la ternura, y la profundizaci3n y vivencias de rituales y celebraciones en la escuela.
- El desarrollo de los talentos y potencialidades: comprende la activaci3n de talentos, de la expresi3n artístca y el desarrollo del "Spiritu artisticus".
- El conocimiento y la relaci3n con la naturaleza: incluye trabajo de campo, ejercicios para la enseanza de la recreaci3n y la espiritualidad, y el servicio.

Particularmente relevante para esta investigaci3n es la identificaci3n explícita del vÍnculo entre espiritualidad y expresi3n artístca ("Spiritu artisticus"), que valida la conexi3n que aquÍ se propone entre la mÚsica y el desarrollo espiritual secular.

Desde esta perspectiva, la espiritualidad se entiende como "una forma de reconocer, comprender y

construir un sentido de vida a través de un proyecto espiritual personal", se trata de un "evento fenomenológico que trasciende a lo largo de la historia y de las superficialidades, ejerciendo una influencia significativa en la vida de todas las personas" constituyéndose como "un componente cultural que se arraiga en la cotidianidad de cada individuo, con especial relevancia en los contextos educativos"

2.3.1.2. *Espiritualidad secular en la educación infantil.* En el marco de esta comprensión más amplia, el pensamiento de Edgar Morin ofrece una fundamentación filosófica particularmente pertinente, Para Morin, la espiritualidad se inscribe dentro de una visión humanista y compleja de la condición humana en la cual la conciencia, la interioridad, la ética y la búsqueda de sentido desempeñan un papel fundamental (Morin, 2015).

Morin concibe al ser humano como un ser bio-psico-sociocultural, cuya formación no puede reducirse a la adquisición de conocimientos técnicos o racionales, como se acentúa en (Morin, 1998), el hombre pertenece íntegramente al cosmos y al reino de lo viviente, pero, al desarrollar el reino de la cultura, los sobrepasa y se desarraiga de ellos, así, el hombre es plenamente biofísico y metafísico, y lo que hay que comprender, evitando cualquier reduccionismo, es esta "unidad compleja" de nuestro ser a la vez natural y meta natural .

En este marco, la espiritualidad secular no remite a lo sobrenatural ni a sistemas dogmáticos de creencias, sino a la capacidad humana de reflexionar sobre la propia existencia, reconocer la incertidumbre y asumir una responsabilidad ética frente a los otros y al mundo (Barbera, 2022). Esta concepción resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, donde se plantea la necesidad de una formación integral orientada a la humanización de la humanidad.

Morin introduce la noción de conciencia planetaria, que resulta clave para una educación orientada al futuro de la humanidad, desde edades tempranas, la educación debe fomentar el vínculo afectivo con la naturaleza y el sentido de pertenencia a la comunidad humana y al planeta Tierra; esta conciencia ecológica y solidaria constituye una expresión esencial de la espiritualidad secular, ya que promueve el cuidado de la vida en todas sus formas.

2.3.1.3. *La música como vía de experiencia espiritual.* La relación entre música y espiritualidad ha sido objeto de creciente atención en la investigación contemporánea. El pensamiento de Morin ofrece un marco conceptual pertinente para comprender la música como vía de experiencia espiritual no confesional, en tanto reconoce la complejidad del ser humano y la importancia de las dimensiones emocionales, simbólicas y éticas.

Morin reconoce que la vida humana está atravesada por la incertidumbre, el misterio y la contradicción, elementos que no pueden ser plenamente captados por el lenguaje racional. La música, en tanto lenguaje simbólico y no conceptual, permite expresar y acoger estas dimensiones de la existencia,

favoreciendo una experiencia espiritual basada en la lucidez, es decir, en la aceptación de los límites del conocimiento sin renunciar a la búsqueda de sentido.

Por otra parte, Morin subraya la importancia del amor, la comunión y la solidaridad como fuerzas fundamentales para la humanización. La música, especialmente en contextos colectivos, se constituye como una experiencia de comunión humana que trasciende diferencias culturales, lingüísticas o ideológicas. En este sentido, la vivencia musical puede ser comprendida como una experiencia espiritual secular en tanto favorece la empatía, el reconocimiento del otro y el sentimiento de pertenencia a una comunidad humana más amplia.

Finalmente, la música puede vincularse con la noción de conciencia planetaria propuesta por Morin, al contribuir a la sensibilización frente al sufrimiento humano, la injusticia social y la crisis ecológica. A través de su capacidad expresiva y emocional, la música puede despertar actitudes de cuidado, responsabilidad y compromiso ético, constituyéndose así en una vía privilegiada para el desarrollo de una espiritualidad secular orientada al cuidado de la vida y del planeta.

A continuación, se presentan los principales elementos conceptuales del texto sobre espiritualidad secular en la educación infantil y la música como experiencia espiritual, a partir del pensamiento de Edgar Morin y su aplicación en el ámbito educativo.

Tabla 3.

Comparación espiritualidad secular, educación infantil y experiencia musical.

Criterio de análisis	Espiritualidad secular en la educación infantil	Pensamiento de Edgar Morin sobre la condición humana	Música como vía de experiencia espiritual
Fundamento	Comprensión amplia	Visión compleja del	Lenguaje
conceptual	de la espiritualidad	ser humano como	simbólico que
	como dimensión	unidad bio-psico-	permite expresar
	humana no	sociocultural.	dimensiones
	confesional.		profundas de la experiencia

			humana.
Relación con la religión	Se desvincula de sistemas dogmáticos o confesionales.	Reconoce la espiritualidad como dimensión humana ligada a la conciencia y la ética.	Experiencia espiritual no religiosa basada en la sensibilidad y la emoción.
Concepción del ser humano	Niño como sujeto integral que desarrolla dimensiones cognitivas, emocionales y espirituales.	El ser humano posee una “unidad compleja”: natural y cultural al mismo tiempo.	La persona experimenta emociones, sentido y conexión con otros mediante la música.
Dimensión educativa	Promueve formación integral desde edades tempranas.	La educación debe evitar reduccionismos y fomentar la comprensión de la complejidad humana.	La música favorece el desarrollo emocional, simbólico y comunitario en los procesos educativos.
Relación con la ética	Desarrollo de valores como empatía, respeto y responsabilidad.	La espiritualidad implica asumir responsabilidad frente a los otros y al mundo.	La experiencia musical fomenta solidaridad, comunión y sensibilidad social.
Relación con la naturaleza	Fomenta el vínculo afectivo con el entorno natural.	Introduce la noción de conciencia planetaria y pertenencia al cosmos.	La música puede sensibilizar frente al cuidado de la vida y del planeta.

Dimensión	Formación de niños	Conciencia planetaria	La práctica
social	conscientes de su	basada en la	musical colectiva
	pertenencia a la	interdependencia	genera
	comunidad humana.	humana.	experiencias de
			comunidad y
			pertenencia.
Finalidad	Desarrollo integral y	Comprender la	Desarrollar
educativa	humanización de la	complejidad humana	sensibilidad,
	educación infantil.	y promover una ética	empatía y sentido
		planetaria.	de pertenencia a
			la humanidad.

El cuadro comparativo permite comprender cómo la espiritualidad secular en la educación infantil puede fundamentarse filosóficamente en el pensamiento de Edgar Morin, especialmente en su propuesta de una visión compleja de la condición humana. Desde esta perspectiva, la educación no debe limitarse al desarrollo cognitivo o técnico, sino que debe integrar dimensiones emocionales, éticas y existenciales que permitan al ser humano comprender su lugar en el mundo y construir un sentido de vida.

En primer lugar, el análisis evidencia que la espiritualidad secular se diferencia de las concepciones religiosas tradicionales al no depender de sistemas doctrinales o creencias sobrenaturales. En cambio, se define como una capacidad humana de reflexión interior, búsqueda de sentido y responsabilidad ética frente a los demás y al entorno. Esta concepción resulta particularmente adecuada para contextos educativos contemporáneos caracterizados por la diversidad cultural y religiosa.

En segundo lugar, el pensamiento de Morin aporta un marco teórico fundamental para la educación infantil, al afirmar que el ser humano posee una naturaleza compleja que integra dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales. Esta comprensión implica que la formación educativa debe abordar al niño como un ser integral, evitando reduccionismos que privilegien exclusivamente la dimensión cognitiva. En este sentido, la espiritualidad secular se vincula con el desarrollo de la conciencia, la interioridad y la ética desde las primeras etapas de la vida.

Asimismo, la noción de conciencia planetaria propuesta por Morin adquiere una relevancia especial en la educación infantil. Según este enfoque, la escuela debe contribuir a desarrollar en los niños un sentimiento de pertenencia a la humanidad y al planeta Tierra, promoviendo actitudes de respeto, solidaridad y cuidado hacia todas las formas de vida. Esta dimensión ecológica y comunitaria constituye una manifestación concreta de la espiritualidad secular, orientada hacia la responsabilidad colectiva y el bienestar global.

El análisis destaca el papel de la música como vía privilegiada de experiencia espiritual no confesional. Debido a su carácter simbólico, emocional y universal, la música permite expresar aspectos de la existencia humana que no pueden ser plenamente captados por el lenguaje racional. En contextos educativos, la práctica musical colectiva puede generar experiencias de comunión, empatía y reconocimiento del otro, fortaleciendo el sentido de pertenencia a una comunidad humana más amplia.

En síntesis, la articulación entre espiritualidad secular, pensamiento complejo y educación musical permite configurar una propuesta pedagógica orientada a la formación integral del ser humano. La música, al movilizar dimensiones emocionales, simbólicas y sociales, se convierte en un medio privilegiado para cultivar la sensibilidad, la conciencia ética y la responsabilidad planetaria desde la infancia, contribuyendo así a la construcción de una educación más humana, inclusiva y comprometida con el cuidado de la vida y del planeta.

2.4. Integración de los pilares

2.4.1 Diálogo entre Willems y Morin: complementariedad en la práctica educativa

La integración de la pedagogía willemsiana y la espiritualidad secular desde Morin no es artificial ni forzada, sino que responde a convergencias profundas en su concepción del ser humano y de la educación; Willems desde la práctica musical, y Morin desde la filosofía de la complejidad, coinciden en una visión integral del ser humano que trasciende la particularización del conocimiento y la experiencia.

La iniciación musical desde Willems proporciona el cómo desde una metodología vivencial, progresiva y centrada en el niño, mientras que la espiritualidad secular desde Morin aporta el para qué desde el sentido, la conexión y la formación ética y sensible.

Tabla 4.

Análisis de integración entre desarrollo musical e interioridad en la educación.

Categoría de análisis	Propósito pedagógico	Estrategias educativas	Impacto en el estudiante	Implicaciones para el docente
Diseño de actividades	Desarrollar simultáneamente	Actividades de escucha consciente,	Favorece la sensibilidad, la	Diseñar experiencias que
musicales	habilidades	improvisación,	atención interior	integren técnica
integrales	musicales y procesos de interioridad.	exploración sonora y creación musical.	y la expresión emocional.	musical con reflexión y

				vivencia personal.
La música como puente entre arte y crecimiento personal	Conectar la expresión artística con el desarrollo humano.	Uso de la música para explorar emociones, identidad y sentido personal.	Permite al estudiante reconocer y expresar su mundo interior a través del sonido.	Promover espacios de expresión libre y experiencias musicales significativas.
Formación estética y experiencial	Generar experiencias estéticas con sentido formativo.	Actividades centradas en la percepción, la contemplación y la vivencia musical colectiva.	Desarrollo de la apreciación estética, la sensibilidad y la empatía.	Actuar como mediador de experiencias musicales más que como transmisor de contenidos técnicos.
Desarrollo de competencias musicales integrales	Formar oyentes comprensivos, intérpretes y creadores.	Prácticas de interpretación, composición, escucha crítica y análisis musical.	Fortalece la comprensión del lenguaje musical y la creatividad.	Guiar procesos de aprendizaje que integren escucha, interpretación y creación.
Vinculación con el entorno sonoro y	Conectar al estudiante con su contexto musical y	Exploración de paisajes sonoros, músicas locales y	Genera identidad cultural y conciencia del	Integrar el contexto sociocultural en las prácticas

cultural	cultural.	experiencias comunitarias.	entorno sonoro.	pedagógicas musicales.
----------	-----------	-------------------------------	-----------------	---------------------------

El cuadro analítico evidencia la importancia de concebir la educación musical desde una perspectiva integral, en la que el aprendizaje de habilidades técnicas no se limite al dominio instrumental o teórico, sino que se vincule con el desarrollo de la interioridad y la formación humana. Esta visión responde a los enfoques pedagógicos contemporáneos que reconocen el potencial de la música como un medio privilegiado para el desarrollo emocional, estético y social de los estudiantes.

En primer lugar, el diseño de actividades musicales orientadas a la interioridad permite comprender la música como una experiencia vivencial y significativa, más allá de su dimensión meramente técnica. La escucha atenta, la improvisación y la exploración sonora facilitan procesos de reflexión personal y de conexión con el mundo interior, aspectos fundamentales para el desarrollo de la sensibilidad y la conciencia emocional en la infancia.

En segundo lugar, la música se configura como un puente entre la expresión artística y el crecimiento personal, ya que ofrece un lenguaje simbólico capaz de expresar emociones, pensamientos y experiencias que no siempre pueden ser verbalizadas. En este sentido, la práctica musical contribuye a la construcción de la identidad, al fortalecimiento de la autoestima y al desarrollo de la creatividad.

Asimismo, el enfoque analizado resalta la necesidad de que el docente adopte un rol diferente al tradicional. Más que un transmisor de conocimientos técnicos, el educador musical se convierte en un facilitador de experiencias estéticas con sentido, capaz de generar ambientes pedagógicos donde los estudiantes puedan experimentar la música de manera activa, reflexiva y participativa.

Por otra parte, la integración entre escucha, interpretación y creación musical responde a los objetivos contemporáneos de la educación musical, que buscan formar sujetos capaces de comprender el lenguaje musical en su totalidad. Esta formación integral implica no solo interpretar o reproducir música, sino también desarrollar la capacidad de escuchar críticamente, crear y reflexionar sobre la experiencia sonora.

Este análisis muestra que esta propuesta pedagógica adquiere especial relevancia en el contexto educativo colombiano, donde la educación musical enfrenta el desafío de conectar a los estudiantes con su entorno sonoro y cultural. En este sentido, el reconocimiento del paisaje sonoro, las tradiciones musicales locales y las experiencias comunitarias contribuye a fortalecer la identidad cultural y la relación del estudiante con su contexto, la integración entre desarrollo musical e interioridad representa una orientación pedagógica que humaniza la educación musical, permitiendo que la música se convierta en

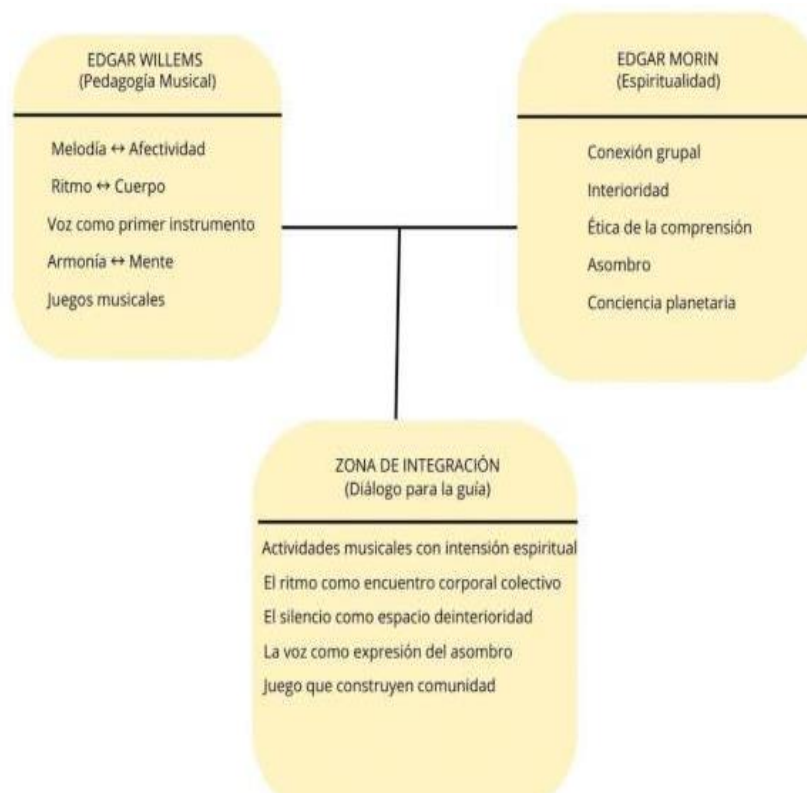
una herramienta para la formación integral del ser humano. A través de experiencias musicales significativas, los estudiantes no solo adquieren competencias artísticas, sino que también desarrollan sensibilidad, conciencia de sí mismos y una relación más profunda con los otros y con el entorno que los rodea.

2.4.2. Implicaciones para la guía pedagógica

La integración teórica aquí desarrollada se traduce en principios rectores concretos para el diseño de la guía pedagógica, en la siguiente ilustración se puede observar los principios willensianos, los elementos que a partir de la teoría de Morin se proponen para darle sustento teórico al pilar espiritual, y la manera en la que se encuentran para la creación de actividades de doble propósito con el fin de abarcar las dos dimensiones propuestas.¹

Figura 1

Integración de pilares Willems-Morin.



- *Actividades musicales con doble intención:* cada actividad propuesta tendrá, explícitamente, un objetivo de desarrollo musical (auditivo, rítmico, vocal) y un objetivo de desarrollo socioemocional o espiritual secular (gestión emocional, asombro, conexión grupal).
- *Énfasis en procesos, no en productos:* se valorará la experiencia musical en sí misma por encima del resultado técnico. La calidad de la vivencia, la participación y la expresión personal serán los criterios de éxito.
- *Lenguaje accesible:* la guía estará dirigida al docente generalista, con fundamentos claros y prácticos que no presupongan formación musical especializada.
- *Contextualización en la realidad colombiana:* se incorporarán elementos del patrimonio sonoro y musical colombiano, atendiendo al llamado de integrar "la diversidad cultural de la identidad nacional" en la educación musical.
- *Flexibilidad y adaptabilidad:* las actividades se presentarán como propuestas abiertas, susceptibles de ser adaptadas a los diferentes contextos, recursos y realidades de las aulas colombianas.

Figura 2.

Integración espiritualidad secular-iniciación musical humanista.



La gráfica representa la articulación teórica entre el pensamiento complejo de Edgar Morin y la pedagogía musical de Edgar Willems, identificando una zona de integración pedagógica donde

convergen ambos enfoques. Por un lado, el pensamiento de Morin aporta una visión filosófica de la educación centrada en la complejidad del ser humano, entendido como una realidad bio-psico-socio-cultural. Desde esta perspectiva, la educación debe promover la conciencia, la responsabilidad ética y el sentido de pertenencia a la humanidad y al planeta.

Por otro lado, la pedagogía musical de Willems propone una educación musical orientada al desarrollo integral del individuo, donde la música no se limita al aprendizaje técnico, sino que contribuye al desarrollo de la sensibilidad, la inteligencia y la vida interior. La zona de integración surge precisamente en el punto donde ambas perspectivas coinciden: la necesidad de una educación humanista que reconozca la dimensión interior del ser humano. En este espacio común, la música se convierte en un medio privilegiado para desarrollar la interioridad, la sensibilidad estética y la conciencia del otro.

Desde esta mirada, la educación musical puede entenderse como un espacio de formación integral, donde se articulan las dimensiones emocionales, ética, estética y cognitiva. Así, la música no solo desarrolla habilidades artísticas, sino que contribuye al proceso de humanización del individuo, objetivo central tanto en el pensamiento de Morin como en la propuesta pedagógica de Willems.

La gráfica muestra que la integración entre ambas perspectivas permite fundamentar una educación musical orientada al desarrollo de la interioridad, la sensibilidad y la conciencia planetaria, aspectos esenciales para la formación de sujetos capaces de comprender su relación con los otros, con la cultura y con el mundo. El Vértice Superior: Espiritualidad Secular Esta es la "meta-dimensión". Al colocarla arriba, indicas que tanto el pensamiento complejo como la música son vehículos para alcanzar el autoconocimiento y la conexión con la naturaleza. Es una visión muy potente donde la ética no nace de un mandato externo, sino de una interioridad cultivada.

2.5. Conclusión

El marco teórico aquí desarrollado sustenta sólidamente la creación de una guía pedagógica de iniciación musical para docentes de primera infancia en Colombia. Al fundir la pedagogía musical sensible y vivencial de Edgar Willems con la visión humanista y compleja de Edgar Morin sobre la espiritualidad secular, y al contextualizar esta integración en las investigaciones y realidades latinoamericanas y colombianas, se ofrece un fundamento robusto para una propuesta educativa innovadora y transformadora.

Esta fundamentación responde a lo que la investigación contemporánea en la región identifica como una necesidad emergente: propuestas pedagógicas que integren la dimensión espiritual en los procesos educativos, que valoricen la diversidad cultural en la educación musical, y que ofrezcan a los docentes

herramientas prácticas y significativas para la formación integral de los niños.

2.6. Marco legal y normativo

Toda investigación que se ocupa de la educación en la primera infancia no puede ignorar el andamiaje jurídico que, al menos sobre el papel, garantiza los derechos de los niños y orienta las políticas públicas. Este apartado no es un simple inventario de leyes; es el intento de mostrar cómo nuestra propuesta —una guía de iniciación musical que integra la pedagogía vivencial de Willems y la espiritualidad secular de Morin— no solo es pedagógicamente pertinente, sino también jurídicamente fundamentada. Porque si las normas hablan de formación integral, de desarrollo de dimensiones estéticas y espirituales, de respeto a la diversidad, entonces lo que aquí construimos no es un lujo, sino una necesidad que el Estado colombiano ya ha reconocido, aunque aún no haya sabido cómo materializar en las aulas.

2.6.1. Fundamentos internacionales: los derechos de la infancia

En el plano internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), adoptada por la Asamblea General de la ONU, constituye el tratado de derechos humanos más ratificado de la historia. Sus 41 artículos reconocen a los niños como sujetos plenos de derecho, no como objetos de protección. Para efectos de nuestra investigación, tres artículos resultan especialmente relevantes.

El Artículo 28 consagra el derecho a la educación, estableciendo que los Estados deben hacer la educación primaria obligatoria y gratuita para todos. Aunque la redacción original no especifica la edad preescolar, la interpretación evolutiva de la Convención, recogida por el Comité de los Derechos del Niño, ha subrayado que la educación comienza desde el nacimiento. La primera infancia es el período más sensible para el desarrollo cerebral, y negar una educación intencional de calidad en esos años es una forma de discriminación. Nuestra guía se inscribe en esa comprensión amplia: la educación musical no puede esperar a que los niños aprendan a leer y escribir; debe estar presente desde el jardín.

El Artículo 30 protege el derecho de los niños pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas a tener su propia vida cultural. En Colombia, país diverso donde conviven más de 80 pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, este artículo es un recordatorio de que la educación musical

no puede ser eurocéntrica. Por eso nuestra guía incluye repertorio local: canciones de la costa atlántica, bambuco, carranga, rondas tradicionales. No se trata de folclorismo superficial, sino de reconocer que la identidad se construye también cantando las músicas del territorio.

El Artículo 31 es quizás el más directamente vinculado con nuestra propuesta. Reconoce el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego y la participación en la vida cultural y artística. Este artículo ha sido llamado el “derecho a ser niño”. La música, en su dimensión lúdica y expresiva, es una de las formas más plenas de ejercer ese derecho. Pero hay una tensión que nuestra investigación revela: el derecho a la educación artística no se agota en poner una canción de fondo o en hacer una coreografía para la izada de bandera. Implica experiencias intencionales, sensibles, guiadas por docentes que cuentan con herramientas adecuadas. La guía que diseñamos no inventa un derecho nuevo; intenta hacer efectivo uno que ya existe.

2.6.2. El marco colombiano: leyes, decretos y planes

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) es el pilar normativo. En su Artículo 5, establece como fines de la educación “el desarrollo de la personalidad en sus dimensiones ética, moral y afectiva” (literal b), y “la formación en el respeto a la vida, a los demás derechos humanos, a la paz y a los valores democráticos” (literal d). Aunque la ley no menciona explícitamente la palabra “espiritualidad”, las dimensiones que enumera la contienen. La ética, la afectividad, la búsqueda de la paz no son categorías laicas neutras; son manifestaciones de una espiritualidad secular entendida como capacidad de asombro, de conexión con el otro, de cuidado. Nuestra guía, con sus actividades de silencio, masajes en pareja y ronda de nombres, es una propuesta para hacer realidad esos fines.

El Artículo 14 de la misma ley ordena la enseñanza obligatoria de la educación artística en todos los niveles de educación básica y media, incluyendo la formación en música, artes escénicas, plásticas y danzas. Sin embargo, la ley no especifica cómo formar a los docentes para cumplir con esta obligación. Allí encontramos una de las grietas que nuestra investigación buscó iluminar: las maestras de preescolar no reciben formación musical suficiente, y sin embargo la ley les exige que la ofrezcan. La guía es una respuesta práctica a esa tensión.

El Decreto 2247 de 1997 reglamenta la prestación del servicio educativo en el nivel preescolar. Define los principios de integralidad, participación y lúdica, y establece que el currículo debe estar organizado por dimensiones del desarrollo: corporal, comunicativa, cognitiva, socioafectiva, estética y espiritual. Nuestra investigación se concentra en las dos últimas. La dimensión estética, según el decreto, se refiere a

la capacidad de sentir, apreciar y expresar la belleza, así como de crear y transformar el entorno. La dimensión espiritual, a la capacidad de encontrar sentido a la vida, de desarrollar una actitud reflexiva y de establecer vínculos de respeto y cuidado con los demás y con el entorno natural. La guía musical que diseñamos no surge de la nada; es una respuesta concreta a lo que el decreto ya pedía, pero que las maestras no tenían herramientas para implementar.

En el nivel de planeación nacional, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” incorpora, por primera vez con fuerza, la dimensión del bienestar emocional y artístico en la educación. Propone una resignificación de la jornada escolar para fortalecer aprendizajes integrales, enfatiza la incorporación de la cultura y las artes, y despliega la estrategia CRESE (educación socioemocional, ciudadana y para la reconciliación). La música, como mediadora de emociones y como espacio de encuentro colectivo, es una herramienta privilegiada para avanzar en esos propósitos. Nuestra investigación, al mostrar cómo una guía de iniciación musical puede generar momentos de asombro y conexión en niños de preescolar, ofrece evidencia empírica de que la estrategia CRESE no tiene por qué quedarse en el papel.

El PND también propone articular los sectores de cultura y educación, promoviendo la participación de colectivos artísticos en las escuelas. Esto representa una oportunidad para que estudiantes de pedagogía musical realicen prácticas de acompañamiento a las docentes de preescolar, una de las recomendaciones que dejamos planteadas. Pero mientras esa articulación se materializa, la guía que construimos puede ser un puente.

2.6.3. El derecho a la educación artística: más allá de las palabras

La educación artística no es un adorno ni una asignatura menor. El Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana. El Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, ya mencionado, insiste en el derecho al juego, la cultura y las artes. En el ámbito regional, la Convención de los Derechos del Niño de la ONU ha sido ratificada por Colombia con fuerza constitucional (Bloque de Constitucionalidad). Esto significa que el derecho a la educación artística no es una simple recomendación, sino una obligación del Estado.

Sin embargo, como tantos derechos en Colombia, el derecho a la educación artística enfrenta una brecha enorme entre la norma y la realidad. La ley dice que debe haber formación musical, pero las universidades no la ofrecen a las futuras docentes de preescolar. El decreto habla de dimensiones estética

y espiritual, pero no provee lineamientos didácticos claros ni recursos. El Plan Nacional de Desarrollo sueña con una educación integral, pero los horarios están saturados de matemáticas y lenguaje, y la música queda para cuando “alcance el tiempo”. Nuestra investigación no resuelve todas esas contradicciones, pero sí ofrece una respuesta concreta para el nivel micro: una guía que cualquier maestra puede usar, con recursos cotidianos, sin necesidad de ser especialista. Es un grano de arena para que el derecho a la educación artística deje de ser un verso y se convierta en una experiencia real en las aulas de preescolar.

2.6.4. Espiritualidad secular en el marco educativo colombiano

Un aspecto novedoso de nuestra investigación es la incorporación explícita de la espiritualidad secular como fundamento de la guía. En un país donde la Constitución de 1991 garantiza la libertad de cultos y la laicidad del Estado, pero donde la tradición católica sigue teniendo peso cultural, hablar de espiritualidad sin adscripción religiosa puede generar recelos. Sin embargo, como argumenta Ferrer (2019), “la espiritualidad secular reconoce la existencia de una dimensión experiencial del sentido, la compasión, la creatividad y la conexión con lo más profundo del ser humano, sin necesidad de marcos doctrinales o teístas” (p. 41). En el ámbito educativo, esto es especialmente pertinente porque permite hablar de interioridad, de búsqueda de sentido, de cuidado del otro, sin vulnerar el pluralismo de las familias.

Torralba (2017) aporta una idea clave: “los niños poseen una espiritualidad natural, que se expresa en su capacidad de asombro, su imaginación y sus preguntas radicales sobre la vida” (p. 22). La espiritualidad no es algo que se “enseña”, sino que se acompaña. Y la música es uno de los lenguajes más poderosos para ese acompañamiento. En nuestros diarios de campo, los niños cerraban los ojos para escuchar su corazón, se quedaban en silencio después de una campana, sonreían llenos de paz al recibir un pajarito imaginario. Esos no son actos religiosos; son experiencias espirituales en el sentido secular: asombro, conexión, calma interior.

La Ley 115 de 1994, aunque no mencione la palabra “espiritualidad”, sienta las bases para una educación espiritual no confesional cuando habla de formación ética, afectiva y para la paz. Nuestra investigación no hace sino desarrollar esa intuición legislativa, dándole forma práctica a través de la música. En un país que ha sufrido décadas de conflicto armado y que busca caminos de reconciliación, educar la espiritualidad desde la infancia es una tarea urgente. La música, con su capacidad de unir, de calmar, de hacer sentir, es una de las herramientas más poderosas para esa tarea. La guía que presentamos es una invitación a que las maestras se atrevan a recorrer ese camino, con la certeza de que la ley las

respalda y de que los niños las esperan con el corazón abierto.

Capítulo 3. Marco metodológico

3.1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), el cual resulta pertinente para comprender en profundidad las percepciones, prácticas y necesidades de los docentes de preescolar en relación con la educación musical, así como las perspectivas de expertas en pedagogía musical. Este enfoque permite explorar los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias y construir conocimiento situado.

Se adopta el diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP) siguiendo el modelo cíclico y reflexivo de Kemmis, McTaggart y Nixon (2014).

La IAP es especialmente adecuada porque no solo describe una realidad problemática (la escasa formación musical de los docentes de preescolar), sino que interviene para transformarla mediante la creación de una guía pedagógica, involucra a los participantes (docentes de aula, expertas) como parte importante del proceso, reconociendo sus saberes y necesidades.

Es cíclica lo que permite ajustar la propuesta a partir de los hallazgos parciales, garantizando que el producto final sea pertinente y contextualizado. El proceso se organizó en tres ciclos (diagnóstico, implementación piloto, retroalimentación), cuyas fases se detallan en el apartado de procedimientos.

3.2. Contexto y participantes

3.2.1. Contexto

La investigación se desarrolló en la ciudad de Cúcuta, Colombia, en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, específicamente en el grado Transición 03, la institución atiende a población de estratos socioeconómicos medios y bajos, el aula contaba con una docente generalista a cargo, sin formación especializada en música.

3.2.2. Participantes (muestra intencional)

Se utilizó un muestreo intencional o propositivo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), buscando

profundidad y riqueza informativa, los participantes se dividieron en tres grupos:

tabla 4.

Codificación y características de grupos participantes

Grupo	Códigos	Cantidad	Descripción
Docentes de preescolar	D1, D2, D3, D4, D5	5	Maestras en ejercicio activo en el nivel de transición, con diversidad de años de experiencia y sin formación musical especializada. La docente D4 fue la encargada de implementar la prueba piloto.
Expertas en pedagogía musical	E1, E2, E3	3	Formadoras de docentes en educación musical, educación socioemocional y con conocimiento de los enfoques de Willems y Morin: E1 , E2 E3 .
Niños y niñas de preescolar		35 (promedio)	Grupo del grado Transición 03 de la IE Policarpa Salavarrieta, con edades entre 4 y 6 años. Participaron como beneficiarios indirectos y fuente de observación durante la prueba piloto.

3.3. Procedimiento (ciclos de la investigación-acción)

El estudio se desarrolló en tres ciclos siguiendo la espiral de Kemmis y McTaggart (2014), a prueba piloto comprendió 5 sesiones (una por actividad de la guía), realizadas en una semana.

Tabla 5.

Etapas del ciclo 1: diagnóstico y validación.

Fase	Actividades realizadas
Planificar	Diseño de instrumentos: guías de entrevista semiestructurada para las 5 docentes de aula y para las 3 expertas.
Actuar	Aplicación de las 5 entrevistas iniciales a docentes (D1-D5) y de las

	3 entrevistas de validación a expertas (E1-E3). Redacción del primer borrador de la guía (Guía V1) basado en el marco teórico y enriquecido con las recomendaciones de las expertas.
Observar	Registro en diario de campo de las percepciones, necesidades y recomendaciones expresadas.
Reflexionar	Análisis de los datos del diagnóstico. Construcción de la Guía V1 (versión piloto) y selección de la docente D4 y su grupo para la implementación.

Tabla 6.

Etapas ciclo 2: Implementación piloto.

Fase	Actividades realizadas
Planificar	Diseño de 5 sesiones (una por actividad de la guía): Actividad Musical #1, Actividad Musical #2, Actividad Espiritual #1, Actividad Espiritual #2, Actividad Integradora. Preparación de instrumentos de seguimiento: diario de campo del investigador (observación no participante) y portafolio de evidencias.
Actuar	La docente D4 implementó las 5 sesiones piloto entre el 13 y el 22 de abril de 2026. El investigador realizó observación no participante, registrando en su diario de campo sin intervenir en la dinámica del aula. Se recolectaron evidencias (fotografías sin rostros, anotaciones, producciones de los niños) en un portafolio.
Observar	Recolección de datos sobre viabilidad, dificultades de aplicación, reacciones de los niños y adaptaciones docentes. Los 5 diarios de campo resultantes (DC1 a DC5) documentaron cada sesión.
Reflexionar	Análisis preliminar de los diarios de campo y las evidencias. Identificación de fortalezas y debilidades de la Guía V1. Construcción de la Guía V2 (versión ajustada post-piloto).

Tabla 6.

Etapas de ciclo 3: Retroalimentación y evaluación de impacto.

Fase	Actividades realizadas
Planificar	Diseño de la guía de entrevista de feedback para la docente del piloto (D4).
Actuar	Realización de la entrevista de feedback (FB-D4) a la docente D4 indagando sobre aplicabilidad, dificultades, logros y sugerencias. Sistematización de todas las evidencias del portafolio.
Observar	Registro de las percepciones de la docente y de los cambios observados en su práctica y en los niños.
Reflexionar	Análisis integral de todo el proceso (entrevistas iniciales, validación de expertas, diarios de campo, entrevista de feedback). Construcción de la Guía V3 (versión final) y redacción de conclusiones.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos:

Tabla 7.

Caracterización de los instrumentos de recolección de datos.

Técnica	Instrumento	Propósito	Aplicación
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista para docentes de aula	Explorar prácticas, percepciones, necesidades y formación musical.	A las 5 docentes (D1-D5) en el Ciclo 1.
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista para expertas	Validar la pertinencia teórica y las recomendaciones para la guía.	A las 3 expertas (E1-E3) en el Ciclo 1.
Observación no participante	Diario de campo del investigador (plantilla estructurada)	Registrar descripciones densas, incidentes críticos y reacciones de los niños	Durante las 5 sesiones piloto (DC1 a DC5).

		durante la implementación piloto.	
Entrevista de feedback	Guía de entrevista de Guía de entrevista feedback	Recoger la experiencia de la docente piloto (D4) después de la implementación.	Al final del Ciclo 3 (FB-D4).

3.5. Descripción de los instrumentos

Guía de entrevista a docentes de aula: Incluyó preguntas abiertas organizadas en bloques: experiencia profesional, uso de la música en el aula, objetivos y percepciones sobre su efecto en los niños, formación musical recibida, desafíos y necesidades.

Guía de entrevista a expertas: Preguntas sobre los principios de Willems, la espiritualidad secular desde Morin, la integración de ambos enfoques, y recomendaciones concretas para el diseño de la guía (lenguaje, actividades, repertorio).

Diario de campo del investigador: Plantilla que incluía: datos básicos de la sesión, descripción narrativa del desarrollo, observación analítica guiada por los pilares Willems y Morin (con niveles de manifestación), evaluación de usabilidad de la guía, reflexiones personales y códigos de registro rápido.

Entrevista de feedback: Preguntas sobre claridad de la guía, dificultades, logros, integración de los pilares, ajustes sugeridos, recomendación a colegas.

3.6. Técnica de análisis de datos

El análisis de datos se realizó mediante análisis temático de base narrativa (Braun & Clarke, 2006; 2021), combinando la sistematicidad de la codificación temática con la profundidad interpretativa del enfoque narrativo, este método fue elegido porque permite no solo identificar patrones de significado a través de todo el corpus, sino también reconstruir las historias que cuentan las participantes sus miedos, sus descubrimientos, sus transformaciones.

3.6.1. Procedimiento analítico

Se transcribieron literalmente las 5 entrevistas a docentes, las 3 a expertas, la entrevista de feedback y se digitalizaron los 5 diarios de campo, todo el material se organizó en una base de datos en ATLAS.ti. Se aplicaron códigos predefinidos a partir del marco teórico (Willems, Morin, prácticas docentes) y se crearon códigos emergentes cuando fue necesario, el libro de códigos final incluyó 13 códigos principales (véase Tabla 1). Los códigos se agruparon en seis temas que articulan los hallazgos:

Tema 1: Brecha formativa e inseguridad docente (PD-Formacion, PD-Practicas)

Tema 2: Música como vivencia y regulación (W-Principios, PD-Practicas)

Tema 3: Espiritualidad secular como asombro y conexión (M-Espiritualidad, INT-Asombro-sonoro, INT-Circulo)

Tema 4: Recomendaciones para una guía accesible (RG-Diseño, RG-Repertorio, EMI-tecnología)

Tema 5: Integración Willems-Morin (INT-Armonia, INT-Circulo, INT-Nombre-ritmo)

Tema 6: Barreras contextuales y ajustes (PD-Contexto, RG-Diseño)

Se contrastaron sistemáticamente los hallazgos entre las diferentes fuentes: entrevistas a docentes, entrevistas a expertas, diarios de campo y entrevista de feedback. La triangulación permitió identificar convergencias y divergencias.

Los resultados se presentaron no como una mera lista de frecuencias, sino como una historia que da voz a las participantes, utilizando citas textuales para ilustrar cada tema.

3.6.2. Uso de ATLAS.ti

Todo el corpus (14 documentos) se importó al software ATLAS.ti. Se crearon grupos de documentos (Docentes_Aula, Expertas, Diarios_Piloto, Feedback) para facilitar consultas comparativas. Las frecuencias de codificación se exportaron en tablas, y se utilizaron las herramientas de co-ocurrencia para explorar relaciones entre códigos. Sin embargo, el software fue un apoyo; la interpretación final fue realizada por el equipo investigador.

Figura 2.

tabla de triangulación generada ATLAS.TI.

		Diarios de campo 5 19	entrevista d. expertos 3 34	entrevista feedback 1 14	entrevistas docentes de aula 5 64	Totales
Emergentes	2 23			10	13	23
integracion W-M	4 24	2	14	5	3	24
Morin	1 37	5	16	5	11	37
Práctica docente	3 38	3	2	4	29	38
recomendaciones para guía	2 42	8	17	5	12	42
Willems	1 42	5	23	3	11	42
Totales		23	72	32	79	206

En la tabla de triangulación se puede observar la saturación de datos cualitativos que finalmente constituyeron las categorías sobre las cuales se desarrollaron los ejes temáticos que sirvieron como base teórica para la guía y la construcción del análisis.

El mapa de calor presentado en el archivo ilustra una matriz de coocurrencias que cruza diversas categorías cualitativas con los instrumentos de recolección de información utilizados en una investigación. En el eje horizontal se identifican cuatro fuentes principales: "Diarios de campo",

"entrevista d. expertos", "entrevista feedback" y "entrevistas docentes de aula", sumando un volumen total de 206 menciones o codificaciones distribuidas de manera desigual. Al observar la distribución global, se evidencia de forma clara que las "entrevistas docentes de aula" constituyen el recurso metodológico con mayor peso cualitativo, aportando un total de 79 registros. A este le sigue muy de cerca la "entrevista d. expertos" con un acumulado de 72 menciones. En claro contraste con estos canales directos de testimonio oral, los "Diarios de campo" y las "entrevistas feedback" muestran una participación significativamente menor, registrando únicamente 23 y 32 menciones respectivamente. Esta asimetría inicial sugiere firmemente que el diseño de la investigación otorgó una prioridad analítica a las percepciones e interpretaciones directas de los actores clave del sistema educativo, relegando la observación sistemática o las sesiones de retroalimentación a un plano secundario o estrictamente complementario dentro del estudio general.

Por otra parte, al analizar las filas verticales correspondientes a los códigos temáticos, se desvelan dinámicas de concentración conceptual muy específicas dentro de cada fuente. Las categorías de "recomendaciones para guía" y "Willems" encabezan el impacto temático global con 42 menciones totales cada una, seguidas de "Práctica docente" con 38. El hallazgo más llamativo se localiza en la intersección entre "Práctica docente" y las "entrevistas docentes de aula", la cual alcanza la densidad más alta de toda la matriz con un valor de 29 coincidencias, lo que demuestra un fuerte foco discursivo de los profesores en su propio ejercicio cotidiano. Paralelamente, la subcategoría teórica o metodológica "Willems" encuentra su principal anclaje en la "entrevista d. expertos" con 23 menciones, lo que refleja un debate conceptual robusto en ese nivel consultivo. De igual modo, la categoría "Morin" mantiene una presencia equilibrada pero sustancial entre expertos (16) y docentes (11). Este comportamiento cromático y numérico ratifica que, mientras los expertos tienden a fundamentar sus aportes en referentes teóricos concretos, los docentes de aula concentran su narrativa en las realidades operativas y metodológicas de su labor pedagógica diaria.

Tabla 8.

Saturación de códigos principales.

Código	Definición	Frecuencia (citas)
W-Principios	Principios de la pedagogía Willems (vivencia, cuerpo, pulso, voz, escucha)	42
M-Espiritualidad	Experiencias de asombro, conexión, cuidado, interioridad	37

RG-Diseño	Recomendaciones sobre lenguaje, formato, flexibilidad, duración	32
PD-Practicas	Estrategias cotidianas, recursos, efectos observados	24
INT-Armonia	Necesidad del otro, armonía como convivencia	16
PD-Contexto	Barreras físicas: ruido, espacio, número de niños	11
RG-Repertorio	Canciones colombianas, rondas, música infantil	11
PD-Formacion	Falta de formación, inseguridad, autogestión	8
INT-Asombro-sonoro	Descubrimiento de un sonido como experiencia espiritual	8
EMI-tecnologia	Uso de grabaciones, YouTube, baffle, video beam	6
INT-Circulo	Ronda/círculo como igualdad y participación colectiva	4
INT-Nombre-ritmo	Nombre propio + ritmo + movimiento	4
EMI-otros	Emergentes no previstos	17

La "Tabla 8. Saturación de códigos principales", presentada anteriormente, expone los resultados cualitativos de una investigación mediante la sistematización de trece categorías conceptuales organizadas según su nivel de recurrencia discursiva. Al observar la distribución de las frecuencias, se evidencia una clara jerarquización donde los fundamentos teóricos y las pautas metodológicas de intervención ocupan el rol protagónico dentro del estudio. El código con mayor relevancia es "W-Principios", enfocado en los pilares de la pedagogía Willems como la vivencia, el cuerpo, el pulso, la voz y la escucha, acumulando una frecuencia de 42 menciones. A este le sigue estrechamente "M-Espiritualidad" con 37 apariciones, vinculando la dimensión pedagógica con experiencias de asombro, conexión, cuidado e interioridad. Asimismo, el núcleo de recomendaciones metodológicas se consolida fuertemente a través de "RG-Diseño" con 32 citas, un apartado dedicado a los aspectos estructurales del lenguaje, formato, flexibilidad y duración. Estos tres componentes iniciales concentran el grueso del corpus analítico, sugiriendo que la investigación posee un arraigo profundo en la fundamentación conceptual de modelos musicales específicos y en la planeación reflexiva de las herramientas didácticas utilizadas en los entornos de aprendizaje evaluados.

En contraste, la sección intermedia y baja lo que revela las realidades operativas, las dificultades

logísticas y ciertos componentes emergentes de menor recurrencia pero de gran valor contextual. Elementos vinculados al día a día, como "PD-Practicas" que detalla estrategias cotidianas y recursos, alcanzan 24 menciones, mientras que las limitaciones físicas del entorno bajo el código "PD-Contexto" (ruido, espacio y número de niños) comparten una frecuencia de 11 apariciones junto a "RG-Repertorio". Resulta sumamente interesante notar cómo las variables interactivas de participación colectiva e identidad, tales como "INT-Circulo" y "INT-Nombre-ritmo", registran las densidades más bajas con apenas 4 menciones cada una. Por su parte, la inclusión del uso de grabaciones, YouTube, bafle y video beam reunidos en "EMI-tecnologia" se limita a un discreto registro de 6 citas. Finalmente, la presencia de 17 menciones en "EMI-otros" para los emergentes no previstos demuestra que, a pesar de contar con un marco analítico estructurado y dirigido hacia los principios pedagógicos formales, el diseño metodológico mantuvo la flexibilidad necesaria para registrar fenómenos imprevistos surgidos directamente durante el trabajo de campo.

3.7. Consideraciones éticas

La investigación se rigió por los principios éticos establecidos en la Resolución 8430 de 1993 y la Declaración de Helsinki. Se obtuvieron los siguientes permisos y consentimientos: Consentimiento informado por escrito de todas las participantes docentes (D1-D5) y expertas (E1-E3), explicando objetivos, procedimientos, carácter voluntario y derecho a retirarse.

Consentimiento informado de los padres de familia de los niños del grupo piloto, garantizando la anonimización de imágenes y datos.

Permiso institucional de la IE Policarpa Salavarrieta para realizar la prueba piloto.
Confidencialidad y anonimato: Se utilizaron códigos (D1, E1, DC1, etc.) en lugar de nombres reales.
Beneficencia: La investigación buscó activamente generar un beneficio directo para los participantes a través de la guía pedagógica co-creada, entregada gratuitamente.
Reconocimiento de la coautoría intelectual: Se reconoció explícitamente la contribución de las docentes y expertas como coinvestigadoras en el proceso de construcción de la guía.
Adicionalmente, se presentó el proyecto al Comité de Ética de la Universidad Santo Tomás (CEBIC), con los documentos requeridos: hojas de vida de los investigadores, instrumentos diseñados (guías de entrevista, diario de campo, portafolio), consentimientos informados y permisos institucionales. El comité emitió su aprobación.

3.8. Validez y confiabilidad

Para garantizar la calidad del estudio, se implementaron las siguientes estrategias:

Triangulación de fuentes: Se contrastaron los hallazgos de entrevistas, diarios de campo y feedback.

Auditabilidad: Se mantuvo un registro organizado de todos los materiales (transcripciones, matrices de codificación, memos) en ATLAS.ti.

Reflexividad: El investigador mantuvo un diario de reflexiones personales durante el proceso, reconociendo sus presuposiciones.

Saturación teórica: La codificación se detuvo cuando los nuevos fragmentos ya no aportaban información novedosa a los códigos principales (los códigos de mayor frecuencia, como W-Principios, M-Espiritualidad y RG-Diseño, alcanzaron saturación clara).

Validación por participantes: Los hallazgos preliminares fueron compartidos con la docente del piloto durante la entrevista de feedback, quien confirmó su correspondencia con la experiencia vivida.

Capítulo 4. Análisis de resultados: los sonidos que tejen sentido

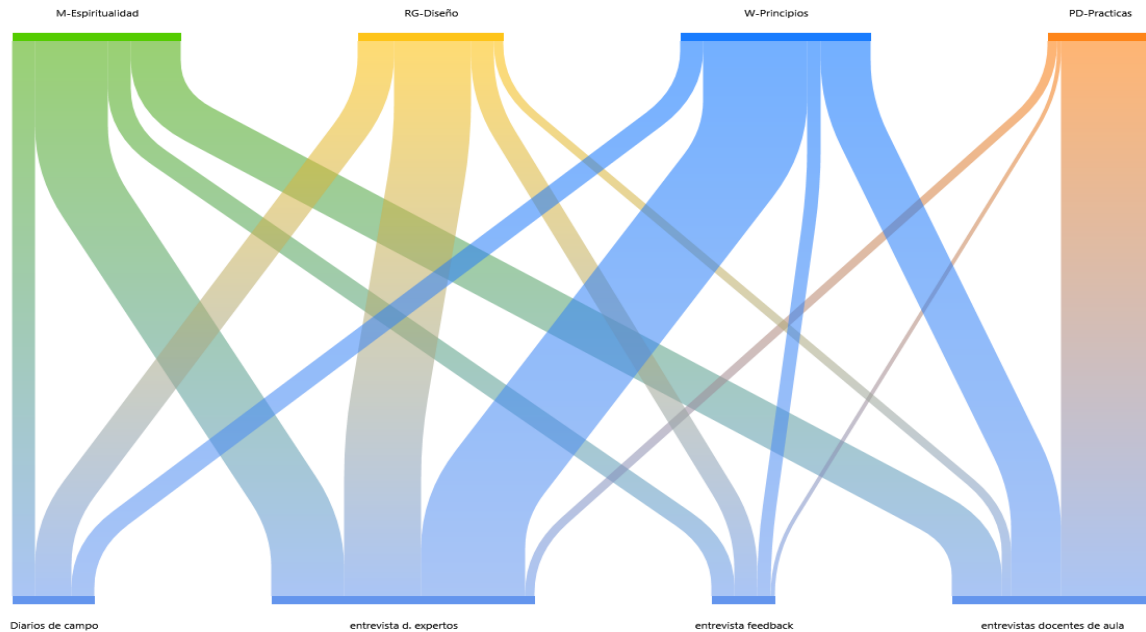
4.1. Introducción

Este capítulo presenta el análisis de los datos recolectados en la investigación, el corpus completo está conformado por cinco diarios de campo (sesiones piloto), cinco entrevistas a docentes de preescolar (D1 a D5), tres entrevistas a expertas en pedagogía musical con diferentes enfoques (E1, E2, E3) y una entrevista de feedback con la docente que implementó la prueba piloto (FB-D4). En total, se codificaron 132 citas distribuidas en 13 códigos, agrupados en seis grandes temas.

En el siguiente diagrama de Sankey se pueden observar identificado por colores (verde: M-espiritualidad, amarillo: RG-diseño, azul: W-principios y naranja: PD-practicas) la relación entre los grupos temáticos (agrupación de códigos) y las fuentes de datos, se aprecia que el grupo “Espiritualidad secular” fluye principalmente hacia los diarios de campo ubicados en el segundo pilar de izquierda a derecha , mientras que el grupo “Prácticas docentes y necesidades formativas” se concentra en las entrevistas a docentes de aula en la esquina derecha.

Figura 3.

Diagrama de Sankey grupos



temáticos-fuentes de datos.

El análisis es de tipo temático con un enfoque narrativo, no se limita a listar frecuencias, sino que reconstruye las historias que cuentan las participantes, sus miedos, sus aciertos y sus transformaciones. Las voces de las maestras, las expertas y los diarios de campo se entrelazan para mostrar cómo la música puede convertirse en un puente entre la vivencia corporal y la experiencia espiritual. A continuación, se desarrollan los seis temas que emergieron del análisis, enriquecidos con las voces directas de quienes participaron en esta investigación.

El diagrama de Sankey exportado de ATLAS.ti y presentado ilustra de forma visual el flujo cualitativo y el grado de asociación entre cuatro categorías conceptuales principales (ubicadas en la parte superior) y cuatro instrumentos de recolección de datos (situados en la parte inferior). Al analizar el grosor de los flujos, se hace evidente que el código "W-Principios", representado con un color azul distintivo, posee la mayor dispersión y volumen de datos dentro de la investigación, conectándose de manera significativa con casi todas las fuentes. Destaca de modo particular su robusto canal hacia la "entrevista de expertos", lo que demuestra que los fundamentos teóricos o metodológicos integrados en este nodo encuentran un fuerte respaldo argumentativo en el discurso de los especialistas consultados. Asimismo, la categoría "M-Espiritualidad", visualizada en color verde, muestra un comportamiento muy interesante al diversificar sus conexiones de forma equitativa hacia los "Diarios de campo" y las "entrevistas docentes de aula". Esto indica que las experiencias internas, reflexivas o relacionales no solo fueron observadas y registradas de forma directa en el terreno de estudio, sino que también formaron parte fundamental de las narrativas

compartidas por los educadores en sus testimonios individuales.

Por otro lado, la mitad derecha del diagrama revela dinámicas de concentración discursiva muy marcadas en torno a la práctica pedagógica y el diseño de herramientas. La categoría "PD-Practicas", distinguida con un tono naranja, exhibe una canalización masiva y casi exclusiva hacia las "entrevistas docentes de aula", conformando uno de los flujos más densos y compactos de toda la gráfica. Este fenómeno gráfico evidencia que la descripción de las estrategias cotidianas y los recursos didácticos reales proviene directamente de la voz del profesorado en ejercicio, quienes experimentan la realidad del aula de forma inmediata. En paralelo, el nodo "RG-Diseño", coloreado en amarillo, reparte sus flujos principalmente entre la "entrevista d. expertos" y la "entrevista feedback", sugiriendo que la evaluación formal de las guías, sus formatos y su flexibilidad conceptual se nutrió de la visión macro de los especialistas y del proceso de retroalimentación posterior. Finalmente, se observa que la "entrevista feedback" es la fuente con menor caudal de información global, actuando más bien como un canalizador secundario que complementa y valida de manera específica aspectos puntuales de la estructuración teórica y del diseño metodológico general.

4.2. Tema 1: La brecha formativa y la inseguridad docente – el eco del vacío

“No tengo formación musical. La adquiero por gusto individual.” (D1)

Esta frase, repetida con variaciones en todas las entrevistas a docentes de preescolar, corrobora el primer gran hallazgo, y es que la formación musical inicial es escasa o inexistente. Las maestras aprenden por ensayo y error, imitación o búsqueda personal en internet, tejiendo su práctica con los hilos que encuentran a su paso.

La codificación arrojó 8 citas directas para el código PD-Formacion, pero su presencia cualitativamente es mucho más densa, pues impregna también las respuestas de PD-Practicas y PD-Contexto. La docente D1, con 10 años de experiencia, confiesa “No tengo formación musical. La adquiero por gusto individual, por querer aprender” (10:1). Y al preguntarle por su paso por la universidad, añade: “Había una materia, no recuerdo el nombre, digamos que no enfatizaron mucho... no nos dieron una clase que dijeran ‘así debe ser’ o enseñarnos que podíamos aplicarlo en el entorno educativo” (10:2). Su relato es el de una docente autodidacta que, movida por la necesidad, ha construido su propia caja de herramientas.

La docente D2 es igualmente explícita “Siento que hace falta formación. A mí me hace falta formación como para saber exactamente qué música emplear a cada momento necesario” (11:11), en su entrevista, también revela que busca recursos en internet: “Yo empleo o busco recursos de lo que puedo buscar por internet referente a cada tema que voy manejando” (11:12), no ha recibido acompañamiento pedagógico específico; todo lo que hace es fruto de su propia indagación.

La docente D3 concuerda “Nunca he tenido esa formación” (12:12), y más adelante insiste: “Claro que sí, se necesita información y herramientas para complementar e implementar mejor este aprendizaje con los niños” (12:12). Su tono denota no solo carencia, sino una necesidad sentida, casi una urgencia. Al hablar de su práctica, dice que “la música es como un fondo donde ellos se sienten en un ambiente propio para ellos” (12:13), pero ese “fondo” es todo lo que puede ofrecer con los recursos limitados que tiene.

La docente D4, quien más tarde sería la docente del piloto, confiesa al inicio: “Formación y acompañamiento no he recibido; lo que implemento es propio de lo que busco, lo que encuentro, lo que indago y lo llevo a mi quehacer pedagógico” (13:12). Su frase revela la paradoja de muchas maestras ya que son creativas, recursivas, pero abandonadas a su suerte en el terreno de la educación musical.

Incluso la docente D5, que tiene 11 años de experiencia y ha pasado por varios niveles educativos, reconoce que su formación fue “muy básica, muy básica” (9:13). A pesar de los años, siente que necesita más herramientas y que el aprendizaje musical debería ser un proceso continuo.

Esta carencia no es solo un déficit técnico, genera inseguridad, las docentes dudan de su voz, de su capacidad para cantar, de su ritmo, pero, paradójicamente esa misma falta de formación las empuja a la autogestión. D1 busca recursos por su cuenta; D2 indaga en internet; D4 confiesa que todo lo que hace es “propio de lo que busco”. La historia que cuentan estas maestras no es solo de carencia, sino de resistencia creativa: aunque nadie les enseñó, ellas construyen sus propias herramientas, como tejedoras que bordan con los hilos que encuentran.

La entrevista de feedback (FB-D4) cierra este tema con una nota esperanzadora. Después del piloto, la docente se autoevalúa y afirma: “Esta experiencia me ha permitido autoevaluarme en la manera como estoy integrando esa parte de mi quehacer pedagógico... tengo que fortalecer esa parte [musical]” (14:12). La guía, entonces, aparece como una respuesta a ese vacío, no como una imposición, sino como una acompañante en el camino.

En relación a las transcripciones anteriores, da una radiografía conmovedora y profundamente reflexiva sobre la realidad de la educación musical en las aulas, analizada a través de las voces directas de

cinco maestras (D1 a D5). A continuación, te presento un análisis claro estructurado en los núcleos temáticos más importantes que se desprenden de sus testimonios:

1. El vacío en la formación inicial y continua

El hilo conductor que une a todas las docentes es la ausencia o insuficiencia de formación musical en sus etapas universitarias o profesionales.

- La docente D1, a pesar de tener una década de experiencia, admite abiertamente no tener preparación musical y recuerda que en la universidad apenas "hubo una materia" que no profundizó ni enseñó cómo aplicarse en el entorno educativo.
- Este panorama se repite con la docente D5 (con 11 años de experiencia), quien califica su preparación en esta área como "muy básica, muy básica".
- Reflexión: Esto evidencia una brecha estructural en los planes de estudio de las facultades de educación, donde la música suele ser tratada como un relleno superficial y no como una herramienta pedagógica transversal y de gran valor cognitivo para la infancia.

2. El autodidactismo como mecanismo de supervivencia

Ante la falta de capacitación oficial y la ausencia de un acompañamiento pedagógico institucional, las maestras recurren a la autogestión y la búsqueda independiente de recursos.

- La docente D2 confiesa que busca en internet los contenidos y herramientas según las temáticas que maneja en el momento.
- La docente D4 resume esta paradoja de forma muy cruda: *"lo que implemento es propio de lo que busco, lo que encuentro, lo que indago"*.

Este fenómeno como la construcción de una "propia caja de herramientas". Demuestra que el sistema educativo descansa muchas veces sobre el voluntarismo y el esfuerzo individual de profesores que, movidos por el afecto a sus estudiantes y el compromiso con su labor, subsanan de sus propios bolsillos y tiempo libre las carencias del Estado o de las instituciones.

3. De la creatividad al sentimiento de abandono

Existe una tensión muy clara entre el deseo de las maestras de enriquecer sus aulas con música y la frustración que les genera no saber si lo están haciendo de la manera correcta.

- La docente D3 manifiesta una **necesidad casi urgente** de herramientas porque, aunque reconoce el valor de la música como un "fondo donde los niños se sienten en un ambiente propio", sabe que se queda corta debido a sus recursos limitados.
- La docente D2 también experimenta inseguridad al no saber "exactamente qué música emplear en cada momento necesario".

El análisis del fragmento resalta una dura verdad: las maestras son creativas y recursivas, pero se encuentran "abandonadas a su suerte en el terreno de la educación musical". No basta con pedirles que innoven en el aula; se les debe dar el soporte teórico y práctico para que esa innovación sea sostenible y no una fuente de estrés o de improvisación constante.

Presenta un panorama del aprendizaje musical en las escuelas no debe ser visto como un evento aislado o un privilegio de colegios especializados. Las docentes tienen la disposición, el interés individual y entienden el impacto positivo de la música en los niños, pero exigen con urgencia un acompañamiento continuo y procesos de formación estables que transformen su intuición en prácticas pedagógicas sólidas y seguras.

4.3. Tema 2: La música como vivencia y herramienta de regulación – el pulso que calma

La música reduce la ansiedad, mejora el estado de ánimo, ayuda a relajarse. (D1)

El código PD-Practicas (24 citas) capta el uso cotidiano de la música en el aula, las docentes la emplean para rutinas, transiciones, para calmar después del recreo, para saludar, para despedirse. D1 dice que la usa "permanentemente, todo el tiempo" (10:4). D2 la emplea "todos los días en mi aula de clase, al llegar los niños en la mañana cuando les doy los buenos días, al regresar a la hora del descanso, y al finalizar nuestras actividades para recoger los objetos e irnos para la casa" (11:3).

Las docentes perciben efectos profundos en los niños como mejora la concentración, la memoria, la regulación emocional, D1 enumera: "siento que reduce la ansiedad, también mejora el estado de ánimo porque no todos están en el mismo momento, ayuda a relajarse, siento que fortalece la memoria y la

atención en ellos” (10:3). D2 va más allá: “La música padre es fundamental para mí en la educación. Con ella se potencializa el desarrollo cognitivo, emocional y social en los niños, de esta manera, yo siento que en ellos se mejora la concentración, la memoria y el razonamiento lógico-matemático” (11:6).

D4, la docente del piloto resume así el poder de la música: “La música es un instrumento, es una herramienta importante ya que... permite equilibrar el cuerpo y la mente” (13:11). Esta idea de equilibrio cuerpo-mente es central en la pedagogía willemsiana, aunque D4 no lo sepa.

Los diarios de campo documentan este fenómeno en la práctica. En DC1, los niños “se estimulan apenas escuchan cantos” (1:1). En DC4, “respondieron satisfactoriamente a la interacción con sus compañeros” (4:1). En DC5, la actividad integradora logró que “se complementaron perfectamente” (5:1). La docente del piloto, en el feedback, profundiza: “pude descubrir que había niños que tenían esa habilidad con respecto a los movimientos corporales y coordinaban con los ritmos. Seguían como el patrón y descubrían ese movimiento y esa música. Y pude identificar niños que lo hacían con mucha facilidad” (14:5).

Lo más notable es que estas docentes, sin conocer la teoría de Willems, están aplicando sus principios: la vivencia corporal, el pulso como latido, la escucha activa. El código W-Principios (42 citas, el más alto de todo el corpus) muestra que tanto las expertas como los diarios de campo están llenos de referencias a la música como experiencia sensorial, no como teoría.

4.4. Tema 3: La espiritualidad secular como asombro y conexión – el corazón que se escucha

Momento mágico Morin: cuando pudieron escuchar su corazón. (DC3)

Este es quizás el tema más conmovedor del análisis, el código M-Espiritualidad (37 citas) no se refiere a lo religioso, sino a experiencias de asombro, conexión grupal, cuidado del otro, silencio compartido e interioridad. Los diarios de campo están llenos de estos momentos.

En DC1, el momento mágico ocurre “cuando cada uno logró ponerle ritmo a su nombre, pudo cantarlo” (1:2). En DC2, se repite la misma experiencia “momento mágico Morin: cuando cada uno logró ponerle ritmo a su nombre, pudo cantarlo” (2:2). En DC3, la escucha atenta lleva a algo más profundo: los niños “pudieron escuchar su corazón” (3:2). El investigador anota “Su momento mágico fue cuando pudieron escuchar su corazón”. En DC4, la actividad espiritual de masajes generó “introspección” y los niños “trataron de ganar confianza y seguridad” (4:2).

En DC5, la actividad integradora del pajarito imaginario produjo “su sonrisa sincera, llena de paz y de gozo por haber recibido un detalle” (5:2). El investigador reflexiona: “Fue una actividad muy significativa... el ver a un niño siendo feliz con un gesto tan sencillo de entregar algo imaginario” (DC5, síntesis).

La docente del piloto confirma en el feedback: “En los ejercicios de respiración pude identificar que niños que estaban al principio de la sesión estaban un poco dispersos... después cuando empezamos con el ejercicio de respiración, ellos lograron conectarse y fue muy evidente el cambio” (14:7). Y más adelante: “Fue un momento bonito porque sentí que ellos conectaron” (14:7). La conectividad, la calma, la escucha: todas son manifestaciones de esa espiritualidad secular que Morin teoriza.

Las expertas articulan este fenómeno con mayor claridad conceptual, el habla del círculo: “en el círculo todos somos importantes” (6:4) y conecta la ronda con la espiritualidad: “el sujeto de derecho es un niño que tiene posibilidades... de que su palabra es importante” (6:5). E2 explica que “el trabajo colectivo ayuda a compartir con el otro” (7:5). E3 va más lejos y conecta la música con el cuidado: “el sistema educativo tiene que ser cuidador, tiene que ser terapéutico, tiene que ser suavidad, debe tener una pedagogía afectiva” (17:5). Para ella, la música “cuida el espíritu, cuida el alma, cuida los valores” (17:5).

Pero lo más hermoso de este tema es que las docentes de aula viven esta espiritualidad sin nombrarla ellas hablan de calma, de silencio, de conexión. D2 relata una experiencia impactante: “Entre una de las actividades que traía para la jornada había un punto en especial que era una canción. Y da la casualidad de que tres de los niños, realizando la actividad, escuchando la canción, empezaron a llorar. Pero fue porque en ellos surgió como esa melancolía o como ese desahogo que sintieron por una ausencia que han tenido de unos familiares” (11:9). La música actuó como un canal para una emoción profunda, casi terapéutica.

D3, por su parte, observa que “hay música de fondo, pero hay una presentación, como un video, como un tema, y a ellos les deja en silencio profundo, pero porque captan muchas actitudes y gestos que a ellos le llega al corazón y se cuestionan” (12:8). D1 menciona el yoga como espacio de relajación (10:8). D5, aunque más escueta, dice que la música “permite que los niños aprendan a escuchar, a gestionar sus movimientos corporales y a explorar su imaginación” (9:12).

La narrativa que emerge es la de una espiritualidad laica, cotidiana, que florece en el aula cuando la música abre un espacio para la escucha interior y el reconocimiento del otro. No necesita templos ni dogmas; necesita un círculo, una canción y un corazón dispuesto a escuchar.

4.5. Tema 4: Recomendaciones para una guía accesible – el tono justo

El lenguaje técnico no cuadra. (E1)

Uno de los hallazgos más claros y con mayor nivel de acuerdo entre todas las participantes es la necesidad de que la guía sea sencilla, clara y flexible. El código RG-Diseño (32 citas) recoge decenas de recomendaciones concretas, provenientes tanto de las expertas como de la propia docente del piloto.

Las expertas son enfáticas. E1 advierte: “yo estoy hablando de concepto de ritmo y de pulso para cualquier persona eso no es claro porque eso hace parte del lenguaje, pero a las maestras de preescolar sí se les puede decir: podemos hacer este tipo de repertorio y se les puede dar una grabación” (6:10). En otra parte, insiste: “el lenguaje técnico no cuadra; un libro que dice ‘cantemos en esta tonalidad’ no lo entiende un maestro no especialista” (6:10). Su consejo es pragmático: ofrecer recursos concretos, grabaciones, ejemplos.

E2 aboga por “bajar lo más sencillo posible, no tan técnico, no lejos de él” (7:7). Recomienda usar metáforas y lenguaje cotidiano: “el pulso no es esa definición de pulso, sino es ese corazón que nunca para, es el corazón de la música” (7:7). También insiste en la claridad de las instrucciones: “la guía debe tener instrucciones muy claritas, no tan largas, aplicables” (7:8). Y añade una reflexión sobre el público: “la gente quiere rápido, sencillo, concreto” (E2, 17:8).

E3 es aún más directa: “el lenguaje tiene que ser muy sencillo... puntual en la instrucción concreta y no tan larga” (17:8). Y propone que la guía contemple tres pilares: “el trabajo sonoro, el trabajo corporal y movimiento, pero además el trabajo espiritual” (17:9). Para ella, la claridad no es solo una cuestión de forma, sino de fondo: si la maestra no entiende, no puede implementar.

La docente del piloto valida estas recomendaciones desde la experiencia. En el feedback, afirma: “El lenguaje fue claro, de acuerdo con el vocabulario que se maneja dentro del aula y dentro del quehacer pedagógico” (14:4). También destaca la flexibilidad: “Estaba completa, seguí siempre el paso a paso, estuvo bien organizada, seguía un hilo conductor y fue una herramienta bastante de ayuda y fue muy flexible” (14:3). Su testimonio es la prueba de fuego: lo que las expertas prescriben, la práctica lo confirma.

Además del lenguaje, emergen otras recomendaciones prácticas. Repertorio local: E2 menciona el “colibrí” como ejemplo de canción (7:6); D4 habla de “la carranga, el bambuco, la parte del Caribe” (13:7). Uso de la voz y el cuerpo: D3 dice que utiliza “su voz, dramatizaciones, expresión

corporal” (12:5). Duración adecuada: las actividades piloto duraron entre 30 y 45 minutos, y la docente las consideró apropiadas. Materiales cotidianos: D4, en el feedback, valora que los niños “descubran con los elementos que tienen a su alrededor, o con su cuerpo” (14:11).

La historia que cuentan estos fragmentos es la de una pedagogía del sentido común: no se necesita ser virtuoso; se necesita amor, escucha y una guía que hable el mismo idioma que la maestra de preescolar. Como dice E3: “un vocabulario cercano, afectivo, amoroso y motivador” (17:9).

4.6. Tema 5: Integración Willems-Morin en la práctica – cuando el sonido se encuentra con el alma

No se separaron, sino que estuvieron articulados. (FB-D4)

Uno de los objetivos centrales de la investigación era integrar los dos pilares: la pedagogía musical vivencial de Willems y la espiritualidad secular de Morin. Los datos muestran que esta integración no solo es posible, sino que ocurre naturalmente en las actividades bien diseñadas.

Los códigos de integración (INT-Armonía 16 citas, INT-Círculo 4, INT-Nombre-ritmo 4, INT-Asombro-sonoro 8) suman 32 citas. La actividad del colibrí (dos canciones superpuestas) E2 explica: “El colibet, que es la superposición de dos canciones que manejan y que tienen la misma estructura rítmica, melódica y armónica. Entonces yo le enseño al niño una canción, y al otro grupo le enseño otra canción y los dos la cantan al tiempo, y se dan cuenta que hay armonía, no puedo hacerlo solo, necesito el otro para hacer el colibet” (7:6). Esta actividad condensa la esencia de la integración: el desarrollo musical (cantar una melodía) requiere del otro (armonía) y genera conciencia de la necesidad del prójimo (ética moriniana).

La ronda y el círculo aparecen una y otra vez como espacio de igualdad y conexión (código INT-Círculo). E1 lo expresa con claridad: “en el círculo todos somos importantes... el solista no es siempre el mismo” (6:4). E3 añade: “el círculo nos permite estar en el mismo lugar a todos, nadie está por encima de nadie” (17:7). La disposición espacial del círculo no es casual: fomenta la mirada, la escucha y el reconocimiento mutuo.

El nombre propio cantado con ritmo (INT-Nombre-ritmo) genera identidad y reconocimiento. E1 cuenta cómo trabajaba el nombre en sus clases: “mi primera clase era mi nombre tiene ritmo y los nombres, escribamos los nombres de todos en el tablero y escribíamos el ritmo, así ellos no supieran todavía nada de la grafía musical, yo lo iba escribiendo y ellos iban descubriendo cómo se escribía su nombre y eso era absolutamente mágico” (6:8). E3 también utiliza el nombre como base de la

identidad: “mi nombre, mi nombre tiene movimiento, mi nombre tiene sonido y movimiento” (17:7).

La docente del piloto confirma esta integración desde la práctica. En el feedback, dice: “Permitió que los niños fueran muy espontáneos. Yo diría que no se separaron, sino que estuvieron ahí como conectados... siempre articulados esos dos aspectos” (14:9). Su testimonio es especialmente valioso porque proviene de alguien que no es especialista en música ni en teoría de la espiritualidad, sino una maestra de aula que vivió la experiencia.

Los diarios de campo también documentan esta unidad. En DC5, tras la actividad integradora, el investigador anota: “Se complementaron perfectamente” (5:1). En DC1 y DC2, el momento mágico combina el ritmo del nombre (Willems) con la alegría del reconocimiento (Morin). El propio investigador reflexiona en DC5: “Fue una actividad muy significativa... el ver a un niño siendo feliz con un gesto tan sencillo de entregar algo imaginario. Solo con el fin de jugar, integrar y compartir con el compañero”. Esa felicidad compartida es, a la vez, vivencia musical y experiencia espiritual.

La integración también se refleja en la co-ocurrencia de códigos en ATLAS.ti. W-Principios y M-Espiritualidad comparten 14 fragmentos, uno de los valores más altos de co-ocurrencia. Esto significa que, en los datos, cuando se habla de un pilar, a menudo se está hablando también del otro. No son compartimentos estancos; son vasos comunicantes.

La narrativa que emerge es la de una unidad profunda: cuando un niño siente el pulso en su cuerpo (Willems) y al mismo tiempo se siente parte de un círculo donde todos lo nombran y lo cuidan (Morin), la experiencia es indivisible. La música se convierte en el hilo que teje lo corporal y lo espiritual, lo individual y lo colectivo, la técnica y el sentido.

4.7. Tema 6: Barreras contextuales y ajustes necesarios – el espacio que limita

Lo desafiante es el entorno, hay mucho ruido. (FB-D4)

El análisis también reveló obstáculos concretos, de orden material y contextual, que limitan la implementación óptima de la guía. El código PD-Contexto (11 citas) agrupa las quejas sobre el espacio físico, el ruido externo y el número elevado de niños. No son quejas menores: afectan directamente la calidad de la experiencia musical.

La docente D2 se queja: “la bulla del entorno siempre afecta... la música, el sonido, pues se pierde, se dispersa” (11:11). En su institución, el ruido de otros salones, del patio y de la calle interfiere

constantemente. La docente D3 menciona “falta de espacio” (12:10) y también la dificultad de mantener la atención cuando el grupo es grande y el aula pequeña. Añade que “niños que tienen dificultad de aprendizaje y algunos no quieren seguir la música ni estar ahí, sino estar haciendo otras cosas” (12:11). La diversidad en el aula se suma a las barreras físicas.

La docente del piloto confirma en el feedback: “Lo desafiante es el entorno. El contexto donde estábamos, hay mucho ruido, mucha distracción. Entonces permitía que los niños por momentos se aislaran de la actividad, pero afortunadamente pues lograban conectarse y seguir participando” (14:10). Su testimonio es equilibrado: reconoce la dificultad, pero también la resiliencia de los niños y de ella misma.

Los diarios de campo son aún más explícitos. En DC1, el ajuste sugerido es “un lugar apropiado, fuera del salón” (1:4). En DC2, se repite: “un lugar apropiado fuera del salón” (2:4). En DC3, “buscar un mejor salón o salón de encuentros” (3:4). En DC5, “trasladar la actividad hacia un lugar más espacioso y lúdico” (5:4). La recurrencia de este ajuste en cuatro de los cinco diarios indica que el espacio es una limitación estructural, no un problema puntual.

Además del espacio, la falta de instrumentos reales aparece como una carencia. En DC2, el investigador anota: “Cantar con instrumentos reales para el desarrollo de la actividad” (2:4). En el feedback, la docente del piloto sugiere: “Yo incluiría más instrumentos reales... es bueno que los niños descubran con los elementos que tienen a su alrededor, o con su cuerpo; pero también me gustaría tener en ese momento instrumentos musicales” (14:11). La docente no desconoce el valor de los objetos cotidianos (que fueron parte de la guía), pero añora la riqueza sonora de los instrumentos genuinos.

La falta de recursos tecnológicos también es mencionada. D3 utiliza un “video beam” que debe manejar con cuidado, porque no hay televisor en el aula (12:2). D1 usa su computador y un bafle (10:6). D2 tiene un televisor, pero el sonido se pierde (11:4). La tecnología es un apoyo, pero también una fuente de preocupación: los equipos son frágiles, los cables pueden ser peligrosos, y no siempre hay conectividad.

Este tema, aunque negativo en apariencia, es valioso porque señala los límites que la guía no puede resolver por sí sola. La narrativa que cuentan estos datos es la de una llamada a la acción institucional: la música no florece si el aula es un espacio ruidoso y atiborrado. La guía puede ser excelente, pero si la maestra no tiene un lugar adecuado para cantar, si el ruido de la calle ahoga las canciones, si hay 35 niños en un salón de 20 metros cuadrados, la experiencia musical será siempre precaria.

4.8. Síntesis

El análisis temático de las 132 citas confirma la pertinencia de los dos pilares teóricos y revela una realidad compleja y esperanzadora. Las docentes de preescolar enfrentan una brecha formativa que las lleva a la inseguridad, pero también a la creatividad autodidacta. En su práctica cotidiana, ya utilizan la música como herramienta de regulación emocional, alineándose con los principios de Willems sin saberlo. La espiritualidad secular se manifiesta en momentos de asombro y conexión, especialmente en los diarios de campo y en el feedback de la docente del piloto.

Las recomendaciones para la guía son claras y unánimes: lenguaje sencillo, flexibilidad, repertorio local. Y lo más importante, la integración de ambos pilares no es forzada; ocurre naturalmente cuando la actividad musical está bien diseñada y la docente se siente acompañada. Finalmente, las barreras contextuales recuerdan que la guía, por sí sola, no puede transformar un espacio ruidoso o un grupo de 35 niños; se necesitan políticas institucionales de apoyo.

En conjunto, estos hallazgos responden a los objetivos de la investigación y ofrecen una base sólida para la versión final de la guía pedagógica, que se presenta en el capítulo siguiente. La voz de las participantes ha sido el hilo conductor de este análisis: sus miedos, sus logros, sus descubrimientos y sus sugerencias han dado forma a una propuesta que, esperamos, pueda llegar a muchas aulas de preescolar.

Capítulo 5. Conclusiones

5.1. Introducción

Este capítulo presenta las conclusiones derivadas del análisis de los datos recolectados a lo largo de la investigación, en respuesta a los objetivos propuestos, se organiza en cuatro apartados: 1. respuesta a los objetivos específicos y general, 2. aportes teóricos, metodológicos y prácticos, 3. limitaciones del estudio y 4. recomendaciones para futuras investigaciones y para la práctica educativa.

5.2. Respuesta a los objetivos de investigación

5.2.1. Objetivo específico 1: Identificar elementos propicios de la pedagogía de Edgar Willems para la iniciación musical en primera infancia

El análisis temático confirmó que los principios willemsianos más transferibles a la práctica docente no especializada son, la vivencia corporal del pulso (codificado como W-Principios con 42 citas, el código más alto del corpus), la escucha activa, la voz como instrumento afectivo y la canción como unidad.

Las expertas (E1, E2, E3) articularon estos conceptos con claridad, mientras que los diarios de campo (DC1 a DC5) evidenciaron su aplicabilidad en el aula, los niños responden con entusiasmo cuando se les ofrece una experiencia musical viva, sin necesidad de teoría, se concluye que estos elementos son esenciales y deben ser el núcleo de cualquier guía para docentes generalistas.

5.2.2. Objetivo específico 2: Integrar los aportes de la espiritualidad secular de Edgar Morin en la guía

La espiritualidad secular, entendida como asombro, conexión grupal, silencio interior y ética del cuidado (código M-Espiritualidad con 37 citas), se manifestó en momentos concretos de la prueba piloto: “escuchar el corazón” (DC3), la sonrisa llena de paz al recibir el pajarito (DC5), y la conexión empática durante los masajes en pareja (DC4), las expertas proporcionaron el marco conceptual, pero lo más relevante es que las docentes de aula vivenciaron esta espiritualidad sin nombrarla, describiéndola como calma, silencio o unión. Se concluye que la espiritualidad secular es educable en la primera infancia a través de la música, y que la guía debe explicitarla como una intencionalidad pedagógica, no como un contenido doctrinal.

5.2.3. Objetivo específico 3: Implementar una prueba piloto y evaluar aplicabilidad y pertinencia

La prueba piloto de 5 sesiones demostró que la guía es aplicable incluso para una docente sin formación musical (D4), mientras que los diarios de campo registraron que las actividades se desarrollaron sin contratiempos mayores, y la entrevista de feedback (FB-D4) confirmó que el lenguaje fue claro, los pasos comprensibles y la estructura flexible.

La docente reportó un aumento en su confianza y recomendó la guía a sus colegas, sin embargo, también se identificaron barreras contextuales (ruido, espacio reducido, grupo numeroso) que limitaron la implementación óptima, por lo tanto, se concluye que la guía es pertinente y viable, pero que su éxito depende también de condiciones institucionales adecuadas.

5.2.4. Objetivo general: Diseñar una guía pedagógica de iniciación musical que integre Willems y Morin

Se logró diseñar una guía final de 12 actividades (4 con énfasis en Willems, 4 con énfasis en Morin, 4 integradoras), estructurada en fichas prácticas con objetivos duales, materiales cotidianos, paso a paso, variantes y vínculo con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). La guía se caracteriza por:

- Lenguaje claro y sin tecnicismos (recomendación unánime de expertas y docente del piloto, código RG-Diseño 32 citas).
- Repertorio local (canciones de la costa atlántica, bambuco, carranga, rondas tradicionales).
- Flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos.
- Doble intencionalidad: cada actividad explicita su objetivo musical (Willems) y su objetivo espiritual (Morin).

La integración de ambos pilares no es forzada y así lo expresó la docente del piloto: “no se separaron, sino que estuvieron articulados” (FB-D4). La co-ocurrencia de 14 fragmentos entre W-Principios y M-Espiritualidad valida empíricamente esta integración.

5.3. Aportes de la investigación

A lo largo de este proceso investigativo fuimos construyendo una guía, con diferentes formas de mirar la educación musical en la primera infancia, los aportes que aquí se presentan son de diversa índole (teóricos, metodológicos, prácticos y sociales), todos ellos nacen del diálogo con las maestras, del análisis riguroso de sus voces y de la experiencia de poner la guía en el aula, son la materia prima que pueden inspirar otras investigaciones y otras prácticas.

5.3.1. Aporte teórico

La investigación ofrece una integración novedosa entre dos tradiciones que rara vez se han encontrado en la literatura educativa: la pedagogía musical vivencial de Edgar Willems y la espiritualidad secular de Edgar Morin. Hasta donde sabemos, no existen estudios previos que hayan articulado de manera sistemática estos dos marcos en el contexto de la primera infancia colombiana, y menos aún que hayan validado dicha articulación mediante una prueba piloto en un aula real.

¿Por qué es novedosa esta integración? Porque, por un lado, Willems nos enseña que la música se aprende con el cuerpo, con el pulso, con la escucha activa, con la voz que nombra y con la canción que une, su pedagogía es profundamente humanista, pero suele quedarse en el terreno de lo sensorial y lo afectivo sin explorar explícitamente la dimensión espiritual.

Por otro lado, Morin nos ofrece una espiritualidad secular que no depende de dogmas ni religiones, sino que se manifiesta en el asombro ante la existencia, en la conexión con el otro, en el silencio interior y en la ética del cuidado. Sin embargo, Morin no desarrolla herramientas concretas para educar esa espiritualidad en la infancia, el puente que tendimos en esta investigación consiste en mostrar que la pedagogía musical willemsiana es el vehículo natural para la espiritualidad moriniana., cuando un niño siente el pulso en su cuerpo (Willems) y al mismo tiempo se siente parte de un círculo donde todos lo nombran y lo cuidan (Morin), la experiencia es indivisible.

Además, esta investigación aporta evidencia empírica de que la espiritualidad secular es educable en la primera infancia a través de experiencias artísticas, sin necesidad de adscripción religiosa, los diarios de campo registraron momentos conmovedores como niños que cerraban los ojos para escuchar su propio corazón, una sonrisa llena de paz al recibir un pajarito imaginario, la calma compartida después de un ejercicio de respiración cantada.

Estos momentos son el fruto de un diseño pedagógico intencional que reconoce en la música un lenguaje esencial para la interioridad y la conexión, con ello ampliamos el campo de la educación emocional y ética más allá de los enfoques cognitivos o verbales, mostrando que el sonido y el movimiento pueden ser tan poderosos como las palabras para formar sujetos sensibles y solidarios.

Finalmente, este aporte teórico no se queda en la abstracción: está anclado en la realidad colombiana. Las maestras que participaron en el estudio, sin saberlo, ya estaban aplicando principios willemsianos cuando usaban la música para calmar o para enseñar. Y también estaban rozando la espiritualidad secular cuando hablaban de “conexión”, “calma” o “silencio que llega al corazón”. La investigación solo vino a nombrar lo que ya estaba ocurriendo, a darle un marco y a ofrecer herramientas para que esa práctica se vuelva intencional y no solo intuitiva. En ese sentido, el aporte teórico es también un acto de justicia con el saber de las maestras.

5.3.2. Aporte metodológico

El diseño de investigación que empleamos responde a una necesidad, la Investigación-Acción Participativa (IAP) resultó idónea porque no podíamos quedarnos en el diagnóstico, queríamos

transformar una realidad, las maestras nos contaron sus carencias, sus inseguridades, sus preguntas, y nosotros no solo las escuchamos, sino que construimos la guía.

Pero la IAP no terminó ahí ya que la pusimos a prueba en el aula, observamos, registramos en diarios de campo, volvimos a preguntar mediante una entrevista de feedback, y ajustamos. Ese ciclo de acción-reflexión-acción es el corazón de la IAP, y nos permitió que la guía final no fuera una imposición teórica, sino un artefacto cocreado con las protagonistas.

La triangulación de fuentes fue otro pilar metodológico, escuchamos a cinco docentes de preescolar, a tres expertas con enfoques distintos (pedagogía musical, espiritualidad, movimiento corporal), registramos la práctica a través de cinco diarios de campo y recogimos la experiencia de la docente del piloto en una entrevista de feedback.

Cruzar todas esas fuentes nos dio una imagen mucho más rica y fiel de lo que realmente ocurría, por ejemplo, el tema de la brecha formativa (PD-Formación) apareció con claridad en las entrevistas a las maestras, pero también se reflejó en los ajustes que la docente del piloto sugirió, y hasta en la postura de las expertas cuando constataban que las universidades no estaban formando a las docentes en música. Sin esa triangulación, podríamos haber subestimado la magnitud del problema.

El uso del software ATLAS.ti nos permitió manejar 132 citas de manera ordenada, establecer coocurrencias entre códigos (como la fuerte relación entre W-Principios y M-Espiritualidad, con 14 fragmentos compartidos) y visualizar los datos mediante diagramas de Sankey y redes de triangulación, pero el software nunca reemplazó la interpretación humana, al contrario, la potenció.

Pudimos volver una y otra vez a los fragmentos originales, leerlos en contexto, escuchar de nuevo la voz de las maestras, la combinación de códigos deductivos (basados en la teoría de Willems y Morin) e inductivos (los que emergieron de los datos, como PD-Contexto o EMI-tecnología) nos permitió no forzar la realidad a nuestras categorías previas, sino dejarnos sorprender por lo que las participantes tenían para decir.

Este modelo metodológico es replicable en otras investigaciones sobre educación musical, pero también en estudios que aborden otras disciplinas artísticas o problemas educativos complejos. La IAP, la triangulación y el análisis temático-narrativo con apoyo de ATLAS. Ti constituyen una caja de herramientas que puede adaptarse a distintos contextos, esperamos que futuros investigadores lo tomen como punto de partida y lo enriquezcan con sus propias preguntas.

5.3.3. Aporte práctico

El producto más tangible de esta investigación es la guía pedagógica final que se manifiesta como un recurso basado en evidencia empírica y validado en un aula real con 35 niños, contiene 12 actividades (4 con énfasis en Willems, 4 con énfasis en Morin, 4 integradoras), cada una con objetivos duales, materiales cotidianos, pasos claros, variantes para adaptar y vínculo con los Derechos Básicos de Aprendizaje.

La guía está escrita en un lenguaje sencillo, sin tecnicismos, como lo exigieron las expertas (código RG-Diseño con 32 citas), incluye repertorio local colombiano como canciones de la costa atlántica, rondas tradicionales, bambuco y carranga, como apoyo a la identidad musical del país, y también es flexible, ya que está diseñada para que la docente pueda cambiar el orden, omitir una actividad si ve que sus niños están cansados, o alargar un momento mágico si lo requiere.

El aporte práctico va más allá del documento, la guía es un instrumento de democratización de la educación musical en un país donde la mayoría de los docentes de preescolar no tienen formación musical, esta guía les ofrece una alternativa real para no sentirse desarmados. No necesitan leer partituras, no necesitan tocar un instrumento complejo. Necesitan confianza, y la guía busca devolvérsela como confirmó la docente del piloto: “Esta experiencia me ha permitido autoevaluarme... tengo que fortalecer esa parte [musical]” (FB-D4), no dijo “no sirvo para esto”. Dijo “tengo que fortalecer”, esa es la diferencia entre una herramienta que empodera y una que abruma.

Además, la guía responde a los lineamientos curriculares nacionales, en particular a las dimensiones estética y espiritual de los Derechos Básicos de Aprendizaje transversalmente, No es un recurso extracurricular, sino que se inserta en lo que la escuela ya está obligada a hacer, los directivos docentes pueden usarla para cualificar las prácticas de aula.

5.3.4. Aporte social

Esta investigación se hizo en una escuela de una ciudad fronteriza marcada por la vulnerabilidad socioeconómica, el desplazamiento y la precariedad, características de la mayoría de escuelas de los cascos urbanos, allí, el arte suele ser visto como un lujo o una pérdida de tiempo, las madres y padres trabajan largas horas; las infancias crecen en medio del ruido de la calle y las preocupaciones del hogar, en ese contexto, la música podría parecer irrelevante, sin embargo, los resultados muestran lo contrario porque constatan que la música se convierte en un refugio de paz e interioridad.

Los diarios de campo dieron cuenta de esos instantes en que el aula se transformaba, el silencio

después de tocar la campana, cuando los niños escuchaban hasta que el sonido se apagaba, la sonrisa de un niño al recibir un pajarito imaginario, una sonrisa que, según anotó el investigador, estaba “llena de paz y de gozo” (DC5). La frase de una niña que después de un ejercicio de respiración dijo: “Pude escuchar mi corazón” (DC3). Estos no son detalles menores.

En un entorno donde la violencia, el ruido y la prisa son la norma, la música ofrece una pausa, un espacio para respirar, para conectar con uno mismo y con los demás, la docente del piloto lo expresó con claridad: “Fue un momento bonito porque sentí que ellos conectaron” (14:7). Pero el aporte social más profundo quizás sea la transformación de la mirada sobre la música en la escuela. Ya no se trata solo de “que los niños canten para la izada de bandera”. Se trata de entender que la música puede ser una respuesta a la fragmentación social, al aislamiento, a la falta de empatía.

Finalmente, este aporte social se extiende a la valoración del oficio docente, las maestras de preescolar suelen ser invisibilizadas, mal pagadas, sobrecargadas, al escuchar sus voces, tomar en serio sus dificultades y al cocrear con ellas una respuesta, esta investigación les devuelve un poco de protagonismo.

La guía debe gran parte de su corpus a las docentes de preescolar que colaboraron con sus testimonios, al final, una de ellas dijo: “Esta propuesta me ayudó a conectarme más profundamente con los niños” (FB-D4). Eso es, quizás, el aporte social más valioso, que una maestra se sienta más conectada con su quehacer, más segura de sí misma, más consciente del poder transformador que tiene en sus manos cuando decide cantar.

5.4. Limitaciones del estudio

El estudio presenta las siguientes limitaciones, que deben ser consideradas al interpretar los hallazgos, el primero es el tamaño de muestra reducido: solo 5 docentes de preescolar y 3 expertas. Aunque adecuado para un estudio cualitativo de IAP, limita la generalización de los resultados, una sola institución educativa pública en una ciudad de frontera, con condiciones particulares de vulnerabilidad, esto no permite afirmar que los hallazgos se repliquen automáticamente en otros contextos (rurales, privados, otras regiones).

No se evaluó el impacto sostenido en el tiempo ni la retención de aprendizajes. el ruido, el espacio reducido y el grupo numeroso (35 niños) afectaron la implementación. La guía no puede solucionar estas limitaciones institucionales. el estudio se centró en la viabilidad de la guía y en las percepciones de las docentes, no en la evaluación directa del impacto en las dimensiones estética y espiritual de los niños (eso requeriría un diseño cuasi experimental con pre-test y post-test). Código EMI-otros con 17 citas: indica

que aún hay fragmentos no completamente integrados en los temas principales, lo que sugiere que el análisis podría profundizarse en futuras investigaciones.

5.5. Recomendaciones

A lo largo de esta investigación las voces de las docentes, las expertas y los diarios de campo no solo nos mostraron lo que funciona, sino también lo que hace falta, las recomendaciones que si bien nacen de las dificultades expresadas por las maestras, de los aciertos observados en el piloto y de los vacíos que el análisis dejó entrever. Por eso, las he organizado en dos grandes direcciones: hacia el futuro de la investigación y hacia la práctica educativa del presente.

5.5.1. Para futuras investigaciones

El camino recorrido abre muchas preguntas, no todas pudieron responderse, y eso es parte de la riqueza del desarrollo de una investigación, les ofrecemos estas sugerencias a quienes continúen explorando este cruce entre la música, la emoción y la espiritualidad en la primera infancia,

Nuestra prueba piloto duró una semana, cinco sesiones fue suficiente para ver que la guía funcionaba, para escuchar el asombro de los niños y para que una docente sin formación musical recuperara la confianza. Pero no alcanzó para saber qué queda después. ¿Un niño que aprendió a escuchar su corazón en DC3 seguirá haciéndolo un mes después? ¿Una maestra que por primera vez se sintió capaz de cantar mantendrá esa seguridad al enfrentar un grupo nuevo? La invitación es a diseñar estudios que sigan a los mismos niños y a las mismas docentes durante al menos un año escolar. Que midan no solo lo inmediato, sino lo que perdura. Que registren cómo la espiritualidad secular —esa capacidad de asombro, de conexión, de silencio interior— se cultiva o se debilita con el tiempo.

Nuestras cinco docentes de preescolar hicieron un trabajo extraordinario, pero no representan toda Colombia, falta saber cómo funciona esta guía en una escuela rural de la Guajira, donde la tradición musical wayúu es otra, o cómo resuena en una institución del Chocó, donde el currículo ya integra la música afrocolombiana.

La guía nació en una ciudad fronteriza, con todas sus dificultades, pero su espíritu es el de ser flexible. Ahora hace falta probarla en otros territorios, con otras infancias, con otras maestras. Solo así sabremos si lo que construimos es una herramienta local o un recurso verdaderamente nacional. Aquí optamos por la profundidad cualitativa: escuchamos, codificamos, interpretamos. Fue lo correcto para entender el fenómeno desde dentro.

Pero ahora hace falta medir. ¿Cuánto aumenta la atención de los niños después de una actividad de respiración cantada? ¿Qué diferencias hay en el desarrollo de la empatía entre un grupo que usa la guía y otro que no?, se propone diseñar instrumentos sencillos —quizás una rúbrica observable, quizás una escala para docentes— que permitan evaluar la espiritualidad secular y la dimensión estética antes y después de implementar la guía.

Esta investigación se centró en la música, ya que la consideramos como el lenguaje más inmediato del cuerpo y la emoción, pero el asombro también florece frente a un color, frente a una forma de arcilla, frente a un movimiento de danza. ¿Cómo se manifestaría la espiritualidad secular en una actividad de pintura colectiva? ¿Qué pasa cuando los niños crean una escultura con sus manos en silencio? ¿Puede el teatro de sombras generar la misma conexión grupal que la ronda musical? Sugiero a futuros investigadores ampliar el marco a otras artes, no para reemplazar la música, sino para encontrar sus ecos y sus diferencias. Quizás así construyamos una pedagogía artística integral de lo espiritual.

esta investigación escuchó mucho a las docentes y a las expertas, pero puede ajustarse para escuchar a las infancias ya que son ellos los protagonistas, los que cierran los ojos para escuchar su corazón, los que sonrían al recibir un pajarito imaginario. ¿Qué hubiera pasado si los hubiera entrevistado? No con preguntas complejas, sino con dibujos: “Dibuja cómo te sentiste cuando cantaste tu nombre”. O con narraciones: “Cuéntame qué pasó en tu cuerpo cuando escuchaste la campana”. Las infancias tienen su propio lenguaje, y es hora de que la investigación en educación musical lo integre, se invita a diseñar métodos amigables, éticos y creativos para capturar la voz de los niños sobre su experiencia espiritual y estética.

5.5.2. *Práctica educativa*

Respecto a la formación docente inicial, el código PD-Formación nos mostró que las docentes salen de la universidad sin saber cómo usar la música con intención pedagógica, una maestra dijo: “Había una materia, pero no enfatizaron mucho”, otra: “Nunca he tenido esa formación”. Por eso se propone que los programas de licenciatura en educación infantil incorporen, como mínimo, un módulo sobre pedagogía musical vivencial (Willems) y otro sobre espiritualidad secular en el aula (Morin), no se trata de convertir a las futuras docentes en músicas profesionales, sino de regalarles la confianza y las herramientas que a las maestras de este estudio les faltaron

La capacitación continua es esencial, las que ya están ejerciendo no pueden esperar a que reformen los currículos, se propone talleres cortos, prácticos, vivenciales, donde las maestras no se sientan evaluadas

sino acompañadas. Talleres donde aprendan, pero también donde compartan sus propios inventos, sus canciones, sus fracasos y sus hallazgos, la modalidad podría ser mixta algunos presenciales para vivir la experiencia del círculo y el pulso, otros virtuales para mantener el acompañamiento.

Los diarios de campo fueron insistentes: “un lugar apropiado, fuera del salón”, “buscar un mejor salón”, “trasladar la actividad hacia un lugar más espacioso y lúdico”, la docente del piloto lo resumió con estas palabras “Lo desafiante es el entorno, hay mucho ruido”. La guía puede ser maravillosa, pero si la maestra tiene que competir con el ruido de la calle, si los niños están apiñados en un espacio pequeño, si no hay un rincón para el silencio, la experiencia musical será siempre precaria.

Por eso se recomienda a directivos y secretarías de educación la adecuación de los espacios, no hace falta una sala de música con equipos caros, basta con un salón amplio, con buena acústica, que se pueda oscurecer un poco para la escucha, que tenga un piso donde sentarse en círculo, y si es posible, un patio o un jardín donde cantar al aire libre ya que la música necesita respirar, y los niños también.

5.5.3. Política educativa

Este apartado va trata la relación con los aparatos que diseñan la política pública que rigen la educación musical y artística, como los secretarios de educación, rectores, equipos de planeación curricular, ministerio, ya que por mucho que una docente se esfuerce, por mucho que una guía esté bien diseñada, si las condiciones estructurales no acompañan, la música seguirá siendo una isla en el currículo, un lujo que se permite cuando hay tiempo, un rumor que se apaga ante el ruido de las obligaciones académicas.

Las políticas educativas suelen mirar hacia lo medible: la lectoescritura, las matemáticas, las pruebas estandarizadas entre otras. La música, cuando aparece, es una materia más, pero aquí hemos visto que la música es mucho más que eso ya que incluye la regulación emocional, encuentro con el otro, silencio que escucha, es asombro que florece.

Incluir la educación musical vivencial como eje transversal no se trata de añadir una hora más a la semana llamada "música", se trata de entender que la música puede atravesar todas las áreas como la clase de lenguaje puede empezar con un juego de ecos rítmicos que afine la conciencia fonológica, la clase de ciencias puede incluir un momento de escucha de los sonidos del entorno para despertar la curiosidad por el mundo natural, el momento de la lectura en voz alta puede ir acompañado de una melodía suave de fondo que prepare el terreno para la atención.

Esto no requiere que la maestra sea música, sino que la música esté disponible, que se la piense como un lenguaje más y no como una especialidad ajena, los lineamientos curriculares ya hablan de dimensiones estética y espiritual (aunque de una manera transversal), lo que falta es traducir esas palabras en prácticas concretas, y la música es el vehículo para hacerlo. Se propone incorporar en la política, en los planes de estudio la obligatoriedad de diseñar al menos una experiencia musical transversal por período, y que se acompañe esa disposición con formación y con recursos.

Hay que dotar a las escuelas de recursos musicales básicos, una de las frases que más me quedó resonando del feedback fue “Yo incluiría más instrumentos reales... es bueno que los niños descubran con los elementos que tienen a su alrededor, o con su cuerpo, pero también me gustaría tener en ese momento instrumentos musicales” hay que dotar con insumos mínimos: maracas, claves, tambores pequeños, un reproductor de audio que funcione, un espacio donde el ruido de afuera no ahogue la canción.

Estos recursos cuestan muy poco en comparación con lo que se gasta en otras áreas, y sin embargo, muchas escuelas públicas no los tienen, no se trata de hacer una inversión costosa sino de priorizar una canasta básica de instrumentos de percusión para cada aula de preescolar, un buen equipo de sonido portátil, la adecuación acústica básica de un salón (o el uso regular de patios y zonas verdes), esto debería ser parte del presupuesto de funcionamiento de cualquier institución que atienda primera infancia. Si la política educativa declara que el arte es un derecho, que lo demuestre con recursos.

Una de las limitaciones más persistentes que encontramos fue la soledad de las docentes, ellas aprenden por su cuenta, buscan en internet, improvisan, mientras tanto, en las universidades hay estudiantes de pedagogía musical que necesitan horas de práctica, que tienen el conocimiento técnico pero no siempre el contacto con el aula real, se propone tender puentes, convenios entre secretarías de educación y facultades de música para que estudiantes en sus últimos semestres realicen prácticas de acompañamiento en jardines y escuelas de preescolar.

De acuerdo a lo anterior un docente de apoyo no para reemplazar a la maestra, sino que se convierte en un par que la acompañe, que le muestre una canción, que le ayude a afinar el oído, que le devuelva confianza lo que permite a los estudiantes ganan experiencia invaluable con infancias reales, y las maestras ganan un aliado, también se podrían organizar jornadas de formación continua donde sean los mismos estudiantes quienes compartan herramientas bajo la supervisión de sus profesores, es una relación de ganancia mutua, y lo único que falta es voluntad política para articular los tiempos y los espacios.

En síntesis, la política educativa no puede seguir tratando la música como un adorno o como una responsabilidad exclusiva de las docentes de preescolar, la música es un derecho de los niños y niñas, y una herramienta poderosa para su desarrollo integral, lo que aquí se propone no es utópico, sino que es un cambio de prioridades, redistribución de recursos, una apuesta por la articulación entre niveles educativos y el dialogo de saberes

5.6. Reflexión final

Esta investigación ha demostrado que es posible y necesario diseñar recursos pedagógicos que integren la música, la emoción y la espiritualidad en la primera infancia, en contextos de vulnerabilidad, la guía construida es una herramienta viva que las docentes pueden adaptar, enriquecer y compartir, así como lo dijo la docente del piloto al final de la entrevista de feedback, “Esta propuesta me ayudó a conectarme más profundamente con los niños, y eso a su vez, permitió descubrir nuevas formas de fomentar ese desarrollo musical, pero a la vez también personal” (FB-D4).

Las maestras de preescolar que enfrentan el aula cada día con más ganas que herramientas, que contaron sus historias con ejemplo, D1 que se forma música por su cuenta porque no tuvo espacios formativos en esta área D2, busca en internet canciones para calmar a sus niños después del recreo, D3 habla sobre la importancia de un espacio sin ruido para que la música no se pierda. D4, que después del piloto se sintió capaz de algo que antes no contemplaba en la formación de sus estudiantes, D5 que después de 11 años sigue sintiendo que necesita aprender más y estas voces son más que anécdotas, son el testimonio de una realidad que se repite en miles de aulas.

Los seis temas que emergieron del análisis son el eco de una necesidad real, la brecha formativa es una realidad, es la dificultad de una maestra que no sabe qué canción elegir para un uso más allá de la música como regulación de las emociones y la espiritualidad secular, que se manifiesta en el momento en que un niño cierra los ojos y escucha su propio corazón, o cuando una sonrisa ilumina su rostro al recibir un pajarito imaginario.

Las recomendaciones para la guía son la exigencia de quienes saben que el lenguaje técnico aleja, que la claridad acerca y que la flexibilidad es esencial en los escenarios educativos de la primera infancia, la integración de pilares es la constatación de que el cuerpo que siente el pulso y el alma que se asombra en una misma experiencia vital compleja y las barreras contextuales no son excusas; son el recordatorio de que la música requiere de espacios idóneos para florecer, se dificulta en un cuarto atiborrado de pupitres y ruido.

En un país como Colombia donde la educación pública enfrenta tantas limitaciones y el arte suele ser visto como un lujo o un adorno, esta investigación propone algo distinto, ya que propone la música como derecho y no como privilegio, como herramienta de humanización y no como mero entretenimiento, como resistencia frente a la indiferencia y la fragmentación social.

En la ciudad fronteriza donde se realizó el estudio, el ruido de la calle, la precariedad de los espacios y la sobrepoblación de las aulas propias de las IE en los centros urbanos son el diario vivir, sin embargo, los niños pudieron cerrar los ojos y escuchar su corazón, una maestra sin formación musical pudo liderar una actividad de respiración y sentir que “ellos conectaron” un pajarito de imaginación logró una sonrisa sincera, llena de paz.

La espiritualidad secular que propone Morin no es una doctrina sino actitud ante la vida como lo es la disposición a maravillarse, a escuchar al otro, a cuidar lo que nos rodea mientras que la música, como ninguna otra experiencia encarna esa actitud, cuando los niños cantan en círculo y

marcan el mismo pulso, cuando sus voces se superponen en el colibrí y descubren que necesitan al otro para que suene bonito, están aprendiendo algo que la clase de ética no enseña con palabras, están viviendo la empatía, la cooperación, el asombro, están siendo, sin saberlo, ciudadanos de la Tierra-Patria que propone Morin.

La guía que resulta de esta investigación no pretende ser un manual definitivo ni una receta universal, es una invitación a que las maestras se atrevan a cantar, aunque crean que no tienen voz, a que los niños descubran que su nombre tiene ritmo, a que los directivos entiendan que la música no es un adorno, sino un eje central del desarrollo y que los formadores de docentes incluyan estos principios en sus programas, a que los políticos destinen recursos a espacios dignos y a instrumentos reales.

La música bajo este enfoque deja de ser un ruido de fondo para convertirse en el hilo que teje la sensibilidad, la comunidad y el asombro, esa es la apuesta, es la posibilidad que abrimos con esta investigación, un aula donde el sonido no solo se escucha, sino que se siente donde el silencio no es vacío, sino encuentro donde cada niño, cada maestra, cada institución pueda redescubrir la potencia de algo tan simple y profundo como una canción compartida, y así, como una ronda que nunca termina, la música seguirá sonando, de aula en aula, de corazón en corazón, porque como dijo una de nuestras expertas “de la nana nace el cantor” y en cada aula donde una maestra se atreva a cantar, nacerá un nuevo cantor.

Bibliografía

- Bautista, A. (2024). Music in early childhood teacher education: Raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review*, 125(3), 139-149.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969>
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2018). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades* (4th ed.). Cengage Learning.
- Chafe, E. (2000). *The tragic and the ecstatic: The musical revolution of Wagner's Tristan und Isolde*. Oxford University Press.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E., & Woods, D. (2001). *Teaching music in the twenty-first century* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 - Ley General de Educación*.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016 - Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre*.
- Cruz Arboleda, D. M. de la. (2024). La espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 42(1), 118-132.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). (2024). *Estadísticas de docentes en Colombia. Informe técnico*.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. University of Washington Press.
- Duarte, J., Juareguiberry, F., & Racimo, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. UNESCO.
- Durkheim, É. (1912). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal.
- Frith, S. (1996a). Music and identity. En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 108-127). SAGE.
- Frith, S. (1996b). *Performing rites: On the value of popular music*. Harvard University Press.
- Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.
<https://doi.org/10.1177/002242940505300302>

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
<https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Ricordi Americana.
- Hernández Polo, B. (2022). The musical education of Edgar Willems and his concept of active music therapy in the integral development of the human being. *International Journal of Music Education*.
<https://doi.org/10.1177/23074841221131434>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2017). *Música y neuroeducación: Aprendizajes desde la emoción, el juego y los sentidos*. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., & Beelmann, A. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis update. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01806>
- Lippman, E. (1964). *Musical thought in ancient Greece*. Columbia University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Lineamientos curriculares para preescolar*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2000). *Lineamientos curriculares para la educación artística*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para transición*.
- Mithen, S. (2005). *The singing neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Harvard University Press.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.

- Murillo Ribes, A., Riaño Galán, M. E., & Berbel Gómez, N. (2019). El aula como caja de resonancia: creatividad, tecnología y educación musical. En *Instrumentarium XX1* (pp. 167-188). (Editorial no especificada)
- Nguyen, T., Knigge, J., Sæther, M., & Oravec, L. (2025). Factors influencing music teaching among primary and early childhood education and care generalist teachers: A meta-narrative review. *Frontiers in Education*, 10, Article 1648016. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1648016>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Peña García, S. N. (2021). The consolidation of social-emotional learning in primary education. *Panorama*, 15(29). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.1592>
- Peredo Videá, R. de los Ángeles. (2019). Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 89-106.
- Pethő, C. (2017). Music education in Hungary: Traditions and transitions. *Music Education Research*, 19(1). <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204279>
- Portillo, L. L. G. (2024). Enseñanza musical en primera infancia: dimensiones de desarrollo y la metodología de Edgar Willems. *Revista UNIMAR*, 42(1), 118-132.
- Rajanen, M. (2020). Music in Finnish early childhood education: Between playfulness and formalism. *Journal of Pedagogy*, 11(1), 65-85. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0004>
- Riaño, M. E., & Cabrera, M. C. (2018). Saberes y prácticas de los docentes de preescolar en educación musical: el caso de Barranquilla. *Revista Huellas*, 1(12), 45-60.
- Roenneberg, T. (2012). *Internal time: Chronotypes, social jet lag, and why you're so tired*. Harvard University Press.
- Sanchidrián Blanco, C. (2021). La historia de la educación preescolar desde la perspectiva de la larga duración. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 301-322. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10750>
- UNESCO. (2006). *Road map for arts education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143829>
- Valencia Mendoza, G. (2015). El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy. *Ricerca*, (4),

46-52.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical* (E. Podcaminsky, Trad.). Paidós.
(Obra original publicada en 1960)

Zambrano Acosta, E. N. (2022). La educación musical en Colombia: más allá del examen crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 429-446.

Anexos

A continuación, se nombras y enumeran los anexos resultados de la investigación, en el orden en el que se encuentran en la carpeta que debido a la extensión de los documentos se presentan en un enlace tue OneDrive al final de la lista:

1. Entrevista a docentes de prescolar
2. Entrevista a docentes de pregrado
3. Entrevista feedback
4. Guía pedagógica de iniciación musical

Plantilla diarios de campo

Enlace de acceso: [anexos](#)