

**JUEGOS MUSICALES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA
INCLUSIÓN SOCIAL EN EL AULA DE TRANSICIÓN DEL COLEGIO MADRE DEL
DIVINO PASTOR**

Joana Andrea Rincón Mancipe

**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
DIVISIÓN UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN DIDACTICA
BOGOTA, 2025**

**JUEGOS MUSICALES COMO ESTRATEGIA DIDACTICA PARA FOMENTAR LA
INCLUSIÓN EN EL AULA DE TRANSICIÓN DEL COLEGIO MADRE DEL DIVINO
PASTOR**

Joana Andrea Rincón Mancipe

NOMBRE ASESOR

Jorge Martínez Rodríguez

Trabajo de grado para obtener el título:

Máster en Didáctica

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

DIVISIÓN UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRIA EN DIDACTICA

BOGOTA, 2025

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS.....	13
1.1. Contexto del Problema	13
1.2. Planteamiento del Problema.....	17
1.3. Formulación de la Pregunta de Investigación	19
1.4. Antecedentes	20
1.5. Objetivos	23
1.5.1. Objetivo General.....	23
1.5.2. Objetivos Específicos.....	23
1.6. Justificación	24
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL	28
2.1. Categorías de Análisis	28
2.2. Marco Teórico y Conceptual.....	29
2.2.1. Juegos Musicales.....	30
2.2.1.1. Inteligencias Múltiples (Gardner)	31
2.2.1.2. Método Dalcroze.....	33
2.2.1.3. Método Orff	35
2.2.2. Inclusión Social.....	37
2.2.2.1. Habilidades sociales.....	38
2.2.2.2. Diversidad	40

2.2.3. Educación Inicial	42
2.2.3.1. Constructivismo (Piaget)	42
2.2.3.2. Aprendizaje Significativo (Ausubel)	44
2.3. Marco Legal.....	46
CAPITULO III: METODOLOGÍA	50
3.1. Diseño y Ruta Metodológica	50
3.1.1. Enfoque de Investigación	50
3.1.2. Tipo de Investigación	51
3.1.3. Ruta Metodológica	52
3.2. Población y Muestra	54
3.3. Técnicas e Instrumentos de Investigación	54
3.4. Recolección de la Información	58
3.6. Fases de Investigación	60
3.6.1. Fase de Diagnóstico Inicial	61
3.6.2. Fase de Diseño de la Propuesta.....	62
3.6.3. Fase de Aplicación en el Aula.....	69
3.6.4. Fase de Sistematización y Análisis de los Datos	70
3.6.5. Fase de Evaluación y Reflexión.....	70
3.7. Evaluación del Impacto	71
3.8. Alcance de la Investigación.....	72
CAPITULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE DATOS.....	73

4.1. Sistematización de Diarios de Campo y Entrevista a Docentes	73
4.1.1. Codificación Abierta del Estudio.....	74
4.1.2. Codificación Axial del Estudio.....	76
4.1.3. Codificación Selectiva del Estudio	81
4.2. Sistematización de Encuesta a Estudiantes.....	83
4.3. Análisis de Resultados.....	94
4.4. Triangulación.....	97
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	102
5.1. Conclusiones	102
5.1.1. Conclusiones de Juegos Musicales como Estrategia	104
5.1.2. Conclusiones de Inclusión Social	105
5.1.3. Conclusiones de Educación Inicial	106
5.2. Aplicabilidad y Contribución en el Campo Educativo	107
5.3. Recomendaciones	108
Referencias.....	110
ANEXOS	120
Anexo A. Lista de Estudiantes de Transición	120
Anexo B. Formato de Diario de Campo.....	121
Anexo C. Guion de Entrevista a Docentes	122
Anexo D. Formato Encuesta para Estudiantes	124
Anexo E. Cronograma de Actividades para la Recolección y Análisis de Datos	126

Anexo F. Evidencia Fotográfica.....	129
Anexo G. RAE Internacional No. 1	133
Anexo H. RAE Internacional No. 2	140
Anexo I. RAE Latinoamericano No. 1.....	146
Anexo J. RAE Latinoamericano No. 2.....	150
Anexo K. RAE Nacional No. 1.....	157
Anexo L. RAE Nacional No. 2	161

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Árbol Categorical de la Investigación

Figura 2. Ruta Metodológica de la Investigación

Figura 3. Plan de Acción de la Investigación

Figura 4. Mapa Axial de la Sistematización

Figura 5. Pregunta No. 1 - Encuesta a Estudiantes

Figura 6. Pregunta No. 2 - Encuesta a Estudiantes

Figura 7. Pregunta No. 3 - Encuesta a Estudiantes

Figura 8. Pregunta No. 4 - Encuesta a Estudiantes

Figura 9. Pregunta No. 5 - Encuesta a Estudiantes

Figura 10. Pregunta No. 6 - Encuesta a Estudiantes

Figura 11. Pregunta No. 7 - Encuesta a Estudiantes

Figura 12. Pregunta No. 8 - Encuesta a Estudiantes

TABLA DE CUADROS O TABLAS

Tabla 1. Datos Generales de la Institución Educativa

Tabla 2. Referencia del Desarrollo desde una Perspectiva Holística

Tabla 3. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

Tabla 4. Estructuración de las Secuencias Didácticas

Tabla 5. Codificación Abierta de Datos

Tabla 6. Sistematización de las Categorías Principales

Tabla 7. Codificación Selectiva del Estudio

Tabla 8. Codificación de Datos de los Estudiantes

Tabla 9. Matriz de Triangulación

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo fomentar la inclusión social en el aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor, utilizando los juegos musicales como estrategia didáctica. Se emplea la metodología de Investigación Acción Educativa - IAE, permitiendo una intervención y reflexión constante sobre la práctica educativa. A través de la implementación de distintos juegos musicales y lúdicos, se buscó crear un ambiente participativo y equitativo donde todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades, pudieran interactuar y aprender juntos. Los resultados sugieren que la música y el juego facilitaron la comunicación, la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales, contribuyendo significativamente a la construcción de un aula más inclusiva.

Palabras clave: Estrategia didáctica, Mediación social, Juegos musicales, Escuela inclusiva, Colegio Madre del Divino Pastor.

ABSTRACT

This research aimed to promote social inclusion in the transition classroom at Colegio Madre del Divino Pastor by using musical games as a didactic strategy. The action-research methodology was employed, allowing for continuous intervention and reflection on educational practices. Through the implementation of various playful musical games, the study sought to create a participatory and equitable environment where all students, regardless of their individual characteristics, could interact and learn together. Results suggest that music and play facilitated communication, cooperation, and the development of social skills, contributing significantly to the construction of a more inclusive classroom.

Keywords: Didactic strategy, Social mediation, Musical games, Inclusive school, Colegio Madre del Divino Pastor.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día las aulas educativas son diversas, en ellas se encuentran las infancias participando activamente como actores protagónicos de su propia educación, sujetos de derecho con diferencias individuales que no solo deben ser reconocidas, sino que enriquecen socialmente el ejercicio educativo. En este contexto, la inclusión de los estudiantes emerge como una respuesta fundamental y positiva, que no solo enfatiza la diversidad y defiende la interculturalidad, sino que brinda una oportunidad invaluable a todos los educadores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para fomentar la colaboración y la participación activa como estrategia de mediación social.

La mediación social a través de la música ofrece una forma de entender la vida desde una perspectiva de empatía, conciencia social, comprensión y respeto, fundando la idea de que todas las personas son diferentes y valiosas. En este sentido, el sistema educativo tiene la responsabilidad de adaptarse a la diversidad del estudiante, promoviendo así el acceso equitativo a todas las oportunidades que la educación ofrece para su crecimiento integral y en plena función de sus derechos fundamentales.

La música como estrategia didáctica promete experiencias grupales que adaptan el entorno social, convirtiendo las aulas en espacios inclusivos y dinámicos de manera efectiva. Esto permite que las infancias en su primera etapa de escolaridad, especialmente entre los 5 y 6 años, formen un carácter sensible y autónomo. Además, la interacción musical facilita el desarrollo de su libertad e independencia expresiva, permitiendo que los procesos sociales y de integración en el aula se desarrollen de manera más orgánica y eficaz.

De esta manera, las estrategias musicales promueven una actitud de colaboración en los estudiantes, ocasionando el desarrollo de su inteligencia emocional, tanto intrapersonal

(conocimiento de sí mismos) como interpersonal (la relación con los demás), la cual fortalece significativamente las relaciones sociales y la comunicación asertiva. Los educadores están convocados a educar para la diversidad, asumiendo el pluralismo como una fuente de aprendizaje enriquecedor que actúa como barrera efectiva contra toda forma de discriminación; este enfoque se ve orientado hacia la tolerancia, la empatía y el aprecio por las diferencias.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

1.1. Contexto del Problema

Para comenzar, es importante realizar una breve contextualización de la institución educativa, objeto de estudio de la presente investigación. En la *Tabla 1. Datos Generales de la Institución Educativa*, se presentan los aspectos básicos tomados del Manual de Convivencia del Colegio Madre del Divino Pastor (2019)

Tabla 1

Datos Generales de la Institución Educativa

<i>Aspectos</i>	<i>Información Básica</i>
Nombre	Colegio Madre del Divino Pastor
Dirección	Calle 7, 10 # 287
Municipio	Villeta
Departamento	Cundinamarca
Modalidad	Bachillerato Académico
Niveles	Educación Preescolar Educación Básica Primaria Educación Básica Secundaria Educación Media Académica
Jornada	Mañana (única)
Horario	7:00 am a 2:15 pm
Calendario	A
Clase	Privado
Carácter	Mixto
Propietario	Hermanas Capuchinas de la Madre del Divino Pastor

Nota. Los datos fueron tomados de *Colegio Madre del Divino Pastor*. (2019). *Manual de Convivencia “Cuidado y Armonía Es Nuestra Pedagogía”*. Colegio Madre del Divino Pastor. <https://cmdpvilleta.edu.co/wp-content/uploads/2019/02/MANUALDECONVIVENCIA.pdf>

Para situar el contexto, es fundamental identificar el municipio donde se localiza la institución educativa: Villeta – Cundinamarca. Según, la Alcaldía de Villeta (2020) este municipio es la capital de la Provincia del Gualivá. Esta provincia está conformada por Albán, Caparrapí, Guaduas, La Peña, La Vega, Nimaima, Nocaima, Puerto Salgar, Quebradanegra, Sasaima, San Francisco, Supatá, Útica y Vergara, municipios que se dedican principalmente a la fabricación de panela.

Este municipio cuenta con una superficie de 140,7 km², la altitud es de 850 m.s.n.m. (metros sobre el nivel del mar), su población es de 25.164 habitantes, de los cuales 15.000 habitantes se encuentran en el área urbana. Fuera del casco urbano, el municipio se encuentra dividido en 22 veredas y el casco urbano está constituido por 38 barrios que conforman todo el municipio.

El sector económico de la región se basa principalmente en la agricultura, destacando la producción panelera, el comercio de grano y la producción de avícola para consumo. El turismo está representado por hoteles, hosterías, fincas campestres y centros de vacaciones. La mayoría de las familias de los estudiantes se encuentran en una condición socioeconómica de clase media y media baja, ubicadas entre los estratos 2 y 3, su sustento económico principal proviene del comercio y la agricultura.

Resulta importante destacar que su ubicación está en una zona urbano-rural, el colegio se inserta en un contexto donde se promueven activamente prácticas culturales como el baile, el canto, la poesía y la lectura, pero la falta de apoyo por parte de las instituciones gubernamentales limita el acceso continuo a este tipo de actividades enriquecedoras. Otro

aspecto relevante es que la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, familias, docentes y directivos) se caracteriza por ser fluida y cercana. Esto se debe, en gran medida, a la naturaleza y el tamaño del casco urbano donde se asienta la institución, facilitando la construcción de vínculos estrechos entre sus habitantes.

De manera específica, la población de esta investigación está compuesta por 21 estudiantes del grado Transición del Colegio Madre del Divino Pastor, su edad oscila entre los cinco años (ver Anexo A). Según el Ministerio de Educación Nacional (1998), en los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar se enfatiza que "los niños y niñas de esta edad consolidan su identidad, exploran su entorno y empiezan a construir relaciones sociales más complejas, siendo el juego el principal motor de aprendizaje" (p. 25).

Conviene subrayar que esta etapa es determinante para su desarrollo, dado que presenta un rápido crecimiento en las diferentes dimensiones. En la *Tabla 2. Referencia del Desarrollo desde una Perspectiva Holística*, se pueden vislumbrar los aspectos importantes desde una perspectiva holística.

Tabla 2

Referencia del Desarrollo desde una Perspectiva Holística

<i>Elementos del Desarrollo</i>	<i>Características</i>
Físico	✓ El niño puede descender escaleras sin asistencia, alternando los pies. ✓ Puede brincar, saltar y cambiar direcciones. ✓ Se viste solo. ✓ Puede dibujar a una persona y copiar figuras (etapa pictórica). ✓ Los dientes primarios comienzan a caerse y se reemplazan con la dentadura permanente.

Neurológico	✓ El cerebro alcanza casi el tamaño adulto, pero no está desarrollado, por completo. ✓ Maduran las regiones corticales conectadas con el lenguaje.
Cognitivo	✓ Madura la teoría de la mente: el niño puede distinguir entre apariencia o fantasía y realidad. ✓ La capacidad de memoria se amplía a dos dígitos. ✓ Se concientizan más de la actividad mental y del funcionamiento de la mente. ✓ La automatización, codificación, generalización y construcción de estrategias empiezan a ser más eficientes. ✓ El niño puede contar mentalmente. ✓ Se percatan de que los sucesos tienen causas. ✓ Organizan objetos, personas y eventos en categorías significativas.
Lenguaje	✓ El discurso es casi de tipo adulto. ✓ El vocabulario es aproximadamente de 2.600 palabras. ✓ El niño comprende cerca de 20.000 palabras. ✓ Aprécia los aspectos pragmáticos del lenguaje. ✓ Comienza a decodificar palabras escritas. ✓ Puede relatar la trama de una película, libro o programa televisivo.
Emocional	✓ Disminuye el negativismo. ✓ El niño reconoce orgullo y vergüenza en otros, pero no en sí mismo.
Social	✓ Es posible que se establezcan los patrones de intimidación y victimización.
Yo/Identidad	✓ Se desarrolla el sentido de competencia. ✓ El autoconcepto vincula diversos aspectos del yo, principalmente en términos positivos. ✓ Se alcanza la constancia de género.
Moral	✓ El razonamiento moral se vuelve menos inflexible.

Nota. Las capacidades mostradas dentro de un rango de edad se desarrollan, en promedio, en algún momento durante ese período. Tomado de Papalia, D., Wendkos-Olds, S., & Duskin-Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11.^a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.

De igual manera, esta población se vincula con un componente esencial para la investigación: la amistad, entendida como un elemento clave en el desarrollo social y emocional de las infancias. A través del juego y de la interacción con sus pares, los niños no solo establecen vínculos afectivos, sino que también aprenden a relacionarse y a desenvolverse en la vida social. Como lo señalan Papalia et al. (2009), los niños “aprenden cómo resolver los problemas en las relaciones, cómo colocarse en el sitio de otra persona y ver modelos de diversos tipos de comportamiento”. Aprenden valores morales y normas del rol de género y practican los roles adultos” (p. 356).

Sin embargo, en el grupo objeto de estudio se evidenciaron dificultades significativas en estas interacciones, reflejadas en conflictos constantes dentro del aula. Estas problemáticas se expresan en episodios de agresión física o verbal, exclusión de compañeros en actividades formativas, resistencia a compartir materiales y escasa disposición para integrarse en distintos grupos, lo que resalta la necesidad de estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan la inclusión y fortalezcan la convivencia escolar.

1.2. Planteamiento del Problema

Esta investigación surge de una problemática detectada en el aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor, durante las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Santo Tomás. En este espacio se evidenciaron situaciones de exclusión reflejadas en conductas como burlas, comparaciones, indiferencia, rechazo e incluso bullying, lo cual afecta el bienestar emocional de los estudiantes, deteriora su motivación y limita sus oportunidades de aprendizaje. Cuando una niña o un niño se siente excluido, el aula deja de ser un entorno seguro y se convierte en una barrera para su desarrollo académico y personal.

Además, en esta observación preliminar se evidencia que los estudiantes presentan baja tolerancia a la frustración, dificultades para expresar sus emociones de manera asertiva y limitadas habilidades para gestionar conflictos de forma pacífica. Estas condiciones afectan negativamente su desarrollo socioemocional, alteran la armonía del ambiente escolar, disminuyen la participación activa, generan sentimientos de exclusión, afectan la autoestima y retrasan la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Si bien la institución, Colegio Madre del Divino Pastor (2019), cuenta con un Manual de Convivencia que establece principios de respeto, solidaridad y justicia restaurativa, la realidad del aula muestra que estas directrices no son suficientes para garantizar una inclusión efectiva. Muchos estudiantes enfrentan barreras sociales asociadas a la timidez, la ansiedad o la falta de vínculos sociales sólidos, lo que deriva en actitudes de desmotivación o comportamientos conflictivos. Esta situación se agudiza en los estudiantes que presentan ritmos de aprendizaje distintos o dificultades en el desarrollo de habilidades y competencias, ya que demandan apoyos adicionales y estrategias diferenciadas para lograr una participación equitativa en el proceso educativo.

Las prácticas educativas tradicionales, sumadas a la carencia de estrategias innovadoras orientadas a la diversidad, han limitado el desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes. En este contexto, se hace indispensable la implementación de metodologías activas que transformen la diversidad en una oportunidad de crecimiento compartido. La investigación que aquí se plantea responde a esta necesidad, proponiendo una estrategia basada en los juegos musicales, entendidos como actividades que integran lo lúdico, lo artístico y lo social.

Según Sánchez-Teruel (2013), cada persona aprende y se relaciona con el mundo de formas diversas, lo que exige al docente diseñar estrategias que atiendan a la pluralidad del

aula. En este marco, la música se configura como un recurso didáctico valioso para favorecer la inclusión, especialmente de aquellos estudiantes que presentan dificultades en la interacción social y en la construcción de vínculos socioemocionales estables. La inclusión, más que un principio ético, se constituye en un elemento esencial para la formación integral, capaz de potenciar la comunicación, la participación activa, el desarrollo socioemocional y la convivencia sana.

Los juegos musicales, al fomentar la expresión emocional, el trabajo en equipo y la escucha activa, se consolidan como una herramienta idónea para fortalecer los lazos de respeto, empatía y cooperación entre los estudiantes. Su aplicación no solo permite dinamizar la convivencia en el aula, sino también construir espacios inclusivos en los que cada niño sea valorado y reconocido. En coherencia con los objetivos de esta investigación, la propuesta se centra en validar el impacto de los juegos musicales como recurso didáctico para favorecer la inclusión social en el aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor, garantizando así un aprendizaje integral y una convivencia armónica.

1.3. Formulación de la Pregunta de Investigación

Los enfoques educativos tradicionales, centrados principalmente en lo académico, no siempre logran motivar a todos los estudiantes ni fomentar la interacción social espontánea, aspecto fundamental en la primera infancia. En contraste, la música, por su carácter universal, lúdico y emocional, se presenta como una herramienta con gran potencial inclusivo. A partir de esta premisa, surge la pregunta central de la investigación: *¿De qué manera los juegos musicales, utilizados como estrategia didáctica, facilitan la inclusión social en el aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor?*

El propósito de este estudio es esclarecer cómo la aplicación de juegos musicales

puede promover la participación equitativa, fortalecer los lazos afectivos, desarrollar habilidades sociales esenciales y propiciar un entorno en el que cada infancia se sienta valorada e integrada. De esta forma, no solo se pretende mejorar la calidad educativa en la institución educativa, sino también ofrecer un modelo replicable que contribuya a la construcción de aulas más inclusivas y dinámicas en otros contextos escolares.

1.4. Antecedentes

Para comenzar, el vínculo entre música e inclusión ha sido reconocido por la literatura especializada, aunque falta ampliar más en el ámbito didáctico. Desde experiencias comunitarias hasta proyectos escolares, se ha demostrado que la práctica musical es un recurso con gran capacidad de favorecer la integración social y el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

Entre los aportes significativos a nivel internacional, Aparicio y León (2017) documentaron el *Proyecto Increscendo*, en Valladolid, España, en donde la música sirvió como motor de inclusión para la población gitana e inmigrante. Sus hallazgos resaltan que la educación musical puede transformar actitudes de respeto, tolerancia y convivencia, al tiempo que motiva la participación activa de los estudiantes (pp. 132-134). También, Santos-Ardón (2019), diseñó y evaluó una propuesta de intervención en el Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, en Salamanca - España. Allí, la música fue empleada como disciplina inclusiva, destacando la participación de las familias como un factor clave para fortalecer la integración escolar (p. 163).

En el contexto latinoamericano, Salas-Rivera (2018) evidenció cómo el proyecto *Portal Norteño Music* en Perú, impactó positivamente a los niños y sus familias, al generar espacios de superación personal y cohesión social mediante la práctica musical comunitaria.

Asimismo, Bolívar et al. (2018) en un estudio realizado en Ecuador con docentes de primaria, evidenciaron que, aunque la música es reconocida como un agente transformador en el ámbito educativo, su utilización sigue siendo limitada. Se resalta la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias musicales, dado que pocas veces se emplean con un propósito que favorezca de manera intencionada la inclusión. (p. 257).

En el contexto colombiano, Mayorga (2017) en su investigación, resalta la música como herramienta de inclusión social y educativa para poblaciones vulnerables afectadas por la violencia. A través del proyecto *Música para la reconciliación*, impulsado por el Gobierno Nacional y la Fundación Nacional Batuta, se promueve el fortalecimiento de valores, el desarrollo de habilidades sociales y la integración comunitaria de las víctimas. Este trabajo constituye una bitácora de experiencias que evidencia el papel de la música en la reconstrucción del tejido social y en la generación de oportunidades de participación para quienes han sufrido los efectos del conflicto armado en las regiones más pobres del país.

Las investigaciones nacionales sobre el tema son limitadas; sin embargo, Romero (2017), en su artículo "*Enseñanza para la comprensión*", aporta elementos valiosos al analizar cómo la música favorece aprendizajes significativos en la infancia. El autor destaca la importancia de la enseñanza musical como medio para estimular la comprensión profunda, la expresión, la creatividad y la comunicación de emociones, así como la relación entre teoría y práctica en el proceso educativo. Aunque este estudio no se vincula directamente con el presente proyecto, se considera pertinente como antecedente, pues aborda dos categorías relevantes para el marco de referencia: aprendizaje en la infancia y música, ofreciendo además criterios contextuales sobre la enseñanza en Colombia.

Una distinción significativa se observa en la perspectiva metodológica, dado que investigaciones como las de Aparicio y León (2017) o Mayorga (2017) se concentran en

proyectos macro o programas nacionales; esta investigación adopta un enfoque micro, situado en la cotidianidad del aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor. Así, busca observar de manera directa cómo los juegos musicales influyen en la interacción y participación de los estudiantes, recopilando evidencias concretas de actitudes inclusivas que pueden servir de base para estrategias replicables.

Desde 2018, han aparecido nuevas investigaciones que enriquecen el debate y aportan principios orientadores para la presente tesis, aunque con un impacto menor en comparación con los antecedentes ya señalados. Estos estudios resaltan el potencial inclusivo de la música en distintos contextos, especialmente en escenarios comunitarios, con poblaciones vulnerables o en niveles de educación primaria. Sin embargo, se observa un vacío en la investigación sistemática sobre educación inicial, en particular en el aula de transición, etapa clave para favorecer la socialización temprana y prevenir procesos de exclusión.

El autor Socha-Higuera (2023) en la *Revisión Bibliográfica Sobre la Utilización de la Música Como Herramienta Pedagógica en la Educación Inclusiva* de la Universidad El Bosque, contextualiza el vínculo música–inclusión desde la literatura especializada, reforzando la necesidad de integrar prácticas musicales en escenarios educativos formales. De la misma manera, la Fundación Universitaria Los Libertadores (2022) desarrolló el proyecto *Juego y música para fortalecer valores y conciencia ambiental*, en el cual se utilizó la lúdica musical para integrar la responsabilidad ambiental, recurso eficaz para generar dinámicas más participativas e inclusivas en el aula.

Por su parte, los estudios recientes de Socha-Higuera (2023) y Fundación Universitaria Los Libertadores (2022) demuestran avances en la relación entre música, inclusión y lúdica, pero no profundizan en los juegos musicales adaptados como

herramienta didáctica para esta etapa de formación. Por lo cual, se puede decir que la presente investigación aporta un elemento diferenciador al enfocarse en los juegos musicales como recurso didáctico, con el objetivo de validar su impacto no solo en el ámbito artístico, sino también en el fortalecimiento de las habilidades sociales y la promoción de una convivencia armónica en la primera infancia.

Finalmente, este proyecto está orientado a diseñar una propuesta didáctica para el aula de transición, sustentada en los hallazgos obtenidos a partir de la práctica docente. Con ello, busca superar la visión de la música como actividad complementaria o esporádica, posicionándola como un instrumento central para la inclusión social. En suma, mientras los antecedentes ofrecen marcos generales y experiencias valiosas, esta investigación responde de manera focalizada al problema planteado: *Cómo los juegos musicales constituyen una estrategia didáctica clave para promover la participación, el reconocimiento y la inclusión de cada niño en su comunidad escolar.*

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta didáctica basada en juegos musicales, que promueva la inclusión social de los estudiantes del aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor.

1.5.2. Objetivos Específicos

- ✓ Implementar juegos musicales adaptados como estrategia didáctica para promover la interacción y participación de los estudiantes de transición.
- ✓ Recopilar las manifestaciones de interacción social y actitudes inclusivas de los estudiantes de transición durante la aplicación de los juegos musicales.

- ✓ Validar el impacto de los juegos musicales como estrategia didáctica en el desarrollo de habilidades sociales y el fomento de la inclusión de los estudiantes de transición.

1.6. Justificación

La investigación se justifica en primera instancia por los hallazgos obtenidos en el aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor, donde se observó que aproximadamente 4 de cada 10 estudiantes presentaban conductas de aislamiento, timidez o retraimiento durante las dinámicas escolares. Esta situación no solo afectaba la interacción entre pares, sino que derivaba en sucesos de burla, rechazo o indiferencia, configurando un ambiente de exclusión. Estas observaciones coinciden con el Informe del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF (2022), que señala que un 32 % de los niños de 4 a 6 años en Colombia enfrenta dificultades de socialización temprana, limitando su desarrollo socioemocional (p. 47).

Adicional, en este informe del ICBF (2022) señala que la inclusión en la primera infancia requiere de un talento humano empático y resiliente, capaz de fortalecer habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autoconciencia y el autocuidado. Asimismo, resalta la importancia de aplicar actividades de consciencia plena que promuevan el bienestar integral de los niños y sus familias (p. 88), lo cual respalda la pertinencia de estrategias pedagógicas innovadoras como los juegos musicales para favorecer la inclusión en el aula.

A lo anterior se suma la percepción docente, desde el dialogo establecido con las dos educadoras de preescolar de la institución, se reveló que el 83 % reconoce no contar con herramientas pedagógicas suficientes para atender la diversidad socioemocional de los estudiantes. Esta carencia coincide con cifras del Ministerio de Educación Nacional - MEN (2020), que reporta que más de la mitad de los docentes de primera infancia en el país se

sienten poco preparados para aplicar estrategias inclusivas en el aula (p. 62). Estos datos demuestran que, aunque existen manuales de convivencia y orientaciones institucionales, en la práctica pedagógica cotidiana carece de estrategias didácticas consolidadas para fomentar la inclusión desde edades tempranas.

De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2020) reconoce a los docentes como actores clave en la construcción de una educación inclusiva y de calidad, lo que exige fortalecer su desarrollo personal y profesional mediante procesos de formación. Estas estrategias, al potenciar las dimensiones del ser, saber y hacer docente, fomentan prácticas innovadoras y colaborativas que repercuten directamente en la motivación, la interacción y la inclusión de los estudiantes (p.61). En este sentido, la investigación sobre juegos musicales se alinea con dicho propósito, al ofrecer a los docentes herramientas didácticas que enriquecen su quehacer pedagógico y favorecen entornos escolares más equitativos y participativos.

La pertinencia de esta investigación se sustenta en la relevancia de la educación infantil como etapa decisiva para el desarrollo integral. Durante la primera infancia se establecen las bases de la cognición, la regulación emocional y las habilidades sociales, por lo que cualquier manifestación de exclusión o aislamiento impacta de manera negativa en la trayectoria escolar y personal del niño. Como lo advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2021), las vivencias de exclusión en la primera infancia tienden a provocar retrasos progresivos en el aprendizaje y limitan las posibilidades de que las infancias se integren plenamente en etapas posteriores. Así, la formulación de propuestas inclusivas en la educación inicial resulta indispensable para garantizar el cumplimiento de principios éticos y pedagógicos.

Dentro de este marco, la música se presenta como una herramienta de enorme

potencial. Por su carácter universal, lúdico y emocional, permite integrar a los estudiantes en dinámicas que trascienden las barreras del lenguaje y de las diferencias individuales. En lugar de ser utilizada únicamente como recurso recreativo, la música puede convertirse en un instrumento pedagógico central para fortalecer la empatía, la cooperación y la comunicación en el aula. Los juegos musicales, en particular, permiten combinar expresión artística, disfrute y participación activa, facilitando que todos los estudiantes se integren en la dinámica grupal de manera natural y significativa.

La propuesta busca que los juegos musicales dejen de ser actividades complementarias para convertirse en estrategias didácticas fundamentales dentro del aula. Esta integración ofrece la posibilidad de transformar el ambiente escolar: en lugar de un espacio donde algunos niños se sienten aislados, el aula puede convertirse en un escenario de encuentro, participación y reconocimiento mutuo. De esta manera, el proyecto responde a la necesidad de superar las limitaciones de los enfoques tradicionales centrados en lo académico, que con frecuencia descuidan el componente socioemocional.

En términos teóricos, la investigación se apoya en autores que han demostrado la relevancia pedagógica de la música. Delande (2013) señala que la pedagogía musical conduce al niño al “descubrimiento y la exploración” (p. 151), lo que la convierte en un recurso idóneo para promover aprendizajes significativos e integrales. Además, este autor plantea que la música funciona como una “pedagogía de comportamiento” (p. 156), ya que a través de la práctica musical los niños interiorizan disciplina, autorregulación y cooperación.

Por su parte, Fernández (2022) resalta el papel de la comunicación no verbal en la música, subrayando que esta posibilita experiencias de catarsis y vinculación emocional difíciles de alcanzar por otros medios (p. 24). Estos aportes respaldan la hipótesis de que los juegos musicales son una estrategia pertinente para fomentar la inclusión en la etapa de

transición.

Otro aspecto que justifica esta investigación es la escasez de estudios en el ámbito pedagógico-curricular que analicen el uso de la música como estrategia inclusiva en la educación inicial. Aunque existen proyectos comunitarios y terapéuticos, pocas investigaciones han documentado de manera sistemática el impacto de los juegos musicales en la dinámica inclusiva del aula. Este vacío de conocimiento abre una oportunidad para que la presente investigación aporte evidencia metodológica que fortalezca tanto el campo de la didáctica como el de la educación inclusiva.

Los aportes esperados de esta investigación se proyectan en tres niveles. En primer lugar, en el nivel didáctico, al ofrecer un modelo replicable para docentes que enfrentan dificultades de inclusión en aulas de transición. En segundo lugar, en el nivel socioemocional, al contribuir a que los estudiantes desarrollen habilidades de interacción, respeto y cooperación, indispensables para la convivencia. En tercer lugar, en el nivel social, al promover la formación de ciudadanos más empáticos y solidarios desde la primera infancia, aportando a la construcción de comunidades escolares más justas y cohesionadas.

Finalmente, este estudio articula teoría y práctica para responder a una necesidad concreta del Colegio Madre del Divino Pastor. Al validar el impacto de los juegos musicales en la inclusión social de los estudiantes de transición, la investigación no solo ofrecerá soluciones aplicables al aula en cuestión, sino que también podrá orientar procesos similares en otras instituciones educativas. De esta manera, se busca que la música deje de ser considerada un elemento secundario y se posicione como un recurso didáctico central en la educación inclusiva desde los primeros años de escolaridad.

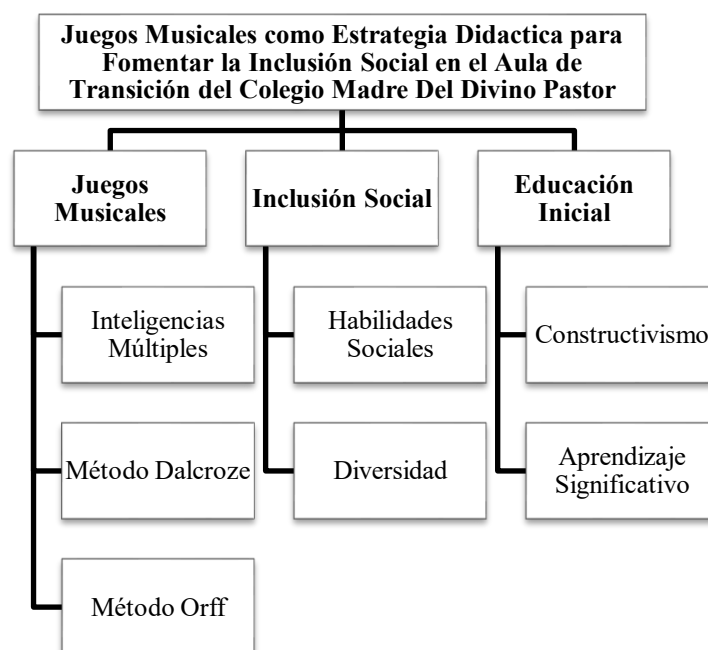
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1. Categorías de Análisis

Se desarrolla como herramienta visual un árbol categorial, que es útil para estructurar el marco teórico, en este se desglosa el tema principal en categorías y subcategorías. Se presenta a continuación la estructura detallada, en la *Figura 1. Árbol Categorical de la Investigación.*

Figura 1

Árbol Categorical de la Investigación



Nota. La figura presenta los principales ejes conceptuales y teóricos que sustentan la propuesta didáctica basada en juegos musicales.

Para profundizar es esencial explorar el marco teórico y conceptual que cimienta y sustenta esta investigación. El siguiente apartado y subcategorías abordan los conceptos claves que guían su comprensión, centrándose en las categorías del árbol categorial previamente establecido, con un énfasis particular en la inclusión social y el potencial transformador de la

música, así como elementos fundamentales del entono para el desarrollo integral y armónico en la primera infancia.

2.2. Marco Teórico y Conceptual

Esta investigación se estructura en torno a tres categorías fundamentales. En primer lugar, se examinan los *Juegos Musicales*, detallando su naturaleza y las teorías que los enriquecen, como las “Inteligencias Múltiples” y el “Método Dalcroze”, elementos claves para comprender el potencial musical en la educación. En segundo lugar, se profundizará en el concepto de la *Inclusión Social*, abordando las “habilidades sociales” esenciales para la interacción y la importancia de la “diversidad” en el aula, componentes vitales para construir un ambiente equitativo y participativo. Finalmente, se analiza la *Educación Inicial*, contextualizando este proceso en las teorías del aprendizaje de “Constructivismo (Piaget)” y “Aprendizaje Significativo (Ausubel)”, y considerando la normatividad vigente que rige la labor educativa con las infancias, proporcionando así una base teórica sólida para la propuesta didáctica.

Este fundamento proporciona una comprensión clara de la importancia de las actividades musicales grupales como herramienta formativa de inclusión del educando. De hecho, esta investigación se soporta en algunas teorías que son relevantes para dar bases sólidas en la recopilación de estrategias didácticas, a partir de la revisión de referencias que respalden el objetivo de la investigación y su influencia, dando consistencia lógica y cimentando los conceptos útiles para el progreso de esta.

La educación inicial se beneficia considerablemente al diversificar sus enfoques pedagógicos y didácticos; esto implica utilizar múltiples modalidades de enseñanza para presentar la realidad de maneras variadas, y al mismo tiempo, emplear métodos de evaluación

que valoren la riqueza de cada uno de estos acercamientos. A partir de esta premisa se ahonda la música como instrumento didáctico para la inclusión.

2.2.1. Juegos Musicales

La música, entendida por Salazar (2001) sostiene que cuando la música se vive de manera auténtica —sin fines mercantilistas o alienadores— adquiere un carácter innovador y participativo, capaz de canalizar los anhelos y sufrimientos del individuo, contribuyendo incluso a procesos de reconciliación social (p. 90). En esta misma línea, Nebrada (2015) resalta la profunda relación entre música y afectividad, destacando que su aplicación en ámbitos pedagógicos y terapéuticos favorece la empatía, la comunicación y el sentido de pertenencia (p. 29).

Según Rubio-Páramo (2018), la práctica musical desarrolla un sentido estético amplio y habilidades sociales como el respeto, el autocontrol y la autoestima, al tiempo que potencia la creatividad, la espontaneidad y procesos fundamentales como la memoria, la atención y la organización mental (p. 45). De esta manera, la música se convierte en un recurso didáctico que estimula múltiples áreas cerebrales, generando beneficios que trascienden lo artístico.

En la actualidad, diversas investigaciones han demostrado que la música y el movimiento generan un impacto positivo en el desarrollo integral de los niños. Del Barrio & Arús (2024), señalan que la pedagogía musical favorece el desarrollo físico, cognitivo y emocional, consolidándose como una estrategia inclusiva en la educación básica y en las primeras etapas escolares. De manera complementaria, el aprendizaje basado en el juego aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes. En paralelo, Savage et al. (2025) demostraron que la formación musical de los docentes es clave para implementar actividades y emplear estrategias inclusivas como los juegos musicales en el aula.

En pocas palabras, la música como experiencia didáctica y vivencial se reconoce como un recurso capaz de transformar las dinámicas educativas al favorecer la inclusión, la cohesión social y la construcción de vínculos significativos entre los estudiantes. Su carácter universal y expresivo permite integrar lo cognitivo, emocional y social, convirtiéndose en una herramienta que facilita tanto el aprendizaje como la interacción positiva dentro del aula.

2.2.1.1. Inteligencias Múltiples (Gardner)

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner constituye un pilar fundamental para sustentar este proyecto, en esta se reconoce la existencia de diversas formas de comprender y relacionarse con el mundo. En este marco, cobran especial relevancia la inteligencia musical y la inteligencia interpersonal, pues ambas permiten explicar cómo la música puede convertirse en una estrategia pedagógica y didáctica, que favorezca tanto el desarrollo de habilidades sociales como el fortalecimiento del autoconocimiento y la comunicación en los estudiantes de educación inicial.

Gardner (1994) define la inteligencia como la existencia de uno o más mecanismos básicos de procesamiento de información, innatos y programados a nivel neural, que posibilitan manejar datos sensoriales e internos específicos (p. 122). Un ejemplo claro de ello es la sensibilidad a las relaciones de tono, propia de la inteligencia musical. En esta misma línea, Sanchidrián (2013) sostiene que “todos los seres humanos poseen y muestran estas inteligencias en cantidades variables y las combinan y utilizan de un modo personal e idiosincrático” (p. 316). Esto implica que la inteligencia no se limita a un único resultado medible, sino que cada persona la manifiesta en distintas áreas y proporciones, siempre en interacción con su contexto.

Así, la inteligencia musical no se restringe al aprendizaje técnico, sino que tiene un

poder transformador, pues permite expresar sentimientos y emociones, convirtiéndose en un medio de comunicación profunda entre individuos. Gardner (1994) subraya que “la música puede servir como una forma de captar sentimientos [...] comunicando los del intérprete o creador al oyente atento” (p. 199). Años más tarde, reafirmó que es difícil desligar la música de sus implicaciones emocionales, dada la intensidad de sus efectos sobre los individuos. De este modo, la música fomenta la empatía, fortalece la comunicación no verbal y contribuye a generar un ambiente de cooperación y pertenencia en el aula.

Por otro lado, la inteligencia interpersonal permite reconocer y comprender los estados de ánimo, motivaciones e intenciones de los demás, aspecto central en la construcción de lazos de empatía y cooperación. Tal como señala Sanchidrián (2013), esta capacidad se manifiesta “haciendo que los demás no se sientan mal, ayudándoles a lograr sus propósitos o consiguiendo que se sientan motivados” (p. 317). En un contexto educativo, esta inteligencia resulta esencial para promover la inclusión, fortalecer la convivencia escolar y garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados dentro del grupo.

A raíz de esta teoría, otros autores han profundizado en el potencial transformador de la música. Salazar (2001) sostiene que, como medio de comunicación, la música interviene en los procesos psicosociales y culturales, coadyuvando en la consolidación de conceptos y prácticas sociales, políticas y culturales (p. 89). En consecuencia, la educación musical no solo se enfoca en la adquisición de habilidades auditivas o expresivas, sino que contribuye al desarrollo integral de la persona, favoreciendo la autorregulación, la empatía y la interacción positiva con los demás.

Se ha demostrado la relevancia en la educación musical inclusiva, como lo expone Zu (2024) analizando la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación secundaria en China y concluyó que la enseñanza musical promueve no solo la inteligencia

musical e interpersonal, sino también las dimensiones del ser: cognitivas, emocionales y sociales, al facilitar la interacción grupal y el aprendizaje colaborativo. Por su parte, Ni, Yang y Liu (2024) desarrollaron un modelo de enseñanza musical apoyado en metodologías activas como Orff y Dalcroze, demostrando que estas prácticas estimulan de manera efectiva distintas inteligencias y favorecen entornos inclusivos, creativos y participativos.

En suma, tanto la inteligencia musical como la interpersonal constituyen ejes centrales para esta investigación, pues la articulación mediante los juegos musicales ofrece una vía efectiva para fomentar la inclusión social en el aula de transición. Mientras la primera conecta a las infancias con el mundo sonoro y emocional, la segunda fortalece su capacidad de establecer vínculos, comprender al otro y participar en dinámicas colaborativas.

2.2.1.2. Método Dalcroze

El Método Dalcroze, creado por Émile Jaques-Dalcroze, constituye una de las propuestas más influyentes en la educación musical del siglo XX. Expuesto por Dalcroze (1985), su esencia radica en la rítmica (eurhythmics), que concibe al cuerpo como el primer instrumento y medio natural para vivenciar la música antes de su conceptualización teórica. A través del movimiento, los estudiantes interiorizan el ritmo, desarrollan la escucha activa y fortalecen la percepción temporal y espacial, integrando mente, cuerpo y emoción en el proceso formativo.

Este enfoque se articula en tres componentes centrales: eurhythmics, solfeo rítmico e improvisación, los cuales permiten una vivencia musical integral que va más allá de la enseñanza de contenidos técnicos. Según Abramson (2011), la rítmica dalcroziana facilita “una comprensión auditiva y motriz del ritmo, vinculada directamente con la creatividad y la expresión corporal” (p. 45). Así, la música se convierte en un medio para potenciar la

coordinación, la expresividad y la espontaneidad, mientras que la improvisación fomenta la libertad creativa y el diálogo musical.

Uno de los aportes más relevantes del método es la integración de la corporalidad en la experiencia musical. Como señala Nebrada (2015), la música impacta de manera simultánea en los ejes cognitivo, emotivo y motivacional, influyendo en la consolidación de funciones cognitivas y en la construcción de la personalidad (p. 18). De este modo, la práctica corporal no solo fortalece competencias musicales, sino que también estimula la inteligencia emocional, la empatía y la convivencia armónica, dimensiones fundamentales en la educación inicial.

En contextos educativos, la propuesta dalcroziana se enriquece con recursos propios de la cultura infantil como rondas, danzas y juegos colectivos. Estas dinámicas, al integrarse con el movimiento musical, propician experiencias inclusivas y aprendizajes significativos, al tiempo que fortalecen la interacción social, el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia. De esta manera, el aula se transforma en un espacio dinámico en el que cada niño encuentra un lugar para expresarse y participar activamente.

La riqueza del método radica en que la música se convierte en un lenguaje común de comunicación y diálogo, donde los estudiantes aprenden a escuchar, interpretar e improvisar en un proceso colectivo. El ritmo y la corporalidad se entrelazan con la dimensión emocional, favoreciendo la creación de vínculos afectivos y la inclusión de todos los participantes en la dinámica grupal. Así, el Método Dalcroze para Juntunen (2021) se consolida como una propuesta pedagógica innovadora que integra cuerpo, emoción y conocimiento, favoreciendo aprendizajes significativos y transformando las prácticas educativas en oportunidades de inclusión, creatividad y convivencia armónica (p. 312).

2.2.1.3. Método Orff

El Método Orff fue concebido por el compositor y pedagogo alemán Carl Orff en colaboración con Gunild Keetman, constituye una de las propuestas más influyentes en el campo de la educación musical del siglo XX. Como lo expone Orff & Keetman (2019), el origen se remonta a la década de 1920, pero alcanzó su consolidación en la obra *Musik für Kinder* (Música para niños), publicada en 1950, donde se expone un modelo pedagógico que integra música, movimiento, ritmo, danza y lenguaje. Este enfoque ha sido denominado “música elemental”, entendida como una experiencia íntimamente ligada a lo corporal, lo natural y lo cercano al universo infantil.

El método se fundamenta en la idea de que la música debe vivirse antes que conceptualizarse, privilegiando la experimentación, la improvisación y la creatividad por encima de la repetición mecánica. Para Orff y Keetman (2019) “la música elemental nunca es sola, siempre está ligada al movimiento, la danza y la palabra” (p. 12). En consecuencia, la enseñanza no parte de la teoría musical abstracta, sino de la acción lúdica y expresiva, en la que las infancias aprenden haciendo, explorando y participando de manera activa.

Uno de los elementos distintivos de este Método Orff, como lo plantean Frazee y Kreuter (1987), es la utilización de instrumentos diseñados específicamente para facilitar la participación infantil, tales como xilófonos, metalófonos, carillones, tambores y pequeñas percusiones, conocidos hoy como instrumentos Orff. Estos recursos permiten que los niños se acerquen a la creación sonora sin necesidad de contar con un dominio técnico previo, lo que permite el acceso a la experiencia musical y fortalece la confianza en sus propias capacidades expresivas. El cuerpo es concebido como el primer instrumento, de modo que las palmas, pisadas, juegos rítmicos y la danza se convierten en herramientas esenciales para desarrollar la conciencia del pulso, la coordinación motriz y la expresividad corporal.

El método también otorga un papel central al lenguaje rítmico y verbal, a través de rimas, juegos de palabras, canciones tradicionales y expresiones culturales. Según Shamrock (1997), esta integración favorece la memorización, el desarrollo de la conciencia fonológica y la improvisación, lo que convierte a este método en un enfoque no solo musical, sino interdisciplinar. De esta manera, se promueve un aprendizaje holístico que vincula la música con el desarrollo cognitivo, socioemocional y comunicativo.

En el ámbito pedagógico, se ha demostrado un alto potencial inclusivo. Su énfasis en la improvisación, el trabajo en grupo y la participación activa convierte a la música en un lenguaje común que trasciende diferencias individuales, fomentando la cooperación y el sentido de pertenencia. Investigaciones recientes realizadas por Habron y Van Der Merwe (2021) destacan que este enfoque “crea espacios de aprendizaje colaborativos, en los que los estudiantes construyen colectivamente experiencias musicales y fortalecen su identidad grupal” (p. 145). Esta dimensión social lo posiciona como una estrategia que va más allá de la enseñanza musical, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales, la empatía y la convivencia escolar.

Finalmente, es importante señalar que este método ha sido adoptado y adaptado en diferentes contextos culturales, lo que demuestra su flexibilidad y vigencia en la educación contemporánea. Su capacidad para integrar el arte, el juego y la expresión lo convierte en una herramienta idónea para la educación inicial, donde el aprendizaje debe estar estrechamente ligado al disfrute, la creatividad y la interacción social. En este sentido, constituye una propuesta que trasciende el campo musical para consolidarse como un enfoque integral de formación humana.

2.2.2. Inclusión Social

En el ámbito educativo, hablar de inclusión implica reconocer un derecho esencial ligado al desarrollo integral de cada niño y niña. El Pacto Mundial (2019), a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 4, enfatiza que la igualdad y la inclusión constituyen pilares de una educación de calidad, lo que demanda acciones concretas que trasciendan los discursos y se materialicen en prácticas pedagógicas transformadoras.

En este sentido, Borregón (2017) sostiene que la inclusión supone “una coeducación sin barreras, ya que el estudiante aprende junto a otros, al margen de las dificultades que pudieran acarrear diferencias derivadas de discapacidad, necesidades especiales, dificultades de aprendizaje u otras” (p. 14). Desde esta perspectiva, la inclusión se configura como un proceso que busca superar condicionamientos personales, sociales o culturales que históricamente han generado discriminación y exclusión en la escuela.

Sin embargo, avanzar hacia un modelo educativo inclusivo sigue siendo un desafío complejo. Como afirma Duhalde (2012), “el fenómeno de la inclusión como derecho social a la educación no es una tarea simple sino, por el contrario, nos presenta un problema socioeducativo” (p. 3). Esto significa que la inclusión no puede entenderse únicamente como una estrategia educativa aislada, sino como un proceso estructural que exige cambios profundos en las políticas educativas, los currículos y las prácticas docentes. La prevención de la exclusión debe ser una responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa.

De manera más reciente, autores como Ainscow (2020) sostienen que la inclusión no se limita a integrar estudiantes con dificultades, sino que se trata de “crear culturas escolares que celebren la diversidad como un recurso para el aprendizaje colectivo” (p. 18), se invita a comprender la inclusión como un proceso que beneficia a todos los estudiantes, promueven el

respeto, la empatía y la cooperación en contextos educativos heterogéneos. Asimismo, Messiou (2022) subraya que escuchar las voces de los niños es clave para la inclusión, pues permite adaptar las dinámicas de aula a las necesidades reales de los estudiantes, generando entornos de aprendizaje más democráticos y participativos (p. 9).

Ahora bien, aunque Borregón (2017) destaca la importancia de un currículo inclusivo y de la corresponsabilidad en la prevención de la exclusión, sus planteamientos tienden a situarse en un nivel normativo y estructural, sin profundizar en herramientas concretas que puedan ser aplicadas en el aula. Ainscow (2020) y Messiou (2022), en cambio, ofrecen una visión más actual al insistir en la creación de culturas escolares inclusivas y en la necesidad de escuchar activamente la voz de los estudiantes. No obstante, incluso estas propuestas padecen de un vacío práctico en cuanto a estrategias metodológicas específicas para la primera infancia, donde la inclusión no puede limitarse a políticas generales, sino que requiere experiencias vivenciales que movilicen lo emocional, lo social y lo cognitivo.

En síntesis, la inclusión social en la educación inicial debe ser entendida como un proceso dinámico que trasciende la eliminación de barreras físicas o curriculares, para consolidarse como una propuesta pedagógica y didáctica integral. Su finalidad es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o contextuales, puedan sentirse valorados, reconocidos y partícipes de las dinámicas escolares.

2.2.2.1. Habilidades sociales

Las habilidades sociales constituyen un conjunto de comportamientos aprendidos que permiten a los individuos interactuar de manera eficaz y apropiada con los demás. En el contexto educativo, estas competencias resultan esenciales, pues facilitan la adaptación, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos significativos. Como señala Rosales-

Jiménez (2013), el desarrollo de estas habilidades en la infancia favorece la adaptación social y académica, mientras que su déficit puede derivar en problemas como aislamiento, agresividad, bajo rendimiento o dificultades para establecer relaciones saludables (p. 33). Esto plantea un reto pedagógico: no basta con reconocer la importancia de las habilidades sociales, es necesario implementar estrategias que las fortalezcan desde edades tempranas.

Se enfatiza que las habilidades sociales no son rasgos innatos, sino patrones de comportamiento que se adquieren por medio de la interacción, la observación y la instrucción. Según De Zubiría (2007), las competencias afectivas comprenden la capacidad de vincularse con uno mismo, con los demás y con los grupos sociales, lo que resalta su papel en la construcción de la convivencia escolar (p.8). En esta misma línea, Franco-Royo (1988) expone que la inteligencia emocional se vincula estrechamente con estas competencias, ya que dota a los niños de herramientas para enfrentar desafíos con empatía y cooperación (p. 19).

La ausencia de estas habilidades no solo afecta la dinámica interpersonal, sino que puede traducirse en exclusión, discriminación o prácticas de bullying, fenómenos que aún persisten en las aulas. Es evidente, entonces, que el desarrollo de habilidades sociales debe estar acompañado de un currículo inclusivo que estimule la participación activa, el respeto y la colaboración. A lo cual, Pellón-Suárez (2015) subraya que comprender los procesos de aprendizaje que intervienen en la adquisición de conductas sociales permite a los docentes diseñar experiencias educativas más eficaces, capaces de incidir en la transformación de la convivencia (p. 8).

En este sentido, los juegos cooperativos se convierten en un recurso idóneo, pues priorizan la colaboración sobre la competencia, favoreciendo la comunicación, la toma de decisiones conjuntas y la construcción de relaciones positivas. Desde esta perspectiva, los

juegos musicales, al integrar lo lúdico con la interacción social, no solo estimulan el desarrollo de habilidades sociales, sino que también fortalecen la cohesión grupal y la empatía.

Es pertinente señalar que, en lugar de centrarse en la competencia individual, las dinámicas mencionadas se orientan hacia la solidaridad, la cooperación y el disfrute compartido, constituyéndose en un medio para fortalecer la construcción de un ambiente inclusivo. En este sentido, se ratifica su pertinencia como estrategia didáctica capaz de dar respuesta a las demandas actuales de la educación inicial y, de manera particular, a los retos de inclusión social que se evidencian en el aula de transición de la institución educativa.

2.2.2.2. Diversidad

El estudio de la diversidad en el ámbito educativo implica reconocer que las diferencias no se limitan a lo cultural o lo lingüístico, sino que abarcan valores, formas de producir conocimiento, estilos de aprendizaje y experiencias de vida. Cada estudiante constituye un universo particular que enriquece el aula, lo que convierte a la diversidad en un recurso y no en un obstáculo. Entendida de esta manera, la inclusión no puede reducirse a la integración de ciertos grupos, sino que se consolida como un proceso continuo de reconocimiento y valoración de las particularidades humanas.

En este escenario en particular, este reconocimiento exige la implementación de prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares que asuman la diversidad como punto de partida y no como un obstáculo. Los centros educativos, por tanto, deben actualizar permanentemente sus enfoques para dar respuesta a las transformaciones sociales y culturales de las infancias. Como afirma Sánchez-Vázquez (2012), “la diversidad puede contribuir a la construcción de un mundo social más justo, más equitativo” (p. 33), lo cual implica un

compromiso ético de la escuela como espacio de convivencia respetuosa, solidaria y democrática.

La diversidad, no obstante, se encuentra mediada por tensiones de orden social y educativo. En muchos contextos aún se percibe lo “diferente” como problemático, cuando en realidad constituye una oportunidad para enriquecer los aprendizajes. Aguado-Odina (2010) enfatiza que la educación debe asumir un rol “explícitamente proactivo” (p. 14), aprovechando la diversidad como una vía para promover la equidad y cuestionar las prácticas excluyentes. Este planteamiento resalta la importancia de diseñar proyectos educativos que transformen las aulas en escenarios de encuentro, diálogo y construcción colectiva de saberes.

Desde una perspectiva socioemocional, atender a la diversidad implica reconocer la dimensión afectiva como un componente esencial del desarrollo infantil. Como señala Franco-Royo (1988), “la vida afectiva del niño está siendo cimiento de la vida afectiva del adulto” (p. 11), lo cual evidencia la necesidad de acompañar desde la infancia la construcción de la identidad y personalidad. En este proceso, tanto la familia como la escuela cumplen un rol insustituible: la primera aporta las bases del cuidado y la seguridad emocional, mientras que la segunda genera experiencias de socialización, colaboración y aprendizaje significativo que potencian la inclusión.

En suma, hablar de diversidad en la educación inicial supone aceptar que cada niño aporta una mirada distinta al mundo, y que esta pluralidad enriquece las dinámicas escolares. La labor del docente radica en transformar esta riqueza en oportunidades de aprendizaje compartido, diseñando estrategias inclusivas —como los juegos musicales— que fortalezcan la empatía, la cooperación y el respeto mutuo. Solo de este modo la escuela podrá consolidarse como un espacio que no solo transmite conocimientos, sino que también forma ciudadanos capaces de valorar al otro en su integridad.

2.2.3. Educación Inicial

A continuación, se abordará la primera infancia como un periodo fundamental y trascendental en el desarrollo humano, comprendiendo desde el nacimiento hasta los seis años. Esta etapa se caracteriza por el crecimiento y maduración en todas las dimensiones del ser: cognitiva, emocional, social, física y comunicativa. Reconocer la complejidad y la potencialidad de la primera infancia es crucial para comprender cómo las experiencias tempranas, como la interacción con juegos musicales, moldean las trayectorias de desarrollo y establecen las bases para la inclusión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.2.3.1. Constructivismo (Piaget)

El estudio de la primera infancia constituye un eje fundamental en la investigación, pues es en esta etapa donde se consolidan los procesos cognitivos, emocionales y sociales que marcarán el desarrollo posterior. En este sentido, la teoría constructivista de Piaget sigue siendo un referente central para comprender cómo los niños aprenden a través de la interacción con su entorno. Piaget (1933) planteaba que “la inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma” (pp. 5-6), subrayando que el conocimiento surge del vínculo activo entre el sujeto y el medio. Esta premisa cobra especial relevancia en la investigación actual, que busca integrar juegos musicales como estrategias didácticas que potencien la inclusión social en contextos escolares.

Las aportaciones de Inhelder y Piaget (2016) amplían esta perspectiva al señalar que lo “social” debe entenderse como un proceso interindividual en el que convergen dimensiones cognitivas, afectivas y morales (p. 120). Refuerza la idea de que la inclusión en la primera infancia no puede desligarse de la interacción social y de los espacios en los que las infancias construyen aprendizajes significativos. De ahí que el docente tenga un papel

mediador esencial, no solo como transmisor de contenidos, sino como facilitador de experiencias de convivencia, cooperación y respeto mutuo.

Además, Piaget (1933) advertía que “la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado” (p. 165). Esta afirmación constituye un aporte relevante para comprender los procesos de socialización y convivencia en la infancia, situando la reciprocidad como condición para la construcción de relaciones respetuosas. No obstante, la teoría piagetiana, al fundamentarse en etapas evolutivas universales y lineales, presenta limitaciones al dejar de lado las particularidades emocionales, sociales y culturales, dejando de lado cómo los niños se relacionan en contextos educativos diversos.

Desde una mirada crítica, la inclusión ha permitido superar la rigidez del modelo piagetiano, integrando las dimensiones afectivas y contextuales en el análisis del desarrollo infantil. En este sentido, la práctica educativa debe contemplar la diversidad como un recurso y no como una dificultad, reconociendo que los aprendizajes se construyen en interacción con las experiencias y vivencias de las infancias. Esto implica que la reciprocidad se convierte en un principio ético y pedagógico que orienta la formación de sujetos capaces de convivir en ambientes inclusivos y democráticos.

Por otro lado, Gertrudix-Barrio (2011) resalta que “las experiencias musicales, desde sus inicios en las escuelas infantiles, deben aprovechar el desarrollo natural del niño” (p. 57), lo que permite cuestionar la idea de que el desarrollo sigue un patrón universal y uniforme. Los juegos musicales no solo se conciben como un recurso lúdico, sino como herramientas capaces de articular el aprendizaje cognitivo con la formación socioemocional y moral.

En la misma dirección, Díaz-Aguado (2003) sostiene que “una de las formas más

efectivas de enseñar moral es la colaboración entre compañeros” (p. 10), lo que conecta directamente con la propuesta investigativa: favorecer la inclusión mediante actividades musicales colectivas que promuevan la cooperación, la reciprocidad y el respeto mutuo. Esta reflexión cobra vigencia en el aula de transición, donde la música y el juego permiten construir relaciones de equidad desde edades tempranas.

En síntesis, la primera infancia debe entenderse como un periodo en el que los niños desarrollan competencias cognitivas, afectivas y sociales que determinan su integración en la vida escolar y social. Sin embargo, los aportes de Piaget y sus seguidores, aunque fundamentales, deben ser complementados con enfoques contemporáneos que reconozcan la diversidad cultural y emocional de los estudiantes. Así, la investigación propone los juegos musicales no como simples actividades recreativas, sino como mediadores que generan compromisos cognitivos positivos, fortalecen las relaciones interpersonales y propician aprendizajes inclusivos en el marco de una educación más equitativa y transformadora.

2.2.3.2. Aprendizaje Significativo (Ausubel)

La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel constituye uno de los pilares teóricos más relevantes para fundamentar propuestas pedagógicas centradas en la inclusión. Este enfoque sostiene que la adquisición de conocimientos es más profunda y duradera cuando el nuevo material se relaciona de manera sustancial con los saberes previos del estudiante, en lugar de ser aprendido de manera mecánica.

Como señala Ausubel (2002), “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (p. 19), de ahí la necesidad de partir de sus experiencias y contextos particulares. En este sentido, los juegos musicales pueden ser un recurso idóneo, al ofrecer experiencias lúdicas que conectan con la vida cotidiana del niño, potenciando la

construcción de significados en un entorno inclusivo.

No obstante, esta teoría no está exenta de críticas. Sanchidrián (2013) advierte que, tanto en Piaget como en Ausubel, “se basa en la idea de una persona que aprende al margen de su contexto social” (p. 304), lo que podría limitar la comprensión de los procesos educativos como fenómenos esencialmente sociales.

Sin embargo, en investigaciones posteriores se ha reinterpretado la propuesta de Ausubel, destacando que el aprendizaje significativo también implica la construcción de vínculos emocionales y sociales con los contenidos. De ahí que su valor para este proyecto no solo radique en la relación entre conocimientos previos y nuevos, sino en la capacidad de generar aprendizajes compartidos que transformen la convivencia escolar.

De acuerdo con Moreno (2009), “el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia” (p. 11). Este aporte es esencial en el marco de la inclusión, pues lo que se busca no es imponer reglas de convivencia, sino favorecer experiencias educativas que modifiquen actitudes excluyentes y promuevan valores como el respeto, la empatía y la cooperación. En consecuencia, los juegos musicales, al integrar la dimensión afectiva con la cognitiva, pueden convertirse en mediadores poderosos para la construcción de aprendizajes significativos que impacten en las relaciones sociales de la primera infancia.

A su vez, el rol del docente resulta decisivo en este proceso, al ser el principal mediador entre el conocimiento y la experiencia de los estudiantes. Como expone Moreno (2009), “los profesores debemos tener presente que trabajamos con personas únicas e individuales” (p. 16), lo que exige reconocer la diversidad y adaptar las estrategias didácticas a las particularidades de cada niño. En este sentido, el aprendizaje significativo aplicado a la

inclusión social requiere maestros capaces de planificar experiencias lúdicas y musicales que reconozcan las diferencias, aprovechen los saberes previos y generen oportunidades de participación equitativa.

Finalmente, es importante subrayar que el aprendizaje significativo en el marco de la inclusión no se reduce a la acumulación de contenidos, sino que implica la transformación de actitudes y la creación de experiencias colectivas que dejen huella en los estudiantes. Como señala Ausubel (2002), el aprendizaje auténtico “debe ser potencialmente significativo y el alumno debe tener disposición para aprender” (p. 21). Bajo este principio, los juegos musicales ofrecen la posibilidad de integrar la motivación y la creatividad, lo que permite construir aprendizajes no solo duraderos, sino también socialmente relevantes, en sintonía con los objetivos de este proyecto investigativo.

2.3. Marco Legal

El fundamento legal de este proyecto se sostiene en la normatividad nacional e internacional que regula la inclusión social y educativa, reconociendo a la infancia como sujeto pleno de derechos. Un punto de partida es la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), ratificada por Colombia en 1990, que garantiza derechos como la igualdad sin discriminación, la protección integral y el acceso a una educación que fomente la justicia y la solidaridad. En este marco, se reconoce que la inclusión no es un beneficio opcional, sino un derecho inalienable.

Posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1990) con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos enfatizó que la educación es un derecho humano esencial y que su alcance debe contribuir a “un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro” (p. 2). De esta

forma, la inclusión se integra como principio rector de las políticas públicas y como eje central en el diseño de programas dirigidos a la primera infancia. En la misma línea, la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI (2000) insistió en la necesidad de garantizar equidad en las condiciones de aprendizaje y en el acceso a oportunidades educativas, destacando la importancia de la atención integral en los primeros años de vida.

En el caso colombiano, la Corte Constitucional (2015) en la Constitución Política de 1991, establece en sus artículos 13 y 44 el derecho a la igualdad y la protección especial de la infancia, destacando que “los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (p. 18). Estos principios se formalizaron en la Ley General de Educación, promulgada por el Congreso de la República de Colombia (1994), en la cual se establece la obligatoriedad de un año de educación preescolar y enfatiza la importancia de promover experiencias pedagógicas integrales, orientadas al desarrollo cognitivo, psicomotriz y socioafectivo de los estudiantes.

De manera complementaria, la República de Colombia (2006) en la Política Pública *Colombia por la Primera Infancia*, la cual introdujo principios de equidad e inclusión social, destacando que la igualdad real implica garantizar tanto el acceso como la calidad de los servicios educativos y de atención integral. Como señala este documento, “la igualdad en el acceso y la calidad en los servicios [...] así como la igualdad en la participación y la realización social” (p. 40) son fundamentales para el desarrollo pleno en la primera infancia.

En años recientes, el Ministerio de Educación Nacional (2014) ha fortalecido este marco a través de lineamientos pedagógicos para la educación inicial en el contexto de la atención integral. Dichos lineamientos priorizan el desarrollo de todas las dimensiones del ser (cognitiva, corporal, socioafectiva, comunicativa y estética) e insisten en que “cuando las niñas y los niños se sienten escuchados, comprendidos, respetados y valorados, adquieren la

seguridad y confianza que les permite convivir de manera armoniosa” (p. 29). Esta afirmación conecta directamente con el propósito de esta investigación, que busca en los juegos musicales una estrategia para generar confianza y promover la inclusión.

No obstante, la revisión crítica de este marco normativo revela tensiones. Por un lado, las normas han logrado avances significativos en la formulación de políticas incluyentes. Sin embargo, su implementación en contextos concretos —como las aulas de transición— sigue siendo limitada. En informes realizados por la UNESCO (2017) se muestra que las dificultades persisten en la organización de los sistemas educativos, en la formación docente y en la evaluación de los aprendizajes inclusivos. De manera similar, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (s.f.) advierte que, aunque existen lineamientos sólidos, aún se requiere mayor acompañamiento técnico para que los gobiernos transformen las políticas en prácticas efectivas dentro del aula.

En Colombia, persiste una brecha entre lo planteado en la norma y la realidad educativa cotidiana, aunque cuenta con un marco normativo robusto que reconoce la inclusión como principio esencial de la educación inicial. La rigidez de los programas, la falta de acompañamiento docente y las limitaciones en recursos pedagógicos y didácticos obstaculizan la materialización de los principios de equidad. Este desfase justifica la pertinencia de proyectos innovadores como el presente, que buscan llevar los postulados legales a la práctica a través de recursos concretos como los juegos musicales, promoviendo la inclusión social de manera vivencial y significativa.

Finalmente, cumplir con la normatividad vigente no debe entenderse únicamente como la adopción formal de leyes y políticas, sino como un compromiso que brinde a la infancia la posibilidad de desarrollar confianza, seguridad y sentido de pertenencia. Propuestas como la aquí planteada buscan ser un puente entre la norma y la práctica, mostrando que la inclusión

puede vivirse en dinámicas educativas cotidianas donde el juego musical favorezca la expresión, la interacción y la construcción de identidad en comunidad.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1. Diseño y Ruta Metodológica

Para empezar, según lo expuesto por Marín-Gallego (2019) la ciencia obedece a un proceso de construcción donde la actividad más transcendental de la investigación científica “es la construcción de teorías válidas, no solamente para aumentar el caudal de conocimiento, sino también, para resolver problemas de la humanidad” (p. 194), es decir que en el ámbito de la educación el propósito más importante es construir teorías sólidas que sirvan para resolver problemas concretos del campo y de los contextos en los que viven las infancias.

3.1.1. Enfoque de Investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, dado que se orienta a comprender en profundidad las dinámicas sociales, pedagógicas y emocionales que emergen en el aula de transición. Según, Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) este enfoque se centra en explorar fenómenos en su contexto natural, con el fin de interpretar los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias (p. 8). En este sentido, el estudio no busca generalizar resultados de manera estadística, sino generar una comprensión situada de cómo los juegos musicales favorecen la inclusión social en la primera infancia.

La investigación cualitativa busca comprender en profundidad los fenómenos complejos del ámbito educativo, explorando las experiencias, percepciones y significados que se construyen a partir del contexto a investigar. Este tipo de investigación se enfoca en el "porqué" y el "cómo" de las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula, el desarrollo curricular y los procesos de enseñanza - aprendizaje, generando descripciones detalladas, interpretaciones contextualizadas y un análisis crítico que contribuya a la mejora y transformación de la educación.

Asimismo, el carácter cualitativo permite recoger información a través de técnicas como la observación participante, los diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y encuestas adaptadas, lo cual posibilita un acercamiento flexible y reflexivo a la realidad educativa investigada. Como afirma Flick (2015), la investigación cualitativa otorga relevancia a la perspectiva de los actores sociales y a los procesos vividos, favoreciendo el análisis de las interacciones y significados en contextos específicos (p. 25).

Esto resulta especialmente pertinente en la educación inicial, donde la subjetividad, la expresión emocional y la interacción entre pares constituyen ejes fundamentales del aprendizaje y la convivencia. Este enfoque ofrece las herramientas idóneas para indagar y transformar las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas, facilitando el análisis de procesos sociales y educativos en su complejidad y permite articular la teoría con la práctica mediante un ejercicio reflexivo y contextualizado.

En el ámbito educativo, favorece la caracterización del estado actual de las prácticas docentes, el aprendizaje de los estudiantes, los recursos disponibles o la percepción de los agentes que intervienen en el proceso sobre aspectos educativos. Su aporte ofrece un panorama claro como punto de partida para identificar necesidades, diseñar intervenciones o formular hipótesis para estudios posteriores. De esta manera, la comprensión de los fenómenos educativos proporciona la toma de decisiones en el proceso de mejora continua.

3.1.2. Tipo de Investigación

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y adopta como diseño metodológico la Investigación Acción Educativa - IAE. Este tipo de investigación no se limita a describir fenómenos educativos, sino que busca intervenir activamente en ellos para transformarlos. Su pertinencia radica en la capacidad de articular la reflexión crítica con la

práctica pedagógica, generando procesos que atienden la complejidad de las dinámicas sociales del aula. En este caso, se orienta hacia el fortalecimiento de la inclusión social mediante la implementación de juegos musicales como estrategia didáctica.

Según, Hernández-Sampieri et al. (2014) “cuando una problemática de una comunidad necesita resolverse y se pretende lograr el cambio” (p. 471), la investigación-acción constituye una metodología idónea, pues no se limita a comprender una situación, sino que busca generar mejoras tangibles y soluciones contextualizadas. En este sentido, la IAE adquiere un carácter aplicado y transformador que permite dar respuesta a las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad educativa.

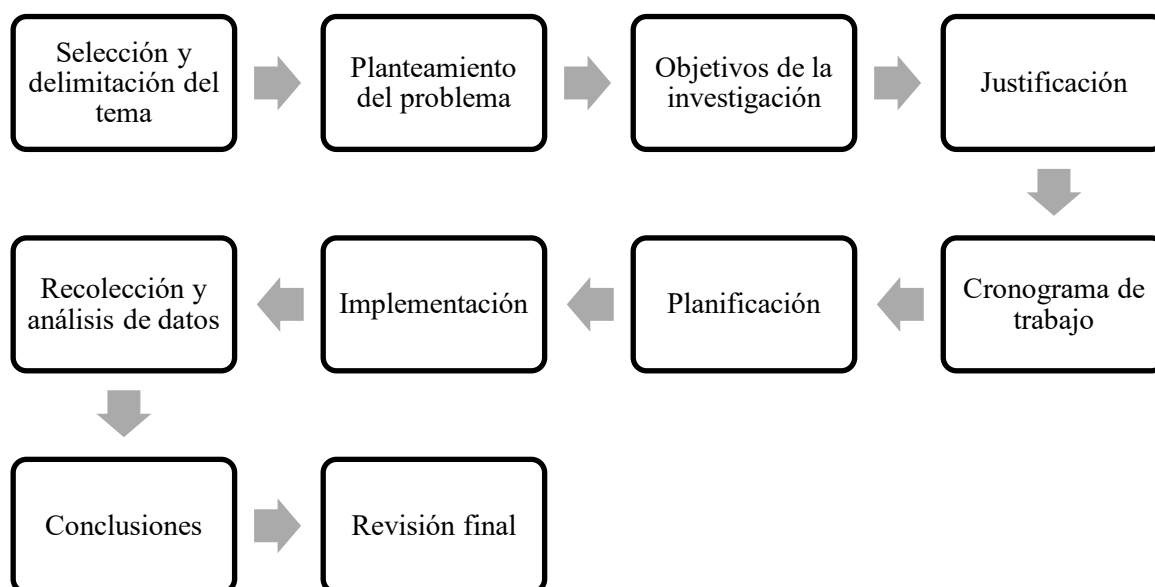
Desde esta perspectiva, el docente-investigador asume el rol de agente de cambio, trabajando de manera conjunta con los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa. Su función consiste en diseñar, aplicar y reflexionar sobre propuestas que favorezcan la participación activa, la cooperación y la construcción de ambientes inclusivos. Así, la IAE se configura como un proceso dinámico y participativo que, en coherencia con lo planteado por Elliott (1993), se desarrolla mediante ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión crítica, con el propósito de mejorar las condiciones de aprendizaje y convivencia escolar.

3.1.3. Ruta Metodológica

La implementación de esta investigación se puede llevar a cabo mediante un ciclo iterativo, adaptándose específicamente al contexto del Colegio Madre del Divino Pastor. A continuación, se detallan las fases de diseño de esta ruta metodológica, en la *Figura 2. Ruta Metodológica de la Investigación*.

Figura 2

Ruta Metodológica de la Investigación



Nota. Se presenta la ruta metodológica que guía la presente investigación, detallando las etapas clave del proceso. *Adaptado de* Marín-Gallego, J. (2019). *Investigar en educación y pedagogía: Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Editorial Magisterio.

Asimismo, Stringer (1999) citado por Hernández-Sampieri et al. (2014) hace referencia a las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción, las cuales son “observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras)” (p. 497), este proceso se repite continuamente hasta que el problema se resuelve, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente, es decir, es un ciclo constante de perfeccionamiento.

Este diseño metodológico permite un abordaje dinámico y participativo que no se limita a la implementación de juegos musicales, sino que busca observar y analizar su impacto en el contexto específico de estudio. El propósito es comprender cómo estas estrategias didácticas influyen en la construcción de lazos de inclusión social entre los estudiantes y, al mismo tiempo, ajustar conductas a partir de las experiencias vividas. Para ello, la recolección de datos se realiza de forma continua mediante técnicas como la

observación participante, los diarios de campo, la revisión de documentos, entrevistas y sesiones de reflexión, lo que garantiza un proceso flexible y diverso orientado a comprender la realidad educativa y generar cambios significativos.

3.2. Población y Muestra

La población objeto de estudio está conformada por 21 estudiantes del grado Transición del Colegio Madre del Divino Pastor, cuyas edades oscilan en promedio entre los cinco años (ver Anexo A). Dado el tamaño reducido del grupo, se decide trabajar con la totalidad de la población como muestra, lo que garantiza la validez de los resultados y permite abarcar todas las dinámicas presentes en el aula.

La implementación de los juegos musicales como estrategia didáctica y la observación de su impacto en la inclusión social se realizaron con todos los estudiantes, en interacción con sus docentes y el personal de apoyo. Esta elección metodológica permite obtener una visión integral del contexto educativo, identificando de manera precisa los patrones de interacción, participación y construcción de vínculos socioemocionales en la primera infancia.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Investigación

Dado que la investigación se centra en el impacto de los juegos musicales en la inclusión social de los estudiantes de transición, los instrumentos de recolección de información fueron diseñados para ser participativos, flexibles y adecuados a la edad de los participantes. Los diarios de campo permiten un registro detallado y continuo de las interacciones durante la implementación de las estrategias; las entrevistas con los docentes brindan una visión reflexiva y crítica sobre los procesos de inclusión y las transformaciones observadas en la convivencia; mientras que la encuesta para los estudiantes, modificada con

recursos gráficos y lenguaje accesible, posibilita obtener sus percepciones de manera directa y comprensible.

La combinación de técnicas e instrumentos ofrece una visión integral de los fenómenos estudiados, al triangular la información obtenida desde la mirada de los estudiantes y la de los educadores, lo cual fortalece la validez de los hallazgos. Asimismo, se garantiza un proceso de observación continua que permite registrar no solo los resultados finales, sino también los cambios progresivos que emergen durante la implementación de los juegos musicales como estrategia didáctica. Estos elementos se encuentran detallados en la *Tabla 3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.*

Tabla 3.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

<i>Técnicas e Instrumentos</i>	<i>Descripción/Importancia para el proyecto</i>
Observación Participante – Diarios de Campo	La observación participante constituyó la técnica central a lo largo de todo el proceso de implementación de los juegos musicales en el aula, pues permitió al investigador integrarse activamente en las dinámicas escolares, participando en las actividades y analizando de manera directa las interacciones entre los estudiantes. Esta inmersión favoreció una comprensión profunda y contextualizada de las transformaciones sociales que se iban generando durante las sesiones. Para sistematizar esta técnica se empleó el diario de campo (ver Anexo B), utilizado en la fase diagnóstica y en la de implementación, como instrumento clave para registrar de manera continua la evolución de las dinámicas sociales, los comportamientos individuales y

	los cambios observados en la convivencia. En este documento se consignaron anécdotas relevantes, diálogos significativos, emociones expresadas por los niños, así como incidentes relacionados con la participación, la empatía o los conflictos surgidos. Además, el diario permitió anotar reflexiones del investigador, ajustes metodológicos necesarios y aportes de los docentes sobre el progreso de cada estudiante.
Entrevista Semiestructurada para docentes	En concordancia con lo expuesto por Marín-Gallego (2019) “las entrevistas son una técnica que permite obtener información primaria a partir del reporte verbal de quienes han participado o presenciado directamente los acontecimientos investigados” (p. 221). En esta investigación se aplicó la entrevista semiestructurada a los docentes del aula de transición como instrumento de recolección de datos, utilizando un guion con preguntas abiertas (ver Anexo C) que orientó la conversación hacia aspectos clave como las percepciones sobre los juegos musicales, los retos encontrados en su implementación y los cambios observados en las dinámicas sociales de los estudiantes. Este instrumento se aplicó en la fase de evaluación y reflexión, una vez culminada la experiencia didáctica, con el propósito de obtener valoraciones críticas acerca del impacto de la estrategia en la inclusión social, así como de su pertinencia para transformar las prácticas de aula. El guion de entrevista permitió indagar con mayor profundidad las experiencias y reflexiones de los docentes, facilitando la exploración de elementos cualitativos como las mejoras percibidas en la interacción de los estudiantes con dificultades sociales, el nivel de participación equitativa logrado y la manera en que los juegos musicales

	contribuyeron a la creación de un ambiente más inclusivo y cooperativo. De esta forma, las entrevistas no solo complementaron la información recogida mediante la observación y los diarios de campo, sino que aportaron una mirada crítica fundamental para comprender los alcances y limitaciones de la propuesta, asegurando así la triangulación de datos en las fases finales del proceso investigativo.
Grupo Focal (adaptado para niños) - Encuesta	De acuerdo con Marín-Gallego (2019), el grupo focal se define como “una técnica de entrevista colectiva semiestructurada y flexible, orientada a captar cómo piensan, sienten y viven los participantes en torno a una experiencia” (p. 223). No obstante, dado que los estudiantes de transición tienen limitaciones para participar en un grupo focal formal, esta técnica se adaptó mediante una sesión guiada de conversación grupal, en las que los niños expresaron cómo se sintieron durante los juegos musicales, qué actividades disfrutaron más y cómo percibieron la interacción con sus compañeros. Estas conversaciones se desarrollaron en un ambiente lúdico, fueron registradas en diarios de campo y constituyeron un insumo valioso para comprender las percepciones colectivas de los estudiantes durante la fase de observación e implementación de la propuesta pedagógica. Complementariamente, se diseñó una encuesta sencilla adaptada a la edad de los participantes, definida por Moreno (1995, citado en Marín-Gallego, 2018) como “un instrumento que revela [...] las relaciones generales entre las características de un gran número de variables, mediante un procedimiento estímulo-respuesta homogéneo” (p. 222). Este instrumento fue aplicado en la fase de evaluación y reflexión al finalizar la experiencia

	pedagógica, con el acompañamiento de un docente que leyó las preguntas para asegurar su comprensión. La encuesta incluyó emoticones representando emociones básicas (feliz, triste, nervioso, enojado, divertido), lo que permitió a los niños comunicar sus percepciones de manera visual y accesible. Así, se capturaron las vivencias emocionales y sociales de los estudiantes frente a los juegos musicales, fortaleciendo la validez de la investigación mediante la triangulación con otros instrumentos como la observación participante, el diario de campo y las entrevistas a docentes (ver Anexo D).
--	---

De igual forma, en los Anexos B, C y D se incluyen los formatos diseñados para esta investigación, en los que se evidencia la adaptación metodológica realizada para responder a las características del grupo de estudiantes y a los propósitos de la investigación. Estos anexos servirán como soporte documental y facilitarán la replicabilidad del estudio en contextos similares.

3.4. Recolección de la Información

La recolección de datos en esta investigación se estructuró conforme a los principios de la Investigación Acción Educativa - IAE, caracterizada por su enfoque reflexivo que integra la planificación, acción, observación y reflexión. Este proceso permitió capturar de manera rigurosa y contextualizada los efectos de la implementación de juegos musicales como estrategia didáctica para la inclusión social en el aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor.

En primer lugar, se realiza un diagnóstico inicial que identifica las principales dificultades de inclusión social a partir de observaciones preliminares y la revisión de documentos institucionales, como el manual de convivencia y los informes docentes.

Posteriormente, se procede al diseño de la propuesta pedagógica, en la cual se planifican los juegos musicales adaptados a la edad y características de los estudiantes, integrando dinámicas de ritmo, canto, movimiento corporal y cooperación.

Una vez diseñada la propuesta, se pasa a la fase de implementación en el aula, donde se aplican los juegos musicales de manera sistemática, registrando la participación de los niños y sus interacciones sociales. Esta fase se complementa con el seguimiento y la observación permanente a través de diarios de campo, entrevistas a docentes y encuestas adaptadas para los estudiantes, lo que permite recoger información relevante sobre el impacto de las actividades. Finalmente, se realiza un proceso de reflexión crítica que permite identificar logros y aspectos por mejorar, facilitando los ajustes necesarios en la práctica pedagógica.

La aplicación de estas técnicas estuvo acompañada de espacios periódicos de reflexión colaborativa con los docentes, en los que se discutieron los avances, se analizaron los desafíos emergentes y se ajustaron las estrategias didácticas en función de las necesidades de los estudiantes. Esta dinámica de retroalimentación favoreció la consolidación de un proceso investigativo flexible y adaptado al contexto, coherente con la naturaleza participativa de la IAE.

En cuanto al análisis, los datos fueron procesados mediante las fases de codificación abierta, axial y selectiva, que facilitaron la organización e interpretación de la información, permitiendo identificar patrones de cambio y extraer conclusiones sobre el impacto de la estrategia. Este procedimiento garantizó un análisis riguroso, sistemático y alineado con los objetivos de la investigación.

3.5. Cronograma de Actividades

En el *Anexo E. Cronograma de Actividades para la Recolección y Análisis de Datos* se expone la planificación detallada de cada fase del proceso investigativo, permitiendo visualizar de forma integral la ruta metodológica diseñada para la implementación de los juegos musicales como estrategia didáctica orientada a fortalecer la inclusión social en el aula de transición.

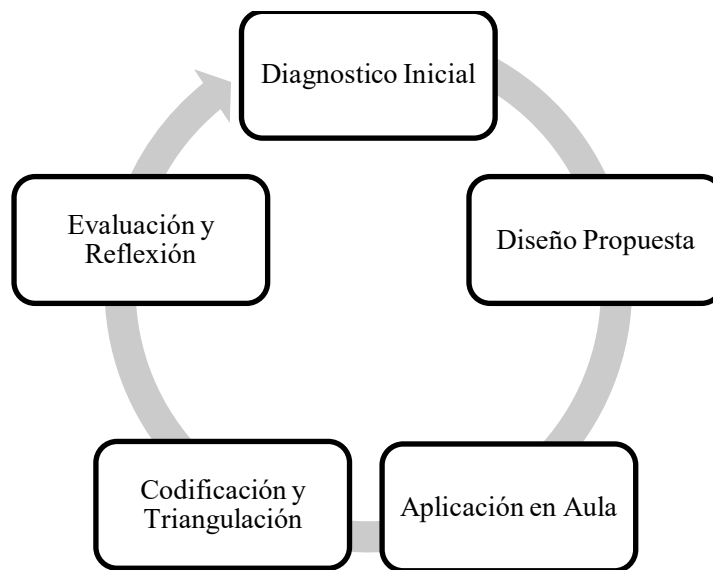
3.6. Fases de Investigación

Cada fase de la investigación fue concebida para articular la intervención pedagógica con la reflexión crítica, garantizando un proceso sistemático de análisis y ajuste continuo. Para ello, se emplearon técnicas e instrumentos de recolección de datos adaptados a las características de los participantes y al contexto del aula de transición, lo que permitió que las acciones no se redujeran a la mera aplicación de estrategias, sino que se consolidaran como un proceso dinámico de transformación pedagógica.

En este sentido, la implementación de la investigación, fundamentada en la Investigación Acción Educativa, se desarrolló de manera continua y flexible, abordando la complejidad de las dinámicas sociales mediante fases cíclicas e interrelacionadas de planificación, acción, observación y reflexión, como se ilustra en la *Figura 3. Plan de Acción de la Investigación*.

Figura 3

Plan de Acción de la Investigación



Nota. La figura representa el plan de acción diseñado bajo el enfoque de la Investigación Acción Educativa -IAE. Este se estructura en fases cíclicas e interrelacionadas: diagnóstico, planificación, implementación, observación y reflexión.

A continuación, se presenta la descripción detallada de cada una de las fases de la investigación, en las que se expone el desarrollo e instrumentos aplicados. Esto permite comprender cómo, de manera progresiva, se articuló la propuesta de juegos musicales con el propósito de fortalecer la inclusión social en el aula de transición.

3.6.1. Fase de Diagnóstico Inicial

La fase de Diagnóstico Inicial constituye el punto de partida de la investigación, pues permite identificar las condiciones sociales presentes en el aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor. Para ello, se realizaron actividades de observación participante en las dinámicas escolares cotidianas, con el propósito de reconocer interacciones, actitudes y posibles manifestaciones de exclusión.

Estas observaciones se sistematizaron en diarios de campo, donde se registraron comportamientos individuales y colectivos, así como situaciones significativas que reflejaran la convivencia del grupo. Adicionalmente, se revisaron documentos institucionales como el

manual de convivencia, informes docentes y registros previos, que aportaron información complementaria sobre el contexto y los antecedentes de los estudiantes.

A partir de estos insumos, se delimitaron las principales necesidades de inclusión social del grupo, lo que permitió establecer un diagnóstico integral que combina la información observada directamente con la proporcionada por la documentación institucional. Este proceso no solo facilitó una comprensión profunda de la dinámica del aula, sino que también sirvió de base para la construcción del plan de acción, orientando la formulación de la propuesta didáctica con juegos musicales para fomentar la convivencia, la interacción y la integración entre los estudiantes.

3.6.2. Fase de Diseño de la Propuesta

Los juegos musicales representan una estrategia didáctica efectiva para el desarrollo holístico de los estudiantes, pues al integrar el juego y la música, se crea un ambiente de aprendizaje dinámico y motivador que estimula la participación activa y el desarrollo de diversas habilidades. Esta aproximación lúdica facilita la adquisición de conocimientos musicales, fomenta la creatividad, mejora la coordinación motora, fortalece la memoria y promueve el trabajo colaborativo.

A continuación, en la *Tabla 4. Estructuración de las Secuencias Didácticas* presenta de manera concisa las secuencias didácticas que se implementaron en el aula para maximizar el potencial inclusivo y educativo. Es importante aclarar que se tiene como base el método Dalcroze y Orff para su desarrollo.

Tabla 4

Estructuración de las Secuencias Didácticas

<i>No.</i>	<i>Juego Musical</i>	<i>Objetivo de Aprendizaje</i>	<i>Recursos</i>
1	EL SEMÁFORO MUSICAL Motivación: ¡La canción del semáforo! "El semáforo, el semáforo, nos ayuda a pasear. Con sus luces de colores, nos enseña a parar. Rojo, rojo, rojo... ¡parar! Amarillo, amarillo... ¡atención! Verde, verde, verde... ¡a avanzar!" Actividad de Apertura: Explorando los colores y el sonido. 1. Presentación del semáforo. 2. Asociación sonido-color. Actividad de Desarrollo: ¡A jugar con el semáforo musical! 1. Caminata del semáforo. 2. Variación con instrumentos. 3. El director de orquesta semáforo. Actividad de Cierre: Reflexión y canción final. 1. Ronda de preguntas. 2. Canción de despedida del semáforo.	Identificar los colores del semáforo (rojo, amarillo, verde) y asociar cada color con una acción de movimiento y un sonido musical específico, desarrollando su capacidad de escucha y respuesta rítmica.	• Canción del semáforo. • Tarjetas grandes con los colores del semáforo. • Instrumentos musicales (panderetas, maracas, claves). • Espacio amplio para el movimiento.
2	EL RITMO DE LA CAMA ELÁSTICA Motivación: ¡La magia del rebote y el sonido! Actividad de Apertura: Explorando el rebote y el sonido individual. 1. Sonido individual. 2. "Mi rebote y mi sonido" Actividad de Desarrollo: El ritmo colectivo en la cama elástica 1. El eco rítmico. 2. Ritmos del semáforo.	Explorar diferentes ritmos y dinámicas musicales a través del movimiento en la cama elástica, desarrollando la escucha activa, la coordinación motora y la expresión corporal.	• Música suave de fondo. • Cama elástica. • Canciones con diferentes ritmos. • Tarjetas de colores del semáforo. • Canción de calma del rebote. • Espacio amplio para el movimiento.

	3. Música y movimiento guiado. Actividad de Cierre: La canción del rebote y la calma 1. "Mi rebote favorito" 2. Canción de calma. "Rebota que rebota, sin prisa voy. El cuerpo se relaja, ya quieto estoy. La cama me mece, un sueño fugaz. Despacio, despacito, la calma al fin."		
3	LA ORQUESTA DE LAS PELOTAS Motivación: ¡Un Mar de Colores y Sonidos! “Pelotas de colores, qué lindas son, saltan y rebotan con emoción. Hacen sonidos suaves, hacen sonidos fuertes, ¡A jugar con ellas, qué alegría!” Actividad de Apertura: Explorando el sonido de las pelotas. 1. "El sonido secreto de mi pelota" 2. Imitar sonidos. 3. Exploración libre y segura. Actividad de Desarrollo: ¡La orquesta de pelotas! 1. "Ritmos de pelotas" • Ritmo lento (Agua tranquila) • Ritmo rápido (Lluvia de pelotas) • Ritmo pausado (Pelota rebotando) 2. Juego de "Escondite de sonidos" Actividad de Cierre: Recogiendo los sonidos y la calma. 1. La canción para recoger los sonidos de colores. "Una pelota, dos pelotas, vamos a guardar. Tres pelotas, cuatro	Producir diferentes sonidos y ritmos con las pelotas de la piscina, asociándolos a la música, y desarrollando su escucha activa, la coordinación motora y la expresión musical.	• Piscina de pelotas. • Canción de las pelotas de colores. • Pelotas con diferentes colores y tamaños. • Diferentes tipos de música (lenta, rápida, con pausas). • Música tranquila y relajante. • Espacio amplio para el movimiento.

	pelotas, ¡Qué bien suena al guardar! Todas las pelotas, en su lugar, La piscina lista, para otro jugar" 2. Momento de calma.		
4	LA BANDA VAQUERA DEL RITMO Motivación: ¡Llamada a la aventura vaquera! Actividad de Apertura: Vistiendo el ritmo vaquero. 1. Mi traje musical. 2. El saludo vaquero. Actividad de Desarrollo: La Gran Aventura Musical del Oeste 1. Cabalgando con el ritmo. 2. El baile del rodeo. 3. Duelo de silbidos. Actividad de Cierre: La Calma en el Rancho 1. La fogata del vaquero. 2. Canción de despedida del vaquero. "El sol se esconde en el oeste, los vaqueros van a descansar. Mañana otra aventura nos espera, ¡A soñar con el ritmo y a cabalgar!"	Reproducir diferentes ritmos y dinámicas musicales inspiradas en el Viejo Oeste, desarrollando su coordinación motora, la expresión corporal y la escucha activa a través del juego de rol con disfraces de vaqueros.	• Disfraces y accesorios de vaqueros. • Música instrumental de estilo western. • Instrumentos de percusión sencillos. • Espacio amplio para el movimiento.
5	EL CORAZÓN MUSICAL PARA MAMÁ Motivación: ¡El regalo secreto para mamá! Actividad de Apertura: Mi corazón late por mamá 1. El latido del corazón. 2. Canción "Corazón para mamá" "Mamá querida, mi amor te doy, mi corazón, cantando voy. Con alegría y emoción, ¡Te doy un gran corazón!"	Expresar sentimientos hacia sus madres a través de la interpretación de canciones y movimientos rítmicos, desarrollando la motricidad fina y la creatividad al elaborar un regalo manual en forma de corazón.	• Música emotiva de fondo. • Canciones para cantar a mamá. • Fomy de diferentes colores. • Cartulina de diferentes colores. • Chupeta roja en forma de corazón. • Fotografía de cada estudiante. • Marcador

	Actividad de Desarrollo: Creando ritmos de amor y un regalo especial. 1. "La orquesta de los besos" • Grupo 1: Besos musicales. • Grupo 2: Abrazos rítmicos. • Grupo 3: Caricias Suaves. 2. Actividad manual para mamá "El globo de corazón" Actividad de Cierre: El concierto del amor. 1. Canción secreta para mamá. "Mi corazón para mamá, con brillo y amor te doy. Canto fuerte y con alegría, ¡Feliz día, mamá, eres mi alegría!" 2. Preparación para el regalo. 3. Reflexión final.		permanente. • Pegante líquido. • Plantilla en forma de corazón. • Música relajante para realizar la manualidad. • Espacio amplio para el movimiento.
6	LA MÚSICA DE LA SEMANA SANTA Motivación: ¡Un viaje especial con música! "La Semana Santa, un tiempo de paz, historias bonitas vamos a escuchar. Con música y gestos, vamos a jugar, ¡A los personajes vamos a encontrar!" Actividad de Apertura: Conociendo a nuestros amigos bíblicos. 1. "¿Quién soy y qué sonido hago?" • Jesús: Sonido suave y armónico, con un movimiento de manos de bienvenida. • María: Sonido dulce y pausado, con un movimiento de balanceo. • Discípulos: Sonido rítmico de caminata, con un movimiento de marcha.	Representar musicalmente a personajes y eventos sencillos de la Semana Santa, desarrollando la escucha activa, la expresión corporal y la comprensión básica de la narrativa bíblica a través del juego y el movimiento rítmico.	• Canción inicial de Semana Santa. • Disfraces y accesorios sencillos que representen a los personajes. • Instrumentos musicales de percusión. • Imágenes de los personajes bíblicos. • Pan para compartir. • Música católica de fondo. • Canción para finalizar. • Espacio amplio para el movimiento.

	• Pastores: Sonido de campana u oveja, con un movimiento de guía con el bastón. 2. Preparando los disfraces. Actividad de Desarrollo: Viaje de Semana Santa. 1. El viaje de ramos 2. La cena del silencio y el pan compartido. 3. La alegría de la resurrección. Actividad de Cierre: Compartiendo nuestros sentimientos musicales. 1. Canción de despedida y gratitud. 2. Reflexión.		
7	LA FIESTA DE LOS NIÑOS Motivación: ¡La magia de disfrazarse! Actividad de Apertura: ¡Mi disfraz, mi ritmo! 1. Desfile de disfraces 2. Mi sonido de celebración Actividad de Desarrollo: La gran fiesta musical de disfraces 1. Bailando al ritmo del personaje. 2. Estatuas musicales divertidas. Actividad de Cierre: El baile de la amistad y la alegría 1. El gran abrazo musical. “Si eres niño y estás feliz, ¡celebra así! (Aplausos) Si eres niño y estás feliz, ¡celebra así! (Brazos arriba) Con tu disfraz y tu canción, ¡eres el niño más campeón! Si eres niño y estás feliz, ¡celebra así! (Abrazos y sonrisas)” 2. Reflexión.	Expresar diferentes estados de ánimo y personajes a través de la música y el movimiento con disfraces, desarrollando la escucha activa, la coordinación motora y la creatividad individual y grupal en un ambiente festivo.	• Disfraces divertidos y coloridos. • Música festiva y alegre. • Música de desfile. • Canciones de diferentes géneros musicales. • Instrumentos sencillos de percusión. • Espacio amplio para el movimiento.
8	LAS MARACAS SONORAS	Construir sus propias	• Cáscara de huevo

	Motivación: ¡El huevo que canta! Actividad de Apertura: Creando maracas sonoras. 1. Pintando el huevo musical. 2. Relleno mágico. 3. Sellando y personalizando. Actividad de Desarrollo: La orquesta de maracas coloridas. 1. Explorando los sonidos. 2. Ritmos de imitación. 3. Canción de la maraca feliz. "Mi maraca suena así, (sacudir) con un ritmo para ti. (sacudir) Hecha con mis manos, ¡qué alegría me da a mí!" (agitación libre)" Actividad de Cierre: Guardando los sonidos y la alegría. 1. Desfile de maracas. 2. Reflexión.	maracas para explorar diferentes ritmos y dinámicas musicales, desarrollando su creatividad, habilidades motoras finas y escucha rítmica.	vacía y limpia. • Pintura de diferentes colores. • Pinceles. • Marcadores permanentes. • Trozo de tela. • Pegante líquido. • Arroz. • Canciones con diferentes tiempos y ritmos. • Espacio amplio para el movimiento.
9	MI PRIMER BAILE COLOMBIANO Motivación: ¡Colombia suena y baila! Actividad de Apertura: Explorando el ritmo colombiano 1. ¿Cómo suena nuestro país? 2. Ritmo de palos y pies. Actividad de Desarrollo: Pasos de Baile y Expresión 1. Los pasos de mi baile. • Paso 1: Arrastrado. • Paso 2: Giro sencillo. • Paso 3: Movimiento de brazos. 2. Bailando juntos en grupo. 3. Preparando nuestra presentación. Actividad de Cierre: ¡Nuestra gran presentación! 1. La presentación folclórica. 2. ¡Felicidades, qué grandes artistas!	Explorar ritmos y movimientos básicos de un baile folclórico colombiano, desarrollando la escucha activa, la coordinación motora, la memoria de secuencias sencillas y la expresión cultural, culminando en una pequeña presentación.	• Imágenes de trajes y paisajes colombianos. • Fragmento de la música del baile colombiano elegido (adaptada para niños). • Instrumentos sencillos de percusión (maracas, claves, panderetas). • Trajes típicos para el baile. • Accesorios para la presentación • Espacio amplio para el movimiento.

Nota. Esta tabla presenta un resumen conciso de las secuencias didácticas, destacando los elementos clave de cada juego musical.

Es primordial destacar que cada una de las secuencias didácticas presentadas es una propuesta flexible y adaptable, pues se reconoce la diversidad inherente en cada grupo de estudiantes, razón por la que todas las actividades pueden ser modificadas según las necesidades individuales y las características del entorno. Estos ajustes pueden incluir variación en la duración, los materiales utilizados e incluso la incorporación de elementos adicionales que favorezcan la inclusión, garantizando que cada uno de los estudiantes pueda participar activamente, disfrutar y beneficiarse plenamente de la experiencia musical.

3.6.3. Fase de Aplicación en el Aula

La fase de Aplicación en el Aula se desarrolló a través de la puesta en marcha de las secuencias didácticas previamente planificadas, integrando juegos musicales que fomentaron la participación activa y la cooperación entre los estudiantes. En este proceso, se buscó que cada actividad cumpliera un propósito específico vinculado al fortalecimiento de la inclusión social, generando experiencias lúdicas que estimularan la escucha activa, el respeto mutuo y la construcción de vínculos positivos dentro del grupo.

Para garantizar la rigurosidad metodológica, se registraron las dinámicas de interacción directamente durante las sesiones mediante el uso del diario de campo, lo que permitió consignar detalles del comportamiento colectivo e individual de los estudiantes en el marco de las actividades musicales, así como las evidencias fotográficas como evidencia de su ejecución (ver Anexo F). La participación de los docentes y del auxiliar de apoyo resultó fundamental para acompañar y guiar las actividades, asegurando un ambiente pedagógico favorable.

3.6.4. Fase de Sistematización y Análisis de los Datos

Esta fase se orientó a profundizar en la comprensión del impacto de los juegos musicales en la dinámica del aula, consolidando la información en diarios de campo que recogieron observaciones detalladas del proceso. En este punto, se integraron las percepciones de los actores involucrados, tanto de los docentes como de los estudiantes, lo que permitió obtener una visión amplia y contextualizada del fenómeno estudiado.

Para tal fin, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes (ver Anexo C), con el propósito de identificar los cambios percibidos en la interacción social, la convivencia y el desarrollo socioemocional de los niños. De manera complementaria, se realizó una conversación grupal guiada con los estudiantes (ver Anexo D), adaptada a su edad, en la que expresaron sus experiencias y emociones frente a las actividades, generando información valiosa sobre la vivencia de inclusión y participación.

Asimismo, se desarrollaron sesiones de retroalimentación con los docentes, que facilitaron la revisión crítica de las estrategias aplicadas y la identificación de las más efectivas. Esta fase garantizó la triangulación de datos mediante el contraste de fuentes diversas, y su análisis se llevó a cabo con procesos de codificación abierta, axial y selectiva, que permitieron identificar patrones, establecer categorías y reconocer avances en la convivencia, la participación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

3.6.5. Fase de Evaluación y Reflexión

Se llevó a cabo un ejercicio reflexivo con los docentes involucrados, en el cual se discutieron los logros alcanzados y los desafíos aún presentes en la práctica. Este intercambio permitió no solo validar los hallazgos, sino también generar propuestas de mejora y ajustar

las estrategias aplicadas en el aula. En este sentido, la fase de evaluación y reflexión no se limitó a medir resultados, sino que se constituyó en un proceso formativo y de aprendizaje compartido, que orienta futuras intervenciones pedagógicas y fortalece el compromiso institucional con la construcción de ambientes educativos más inclusivos.

3.7. Evaluación del Impacto

La evaluación se orienta a identificar los cambios producidos en tres dimensiones clave: la interacción social, la convivencia escolar y la práctica docente. En cuanto a la primera, se busca evidenciar una mayor participación equitativa, la integración de estudiantes con tendencia al aislamiento y el fortalecimiento de vínculos entre compañeros. En la segunda, se espera una disminución de conductas de rechazo o burla y un incremento de actitudes de respeto y cooperación. En la tercera dimensión, se pretende recoger la percepción de los docentes sobre la utilidad y pertinencia de los juegos musicales como estrategia inclusiva.

El análisis de la información obtenida se llevará a cabo a través de procesos de codificación y categorización, lo que permitirá organizar e interpretar los datos de manera rigurosa y sistemática. Este procedimiento hará posible reconocer patrones en la interacción social y extraer conclusiones fundamentadas sobre la efectividad de la estrategia. De este modo, los hallazgos trascienden la experiencia puntual y pueden orientar futuras prácticas inclusivas en la institución educativa.

En conclusión, la Investigación Acción Educativa - IAE constituye el diseño metodológico más adecuado para este estudio, posibilita la transformación de estrategias didácticas mediante un proceso reflexivo, participativo y dinámico. La implementación de juegos musicales se proyecta no solo como una solución a la problemática específica del aula de transición, sino también como una propuesta replicable que aporte a la construcción de

ambientes escolares más inclusivos y respetuosos de la diversidad.

3.8. Alcance de la Investigación

El presente estudio tiene como alcance la implementación, sistematización y análisis de los juegos musicales como estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de la inclusión social en la educación inicial. El foco se centra en comprender cómo estas prácticas lúdico-musicales inciden en la construcción de interacciones significativas, en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la consolidación de un clima escolar basado en la participación equitativa y la convivencia armónica. De esta forma, se asume un enfoque investigativo que busca no solo describir fenómenos, sino generar transformaciones pedagógicas y didácticas en el aula a partir de la práctica reflexiva.

Si bien la investigación se circunscribe a un contexto delimitado por 21 estudiantes de transición y 02 docentes, su alcance trasciende al aportar referentes metodológicos y didácticos replicables en escenarios educativos similares. Los hallazgos permitirán valorar la pertinencia de la música como mediadora de inclusión y ofrecerán insumos para la formulación de propuestas pedagógicas innovadoras que fortalezcan la educación inicial en coherencia con los principios de equidad, diversidad y calidad educativa promovidos por las políticas nacionales e internacionales.

CAPITULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE DATOS

Este capítulo detalla el proceso de sistematización y análisis de los datos recolectados, elemento crucial para comprender cómo los juegos musicales fueron útiles para la inclusión social en el aula de transición. En este análisis se identificaron los patrones, tendencias y hallazgos significativos que sustentan las conclusiones y recomendaciones del estudio. En esencia, este apartado es el puente que conecta la recolección de información con la interpretación de resultados, brindando una comprensión sólida y estructurada de los hallazgos.

4.1. Sistematización de Diarios de Campo y Entrevista a Docentes

La sistematización de los diarios de campo y de las entrevistas realizadas a los docentes constituyó un paso esencial en el análisis de la información recolectada. Este proceso permitió organizar y clasificar de manera rigurosa las observaciones registradas durante la implementación de los juegos musicales, así como las percepciones y valoraciones expresadas por los educadores.

A partir de la categorización de los registros cualitativos, fue posible reconocer patrones de comportamiento, cambios en las dinámicas de interacción y transformaciones en las actitudes de los estudiantes frente a la inclusión social. El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió organizar los datos, identificar categorías emergentes y establecer relaciones entre ellas. Este procedimiento facilitó una interpretación estructurada de las experiencias, reconociendo patrones y el impacto de los juegos musicales en la inclusión social.

4.1.1. Codificación Abierta del Estudio

En esta primera etapa se identificaron unidades de significado presentes en los diarios de campo y entrevistas a docentes, que se tradujeron en códigos como: *motivación, empatía, autoconfianza, valoración de diferencias, apoyo mutuo y resolución de desacuerdos*. Estos códigos reflejan conductas observadas y percepciones de los actores educativos sobre la implementación de los juegos musicales, destacando aspectos emocionales, sociales y cognitivos. En la Tabla 5. *La Codificación Abierta de los Datos* se encuentra de manera detallada.

Tabla 5

La Codificación Abierta de los Datos

<i>Fuente</i>	<i>Fragmento significativo</i>	<i>Código inicial</i>
Diario de campo	“Los estudiantes aplaudían al ritmo de la música con gran entusiasmo”	Motivación – respuesta rítmica
Diario de campo	“Los niños reaccionaron con gestos de alegría al escuchar la canción”	Respuesta a estímulos musicales
Entrevista docente	“Noté que empezaron a relacionarse más mientras usaban los instrumentos”	Interacción con recursos musicales
Diario de campo	“Algunos se concentraron mucho para seguir el patrón del tambor”	Concentración – seguimiento rítmico
Diario de campo	“Cuando sonaba la canción, movían el cuerpo espontáneamente”	Respuesta física a la música
Entrevista docente	“La mayoría eligió el emoticón “feliz” después de los juegos”	Bienestar emocional – disfrute
Entrevista docente	“Los juegos musicales ayudaron a que todos, incluso los más tímidos, se animaron a participar”	Inclusión – superación de timidez
Diario de campo	“Un estudiante se ofreció a guiar a otro en la actividad”	Colaboración – apoyo entre pares

Entrevista docente	“Se escuchaban decir: ahora te toca a ti”	Respeto de turnos – autorregulación
Diario de campo	“Una niña consoló a su compañero que se frustró por perder el ritmo”	Expresión afectiva – apoyo emocional
Entrevista docente	“Los niños aprendieron a resolver solos pequeños conflictos sobre los materiales”	Resolución de conflictos – autonomía
Diario de campo	“Se observó cómo los estudiantes se esperaban entre sí para continuar la actividad grupal”	Cooperación – interdependencia
Entrevista docente	“Los juegos musicales facilitaron que aceptaran las diferencias entre ellos”	Valoración de la diversidad
Diario de campo	“Un niño que solía estar aislado comenzó a unirse en las rondas”	Inclusión – integración progresiva
Entrevista docente	“La música fue un medio para que se expresaran sin necesidad de palabras”	Expresión no verbal – comunicación
Diario de campo	“Mostraron seguridad en improvisar movimientos frente a sus compañeros”	Autoconfianza – improvisación
Entrevista docente	“Varios marcaron el emoticón “divertido” en la actividad cuando se disfrazan”	Disfrute compartido – cohesión social
Entrevista docente	“Se evidenció mayor empatía: algunos ayudaban a los que se quedaban atrás en el ritmo”	Empatía – apoyo solidario
Diario de campo	“La mayoría participó activamente en la creación de un instrumento musical colectivo”	Participación activa – compromiso
Entrevista docente	“La creatividad fue evidente cuando inventaban gestos o movimientos para acompañar las canciones”	Creatividad – expresión artística

Nota. La tabla expone el proceso de codificación abierta, en el que se identificaron códigos iniciales. Estos constituyen la base para organizar la información en categorías más amplias en la codificación axial.

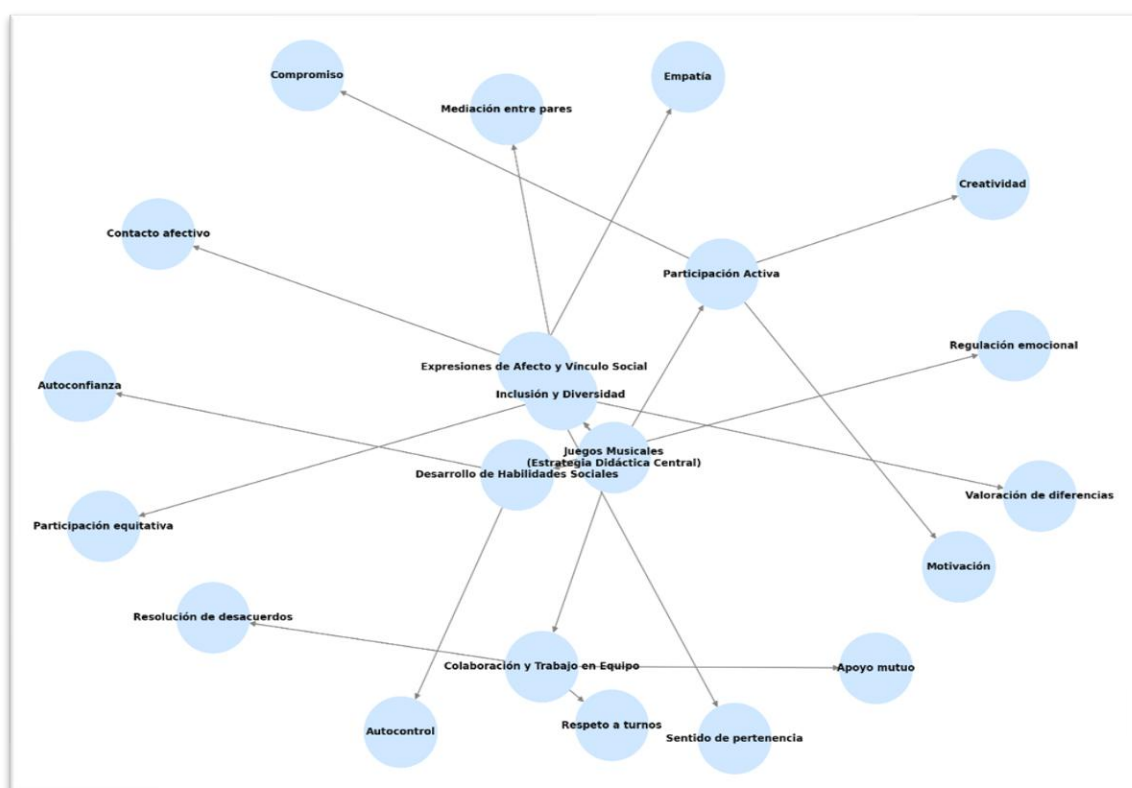
La codificación abierta permitió desglosar los datos en unidades significativas, identificando categorías iniciales que reflejan las percepciones, actitudes y experiencias de los participantes (estudiantes – docentes – docente investigador) y facilitó reconocer patrones, sentando las bases para avanzar hacia una organización más estructurada en la codificación axial.

4.1.2. Codificación Axial del Estudio

Posteriormente, los códigos se agruparon en categorías que permitieron organizar la información de manera más estructurada. A continuación, en la *Figura 4. Mapa Axial de la Sistematización*, la estructuración de estos códigos de manera gráfica.

Figura 4

Mapa Axial de la Sistematización



Nota. El mapa axial de la sistematización organiza las categorías emergentes de los datos obtenidos en los diarios de campo y entrevistas a docentes. Su propósito es mostrar de manera visual cómo los juegos

musicales influyen en la inclusión social, el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar de los estudiantes de transición.

Estas categorías evidencian cómo los juegos musicales actúan como eje articulador que dinamiza la convivencia, fomenta la cohesión grupal y fortalece las competencias socioemocionales. Así, emergieron seis categorías centrales:

- ***Juegos musicales:*** Se tienen en cuenta las actitudes y habilidades específicas que tiene la música.
- ***Inclusión y diversidad:*** Que agrupa evidencias sobre la valoración de diferencias individuales y la participación equitativa.
- ***Colaboración y trabajo en equipo:*** Donde se integran prácticas de ayuda mutua, respeto de turnos y resolución de conflictos.
- ***Expresiones de afecto y vínculo social:*** Vinculadas con la empatía, la construcción de lazos y el sentido de pertenencia.
- ***Participación activa:*** Recoge la motivación, creatividad y compromiso de los estudiantes.
- ***Desarrollo de habilidades sociales:*** En el que se incluyen el autocontrol, la regulación emocional y la comunicación asertiva.

Lo anteriormente descrito se puede evidenciar en la *Tabla 5. Sistematización de las Categorías Principales*, en la cual se presenta de manera estructurada este procesamiento de datos.

Tabla 5

Sistematización de las Categorías Principales

Categoría principal	Códigos	Justificación de la Categoría
---------------------	---------	-------------------------------

Juegos musicales	✓ Motivación ✓ Respuesta a estímulos musicales ✓ Interacción con los recursos musicales ✓ Concentración para seguir el patrón rítmico ✓ Respuesta física a la música ✓ Relación expresiva con el juego musical ✓ Percepción auditiva ✓ Improvisación ✓ Exploración musical ✓ Expresión artística	Esta categoría es fundamental, pues representa la estrategia didáctica central de la investigación. Su análisis permite describir las actitudes y habilidades específicas que traen consigo las actividades musicales implementadas que influyen en la inclusión.
Inclusión y diversidad	✓ Valora las diferencias individuales ✓ Participación equitativa ✓ Diferentes ritmos de aprendizaje ✓ Participación de todos ✓ Superar barreras ✓ Tolerancia ✓ Mediación entre pares ✓ Deseo de incluir al otro ✓ Interacción cultural	Esta categoría aborda directamente el objetivo principal de la investigación: fomentar la inclusión social. Permite identificar y analizar cómo las actividades musicales facilitan la participación equitativa de todos los estudiantes, la valoración de las diferencias individuales y la integración de niños con distintas particularidades, construyendo un ambiente de aula que celebra la diversidad.
Colaboración y trabajo en equipo	✓ Intercambio de recursos ✓ Respetar turnos ✓ Compartir ideas ✓ Apoyo en el aprendizaje	En esta categoría ayuda a comprender cómo los juegos musicales promueven la interacción social positiva.

	✓ Solución de desacuerdos ✓ Ofrecer ayuda ✓ Generosidad ✓ Responder afectivamente a las emociones de los demás ✓ Organización para efectuar tareas ✓ Interdependencia positiva	Permite observar y documentar acciones donde las infancias trabajan juntas para lograr objetivos comunes, demostrando que la música actúa como un facilitador para la construcción de relaciones cooperativas.
Expresiones de afecto y vínculo social	✓ Contacto físico espontaneo ✓ Expresión de alegría compartida ✓ Contacto físico en los juegos ✓ Formación de lazos afectivos ✓ Expresiones verbales de satisfacción ✓ Consuelo a un par ✓ Refuerzo positivo entre compañeros ✓ Complicidad ✓ Expresar admiración por el otro ✓ Sentido de pertenecía ✓ Preferencia social ✓ Deseo por compartir experiencias	En esta se evalúa el impacto emocional con la implementación de los juegos musicales. Permite registrar las manifestaciones de cariño, cercanía, alegría y la formación de lazos afectivos entre los estudiantes. Su análisis evidencia cómo la música crea un ambiente propicio para el desarrollo de la empatía, el contacto físico positivo y la consolidación de relaciones interpersonales significativas.
Participación Activa	✓ Iniciativa para participar ✓ Proactividad ✓ Capacidad de integración ✓ Compromiso con la actividad ✓ Mantener la atención ✓ Capacidad de adaptación ✓ Comprensión de las reglas del	Esta categoría es clave para medir el grado de involucramiento de los estudiantes en la estrategia didáctica, se pudo observar en los estudiantes la iniciativa, la atención, la respuesta a estímulos y la expresión corporal de los

	juego ✓ Expresión corporal activa ✓ Inmersión en la experiencia ✓ Verbalización de ideas o preguntas ✓ Mostrar deseo de continuar ✓ Creatividad	niños. Un alto nivel de participación activa es un indicador de compromiso y disfrute de la actividad, elementos fundamentales para que los juegos musicales desplieguen su influencia inclusiva.
Desarrollo de Habilidades Sociales	✓ Regulación emocional ✓ Autocontrol ✓ Capacidad para negociar y llegar a acuerdos ✓ Habilidades de comunicación ✓ Seguimiento de normas y reglas establecidas ✓ Asertividad ✓ Expresión clara de necesidades o deseos ✓ Empatía ✓ Capacidad para pedir apoyo ✓ Autoconfianza	Aborda directamente uno de los resultados esperados de la intervención didáctica, pues permite identificar cómo los juegos musicales se convierten en un espacio para que los estudiantes mejoren sus habilidades sociales para una convivencia sana y la inclusión dentro del aula.

Nota. La tabla presenta la sistematización de categorías, códigos y justificación analítica de los diarios de campo y entrevistas docentes.

La codificación axial permitió articular las categorías emergentes con los objetivos de la investigación. Este análisis integrador evidenció la interdependencia entre las dimensiones cognitiva, afectiva y social, confirmando el papel de la música como un recurso pedagógico transformador. Con ello, se establecen las bases para avanzar hacia la codificación selectiva, donde se consolidan las categorías centrales que explican de manera holística el fenómeno estudiado y su impacto en la práctica educativa.

4.1.3. Codificación Selectiva del Estudio

La integración de las categorías permitió consolidar la categoría central: *Juegos musicales como estrategia didáctica para la inclusión social*. Esta síntesis articula las dimensiones analizadas y evidencia cómo la práctica musical trasciende lo lúdico, configurándose como una estrategia sólida que favorece la educación inicial. En la *Tabla 7. Codificación Selectiva del Estudio*, se presenta la organización de este proceso y los resultados que sustentan su pertinencia en el aula de transición.

Tabla 7

Codificación Selectiva del Estudio

<i>Categoría Central</i>	
Juegos musicales como estrategia didáctica para la inclusión social.	
<i>Subcategorías integradas</i>	<i>Ejes explicativos</i>
✓ Juegos musicales. ✓ Inclusión y diversidad. ✓ Colaboración y trabajo en equipo. ✓ Expresiones de afecto y vínculo social. ✓ Participación activa. ✓ Desarrollo de habilidades sociales.	Música como recurso pedagógico transformador La música se consolida como un lenguaje universal que potencia la expresión, la motivación y la creatividad.
	Interacción social y afectiva Los juegos musicales promueven vínculos emocionales, cooperación, empatía y sentido de pertenencia.
	Diversidad como valor educativo Se favorece la participación equitativa y la integración de estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y estilos de interacción.
	Aprendizaje significativo en la primera infancia

	La experiencia musical se conecta con la vida cotidiana, potenciando la memoria, la atención y la creatividad.
	Fortalecimiento de la convivencia y cohesión grupal Los juegos musicales generan ambientes de confianza, respeto y colaboración, reduciendo conductas de exclusión y fomentando la unidad.
	Desarrollo socioemocional Se estimulan habilidades como la autorregulación, la resolución pacífica de conflictos y la autoconfianza.
Resultados Clave	
✓ Incremento de la participación activa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con dificultades sociales o de aprendizaje. ✓ Evidencia de mayor cohesión grupal y vínculos de amistad más sólidos. ✓ Disminución de conductas de exclusión, agresión y aislamiento en el aula. ✓ Fortalecimiento de la empatía, la cooperación y el respeto mutuo. ✓ Aumento de la autoconfianza y la seguridad en la expresión corporal y musical. ✓ Reconocimiento de la diversidad como una oportunidad pedagógica y no como una limitación. ✓ Validación de los juegos musicales como estrategia didáctica efectiva, adaptable y replicable en otros contextos de educación inicial.	

Nota. La tabla sintetiza el proceso de codificación selectiva, integrando categorías y subcategorías en torno al eje central. Se destacan los ejes explicativos que orientan la interpretación y los resultados clave que evidencian el impacto de la propuesta.

Ahora bien, los ejes explicativos posibilitaron conectar las categorías entre sí, mostrando cómo los elementos codificados, se articulan con el impacto de los juegos musicales. Dichos ejes constituyeron el puente entre la descripción inicial de las evidencias y la construcción de significados más profundos, al situar la práctica pedagógica en un marco que integra lo social, lo emocional y lo didáctico.

De igual manera, los resultados evidenciaron transformaciones concretas en la dinámica del aula: la disminución de conductas excluyentes, el fortalecimiento de la empatía, el incremento en la autoconfianza y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Estos hallazgos muestran que los juegos musicales no fueron actividades aisladas, sino experiencias con capacidad de impactar el desarrollo integral, tanto individual como grupal, en un contexto educativo real.

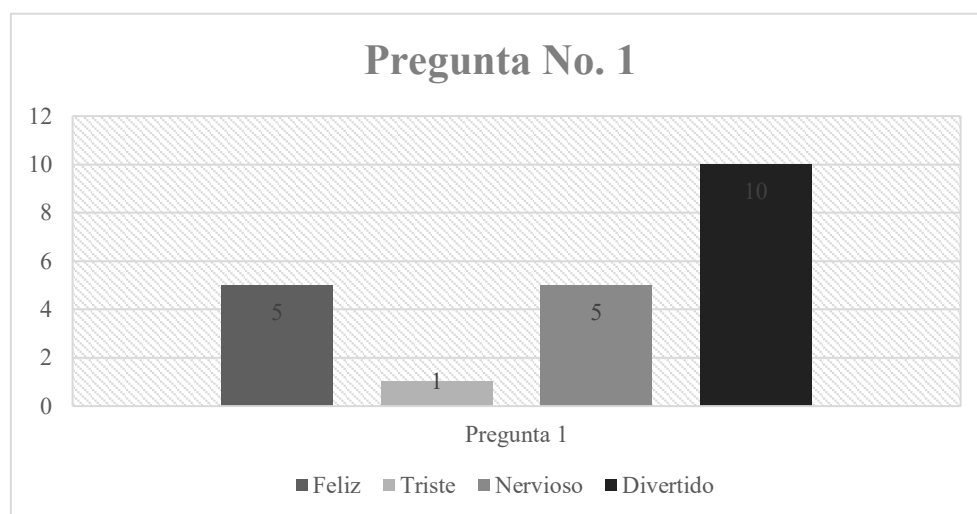
Finalmente, en una lectura crítica, la codificación selectiva permitió superar la fragmentación de los datos y otorgar coherencia al análisis, consolidando la categoría central. Sin embargo, también revela el desafío de trasladar esta estrategia a otros contextos educativos, donde factores como la formación docente, los recursos disponibles o las particularidades culturales podrían incidir en su aplicabilidad. Por tanto, el valor de esta categoría central no solo radica en su pertinencia para la investigación, sino también en la posibilidad de convertirse en un modelo replicable que, al mismo tiempo, debe ser adaptado de manera flexible a cada entorno educativo.

4.2. Sistematización de Encuesta a Estudiantes

Para comprender mejor cómo la música y el juego influyen en las emociones de las infancias, se han sistematizado las respuestas de la encuesta en un gráfico de barras. Este esquema permite visualizar de forma clara y sencilla las emociones (alegría, tristeza, diversión y nerviosismo), para que los estudiantes asocien a los juegos musicales. Al observar la altura de cada barra, podremos identificar qué emociones son más frecuentes y así entender cómo perciben su experiencia con la música dentro del aula. El procesamiento de los datos de la encuesta realizada a los estudiantes se encuentra en la *Figura 5*. hasta la *Figura 12*.

Figura 5

Pregunta No. 1 - Encuesta a Estudiantes

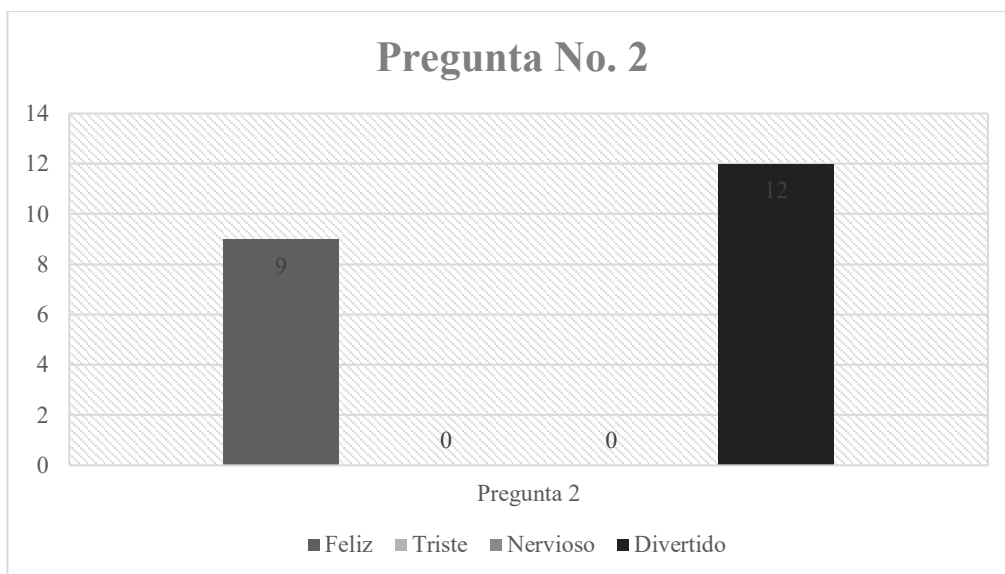


Nota. La Figura 5 representa la sistematización de las respuestas obtenidas de los estudiantes a la pregunta: " Cuando juegas con un compañero del salón, ¿Cómo te sientes?".

Con respecto a la Pregunta No. 1, el gráfico de barras revela que la emoción predominante entre los estudiantes fue "Divertido", con un total de 10 respuestas, lo que sugiere una experiencia positiva. En contraste, las emociones "Feliz" y "Nervioso" recibieron una puntuación idéntica de 5 respuestas cada una, indicando una proporción considerable de participantes que se sintieron alegres o, por otro lado, experimentaron cierto nivel de inquietud. La emoción "Triste" fue la menos seleccionada, con solo 1 respuesta, lo cual refuerza la percepción general de una vivencia favorable para la mayoría de los encuestados.

Figura 6

Pregunta No. 2 - Encuesta a Estudiantes

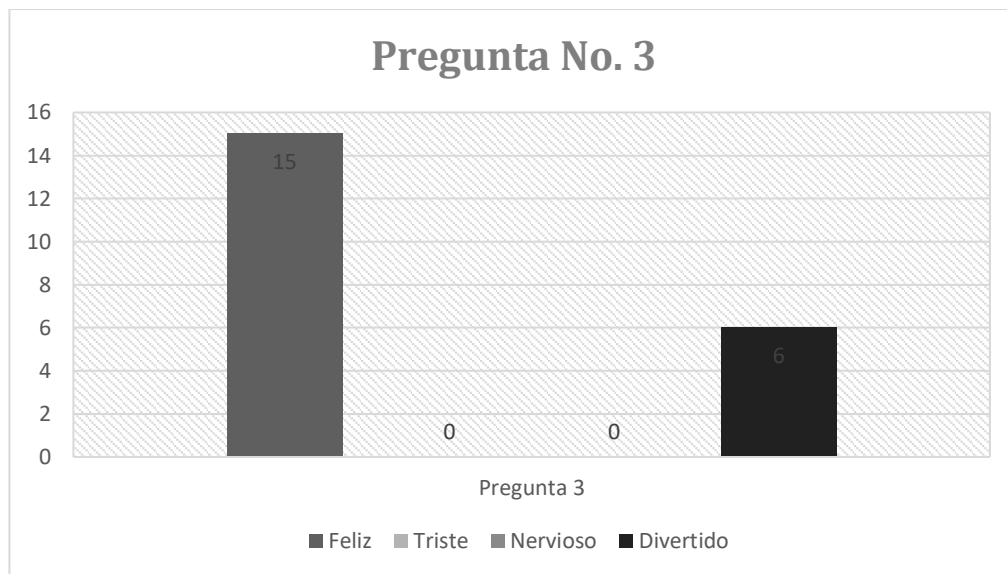


Nota. La Figura 6 representa la sistematización de las respuestas obtenidas de los estudiantes a la pregunta: "Cuando realizas juegos con música en el salón, ¿Cómo te sientes?".

En relación con la Pregunta No. 2, el gráfico de barras ilustra claramente que la experiencia emocional de los estudiantes es positiva. De 21 estudiantes de este curso, 12 reportaron sentirse "divertidos", mientras que 9 de ellos indicaron sentirse "felices". Es notable que ninguna de las opciones negativas, "Triste" o "Nervioso", registró 0 respuestas para ambas. Esto sugiere que la interacción con sus pares durante los juegos musicales en el aula de transición genera un ambiente de alegría y diversión, siendo un indicador fuerte de un entorno propicio para la inclusión social.

Figura 7

Pregunta No. 3 - Encuesta a Estudiantes

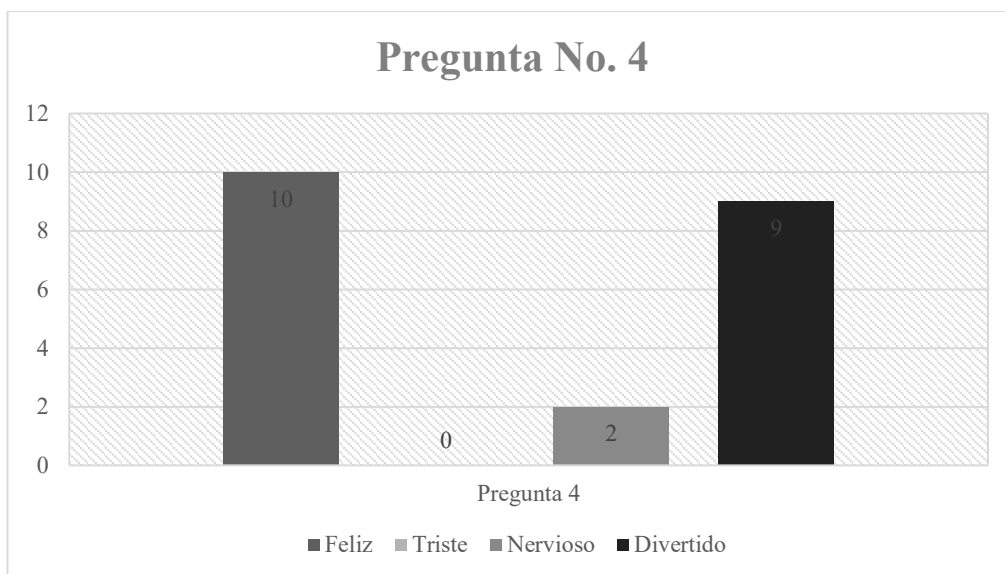


Nota. La Figura 7 representa la sistematización de las respuestas obtenidas de los estudiantes a la pregunta: "Cuando cantamos las canciones de los juegos, ¿Cómo te sientes?".

En cuanto a la Pregunta No. 3: Cuando cantamos las canciones de los juegos ¿Cómo te sientes?, la gráfica muestra una fuerte tendencia hacia emociones positivas durante el canto. La categoría "Feliz" domina las respuestas con 15 selecciones, lo que indica que cantar las canciones de los juegos genera una sensación de alegría en los estudiantes. Por su parte, "Divertido" también es una emoción presente, aunque en menor medida, con 6 respuestas. Al igual que en la pregunta anterior, las opciones "Triste" y "Nervioso" no registraron ninguna respuesta (0) en ambos casos. Esto refuerza la idea de que la actividad de cantar en el contexto de los juegos musicales es percibida como una experiencia que disfrutan.

Figura 8

Pregunta No. 4 - Encuesta a Estudiantes

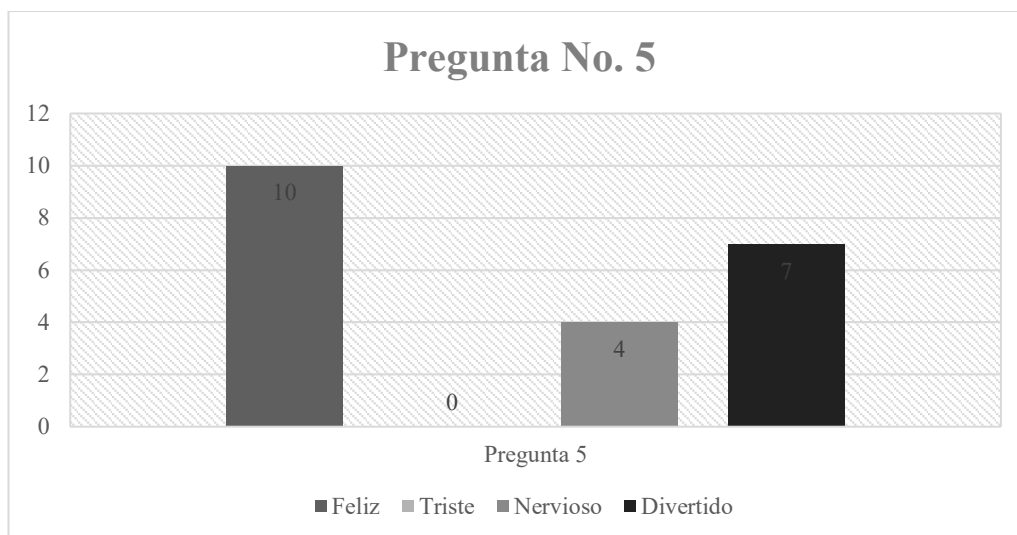


Nota. La Figura 8 representa la sistematización de las respuestas obtenidas de los estudiantes a la pregunta: "Cuando bailamos y nos movemos con la música, ¿Cómo te sientes?".

En referencia a la Pregunta No. 4, el gráfico revela una vez más una predominancia de emociones positivas. La categoría "Feliz" obtuvo la mayor cantidad de respuestas con 10, lo que indica que bailar y moverse al ritmo de la música genera una gran alegría en los estudiantes. De manera similar, la emoción "Divertido" también fue altamente seleccionada, con 9 respuestas. Es importante notar que, si bien "Triste" no registró ninguna respuesta (0), la emoción "Nervioso" sí apareció con 2 respuestas, lo que podría sugerir una leve incomodidad o timidez al realizar movimientos y bailar. Sin embargo, en general, la actividad de bailar con música se asocia fuertemente con experiencias placenteras y divertidas.

Figura 9

Pregunta No. 5 - Encuesta a Estudiantes

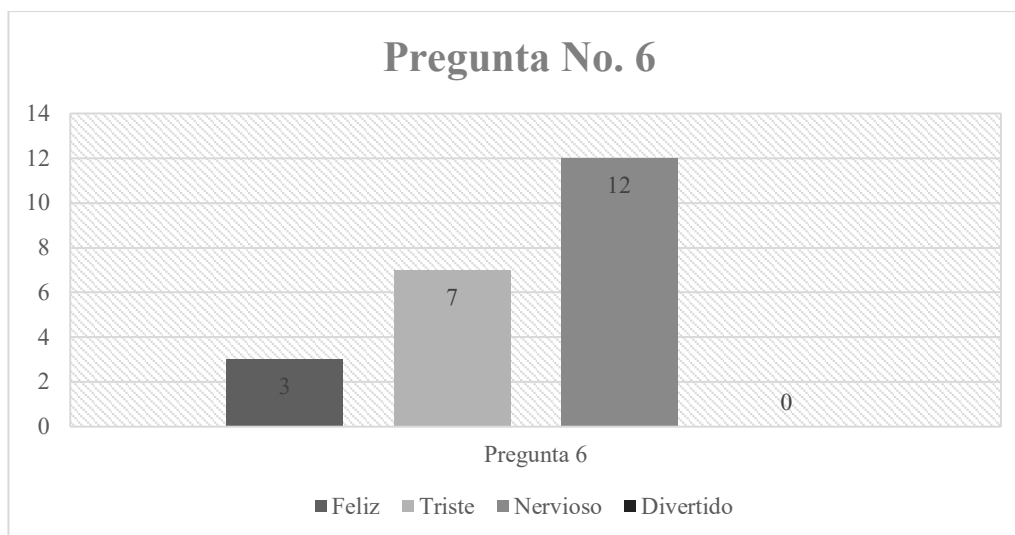


Nota. La Figura 8 representa la sistematización de las respuestas obtenidas de los estudiantes a la pregunta: "Cuando juegas con instrumentos musicales, ¿Cómo te sientes?".

En lo que respecta a la Pregunta No. 5: "Cuando juegas con instrumentos musicales, ¿Cómo te sientes?", el gráfico muestra que la experiencia de los estudiantes en cuanto a la emoción "Feliz" obtuvo la mayor cantidad de respuestas con 10 y "Divertido" con 7 respuestas, lo que subraya el disfrute que genera la interacción con instrumentos musicales. Si bien "Triste" no registró ninguna respuesta (0), la emoción "Nervioso" se presentó con 4 respuestas, indicando que un segmento de los estudiantes podría sentir cierta inquietud al utilizar instrumentos, posiblemente por temor a equivocarse. No obstante, la tendencia general es de emociones positivas asociadas a esta actividad.

Figura 10

Pregunta No.6 - Encuesta a Estudiantes

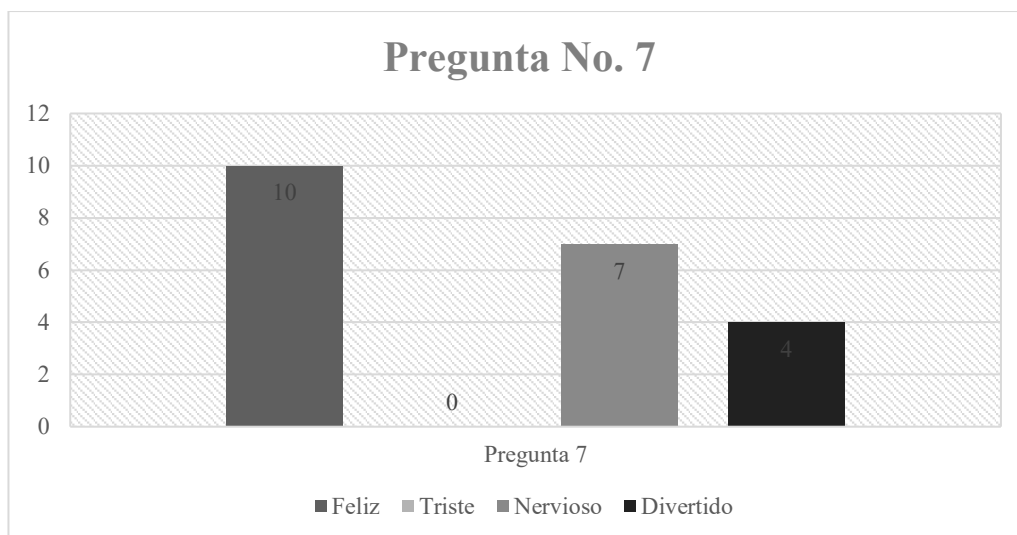


Nota. La Figura 9 representa la sistematización de las respuestas obtenidas de los estudiantes a la pregunta: "Si te sientes un poco enojado, ¿Cómo te sientes al poner música?".

En relación con la Pregunta No. 6, el gráfico de barras ofrece una perspectiva interesante sobre el efecto de la música en el estado emocional de los estudiantes cuando se encuentran enojados. Destaca que la emoción "Nerviosa" es la más experimentada, con 12 respuestas, y "Triste" presenta 7 respuestas, sugiriendo que la música puede llevar a una conexión con sentimientos de melancolía cuando el ánimo inicial es de enojo. La opción "Feliz" obtuvo 3 respuestas, lo que indica que la música sí logra transformar el enojo en un estado más positivo. Es relevante que la opción "Divertido" no haya recibido ninguna respuesta (0), lo cual es coherente con el contexto de partir de un estado de enojo, donde la diversión no sería la reacción inmediata esperada al poner música.

Figura 11

Pregunta No. 7 - Encuesta a Estudiantes

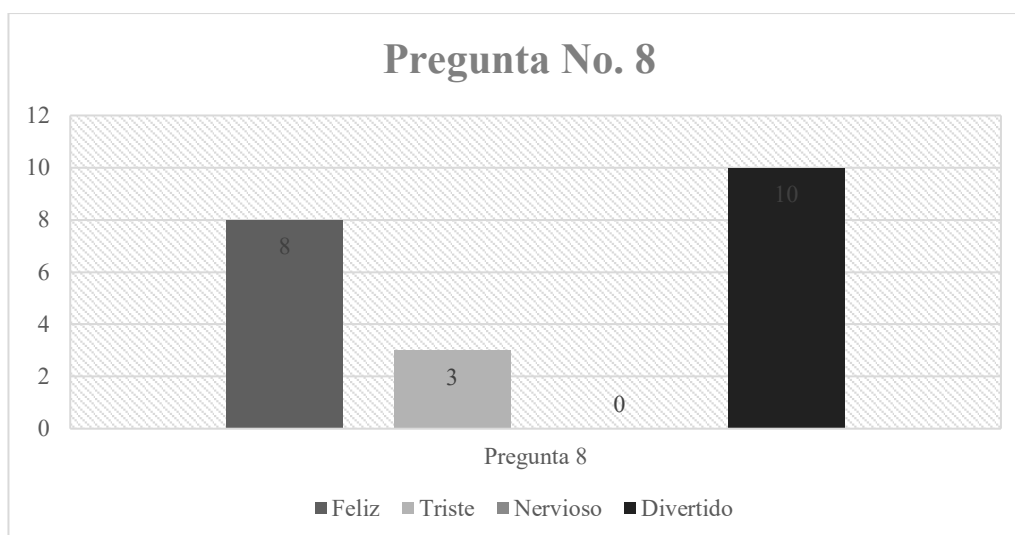


Nota. La Figura 10 representa la sistematización de las respuestas obtenidas de los estudiantes a la pregunta: "Si un juego musical es nuevo y no lo conoces bien, ¿Cómo te sientes al aprenderlo?".

En lo que respecta a la Pregunta No. 7, la emoción "Feliz" predomina con 10 respuestas y "Divertido" con 4 respuestas, indicando que la mayoría de los estudiantes experimenta alegría y entusiasmo ante la novedad de un juego musical. Sin embargo, la emoción "Nerviosa" con 7 respuestas, sugiere que el aprendizaje de algo desconocido puede generar cierta inquietud, y la emoción "Triste" no registró ninguna respuesta (0), lo cual se puede pensar que a pesar de los nervios, el ambiente general es positivo.

Figura 12

Pregunta No. 8 - Encuesta a Estudiantes



Nota. La Figura 12 representa la sistematización de las respuestas obtenidas de los estudiantes a la pregunta: " Cuando terminamos los juegos musicales, ¿Cómo te sientes después de haber jugado con tus compañeros?".

En referencia a la Pregunta No. 8, el gráfico ilustra que las emociones positivas son predominantes al concluir la actividad. La sensación de "Divertido" es la más alta con 10 respuestas, seguida de "Feliz" con 8 respuestas, lo que indica que los juegos musicales dejan una impresión de alegría y el bienestar general. En contraste, las emociones negativas como "Triste" con 3 respuestas y "Nervioso" con 0 respuestas, si bien una minoría puede sentir una leve decepción por el fin de la actividad, la gran mayoría de los estudiantes finaliza los juegos musicales con una sensación positiva y satisfactoria.

Para profundizar en la percepción de los estudiantes frente a la implementación de los juegos musicales, se aplicó una encuesta adaptada a su edad, cuyos resultados fueron organizados en categorías clave que permiten evidenciar los cambios emocionales, sociales y conductuales derivados de la estrategia. En la *Tabla 8. Codificación de Datos de los Estudiantes*, se presentan los hallazgos más relevantes de este proceso de codificación.

Tabla 8

Codificación de Datos de los Estudiantes

<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Evidencias</i>	<i>Resultados Clave</i>
Participación emocional	Expresión de agrado Disfrute	La mayoría de los niños seleccionaron emoticones de “feliz” y “divertido” frente a los juegos musicales.	Los juegos musicales generaron un ambiente positivo, motivador y de disfrute compartido.
Inclusión social	Sentido de pertenencia / trabajo grupal	Varios estudiantes señalaron que preferían jugar “con todos” en lugar de hacerlo solos.	Se fortaleció la cohesión grupal y se redujo la exclusión, promoviendo un ambiente de integración.
Expresión socioemocional	Reconocimiento y manejo de emociones	Algunos niños indicaron sentirse “nerviosos” al inicio, pero progresivamente eligieron “feliz”.	Los juegos facilitaron la superación de la timidez y el fortalecimiento de la autoconfianza.
Motivación y disfrute	Iniciativa para participar	Casi todos eligieron emoticones positivos frente a cantar, bailar o tocar instrumentos.	La música actuó como motor de motivación, incentivando la participación activa y el aprendizaje lúdico.
Adaptación	Ajuste a diferentes ritmos y dinámicas	Niños con dificultades iniciales lograron integrarse progresivamente en las actividades.	La flexibilidad de los juegos permitió atender necesidades individuales y garantizar la participación equitativa.
Flexibilidad	Variación de respuestas emocionales	Algunos pasaron de “nervioso” o “triste” a “feliz” tras varias sesiones.	Los juegos musicales se ajustaron a los tiempos de cada estudiante, mostrando apertura a diversas respuestas.
Regulación del comportamiento	Manejo de la conducta y autocontrol	Estudiantes que solían interrumpir la actividad aprendieron a esperar turnos y seguir instrucciones colectivas.	La dinámica musical favoreció la autorregulación, la disciplina positiva y la convivencia armónica.

Experiencias prácticas	Vivencia concreta y significativa	Varios niños comentaron querer repetir los juegos en casa, vinculando lo escolar con lo familiar.	La transferencia de los juegos a otros contextos refuerza aprendizajes y consolida la inclusión social.
-------------------------------	-----------------------------------	---	---

Nota. La tabla presenta la codificación de las respuestas obtenidas en la encuesta aplicada a los estudiantes de transición, organizada en categorías que reflejan emociones.

La encuesta aplicada y el diálogo con los estudiantes permitieron identificar que los juegos musicales no solo generaron disfrute y motivación, sino que también se constituyeron en una herramienta clave en este proceso de enseñanza-aprendizaje. El predominio de respuestas positivas, reflejadas en la selección de emoticones como “feliz” y “divertido”, evidencia que la música se consolidó como un medio eficaz para propiciar un clima de aula acogedor, en el cual los niños pudieron expresar libremente sus emociones y fortalecer vínculos de amistad.

Por otra parte, los resultados de la encuesta evidencian un cambio significativo en los estados emocionales de los estudiantes, quienes pasaron de expresar sentimientos negativos como “nervioso” o “triste”, a manifestar emociones positivas asociadas al disfrute, la confianza y la alegría de participar en los juegos musicales. Este tránsito emocional refleja no solo el efecto inmediato de la estrategia en el bienestar de las infancias, sino también su capacidad para generar un ambiente seguro y motivador en el aula.

Cabe resaltar que, en los diálogos posteriores a las actividades, algunos estudiantes expresaron tristeza ante la finalización de la experiencia, lo que confirma el valor afectivo que otorgaron a esta propuesta y el grado de apropiación alcanzado. Este hallazgo resulta relevante, pues evidencia que los juegos musicales no fueron percibidos como actividades aisladas, sino como experiencias significativas que despertaron en los estudiantes un sentido de pertenencia

al grupo y el deseo de prolongar dichas prácticas dentro de su vida escolar.

Además, las experiencias prácticas trascendieron el aula: varios niños manifestaron su interés por replicar los juegos en sus hogares, lo que demuestra que la propuesta pedagógica no solo impacta el entorno escolar, sino que se proyecta hacia la vida familiar, fortaleciendo la conexión entre ambos espacios de socialización.

En síntesis, los datos de la encuesta reflejan que los juegos musicales cumplen un papel integral en el desarrollo socioemocional de los niños de transición. Más allá del entretenimiento, se consolidan como un recurso didáctico capaz de articular motivación, inclusión, autorregulación y transferencia de aprendizajes. Este resultado confirma su pertinencia dentro de una pedagogía inclusiva que entiende la diversidad como un valor y que, al mismo tiempo, proyecta la posibilidad de replicar la estrategia en otros contextos.

4.3. Análisis de Resultados

Desde los hallazgos obtenidos se muestra que los juegos musicales se consolidaron como una estrategia eficaz para fomentar la inclusión social en el aula de transición. A partir de la codificación de los datos, fue posible observar cómo las actividades musicales generaron un ambiente de confianza, seguridad y sentido de pertenencia, permitiendo que estudiantes que inicialmente se mostraban aislados o tímidos se vincularan de manera más activa a las dinámicas grupales. Este cambio no solo fortaleció la cohesión del grupo, sino que también evidenció la capacidad de la música para derribar barreras de interacción y construir vínculos afectivos.

En el análisis de las entrevistas y diarios de campo, los docentes resaltaron la relevancia de la música como mediadora en los procesos de socialización y regulación emocional. Los registros evidencian que los estudiantes lograron manejar de mejor manera

sus emociones, pasando de estados de nerviosismo o tristeza hacia la expresión de alegría, entusiasmo y disposición para participar. Este hallazgo confirma que la música, al ser un lenguaje universal, favorece la transición hacia climas emocionales positivos que impactan directamente en el bienestar socioemocional y en la calidad de la convivencia escolar.

Las encuestas y diálogos con los estudiantes aportaron información clave sobre la percepción directa de las infancias frente a la experiencia. Ellos manifestaron emociones positivas como alegría y diversión, pero también expresaron tristeza ante el cierre de la propuesta, lo cual da cuenta del impacto significativo que tuvo la estrategia en su cotidianidad escolar. Estos resultados permiten inferir que los juegos musicales no solo constituyen un recurso didáctico atractivo, sino que también generan huellas emocionales duraderas en las infancias, vinculando el aprendizaje con experiencias de disfrute y pertenencia.

Otro aspecto relevante es la flexibilidad de la estrategia, la cual permitió adaptarse a distintos ritmos de aprendizaje y necesidades individuales. Los registros muestran cómo los juegos musicales favorecieron la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con mayores dificultades sociales o de comunicación. Al brindar un espacio accesible y motivador, la música facilitó que cada niño encontrara una manera de contribuir, consolidando así un escenario pedagógico inclusivo donde la diversidad se transformó en una oportunidad de enriquecimiento colectivo.

Asimismo, la codificación axial y selectiva evidenció categorías relacionadas con la colaboración, la empatía y el trabajo en equipo. Los niños aprendieron a esperar a sus compañeros, a compartir instrumentos y a coordinarse en actividades grupales, lo que refleja un progreso en habilidades socioemocionales fundamentales para la etapa de transición. Este hallazgo es consistente con la idea de que los juegos musicales actúan como mediadores para

el desarrollo de competencias ciudadanas y de convivencia.

Los resultados obtenidos a partir de la sistematización de las técnicas e instrumentos de la investigación permitieron identificar hallazgos significativos. Estos hallazgos reflejan transformaciones en las dinámicas sociales, emocionales y pedagógicas del grupo, aportando evidencia sobre cómo las estrategias musicales trascienden como un recurso integrador. Entre estos hallazgos se encuentran:

- ✓ ***Impacto positivo de los juegos musicales:*** La estrategia demostró ser eficaz para fomentar la inclusión social en el aula de transición, al promover la participación equitativa y reducir actitudes de aislamiento o exclusión.
- ✓ ***Desarrollo de habilidades socioemocionales:*** Se evidenció un progreso significativo en la empatía, la autoconfianza, la cooperación y la capacidad de gestionar conflictos de manera pacífica, favoreciendo la construcción de vínculos afectivos.
- ✓ ***Transformación de emociones:*** Los niños pasaron de estados emocionales negativos como timidez, nerviosismo o tristeza, hacia emociones positivas asociadas al disfrute, la seguridad y el sentido de pertenencia, manifestando incluso nostalgia al concluir la experiencia.
- ✓ ***Fortalecimiento de la interacción social:*** Se observó un incremento en la colaboración espontánea, el respeto mutuo y la disposición de los estudiantes para integrarse en actividades colectivas, superando comportamientos de rechazo y exclusión.
- ✓ ***Flexibilidad y adaptabilidad de la estrategia:*** Los juegos musicales se ajustaron a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, garantizando la participación de todos, incluidos aquellos con mayores dificultades de socialización.
- ✓ ***Participación activa y motivación:*** La música y el juego despertaron entusiasmo y disposición para involucrarse en las actividades, lo que contribuyó a romper barreras de indiferencia y facilitó aprendizajes más significativos.

- ✓ **Valor didáctico reconocido por los docentes:** Los docentes señalaron que la música tiene un “poder integrador” y destacaron la pertinencia de los juegos musicales como recurso didáctico innovador que fortalece la convivencia y la cohesión grupal.
- ✓ **Extensión al entorno familiar:** Algunos padres reportaron que los niños replicaban en casa las canciones y juegos aprendidos en el aula, lo que muestra que la estrategia trascendió el espacio escolar e impactó en la vida cotidiana de los estudiantes.
- ✓ **Diversidad como oportunidad:** La propuesta permitió que las diferencias individuales fueran vistas como aportes enriquecedores y no como barreras, promoviendo un ambiente escolar inclusivo y respetuoso de la heterogeneidad del grupo.

Finalmente, la integración de todos los instrumentos aplicados permitió concluir que los juegos musicales trascienden el ámbito artístico para convertirse en una estrategia didáctica integral. El proceso de codificación demostró que estas actividades inciden en múltiples dimensiones: fortalecen las habilidades sociales, promueven la regulación del comportamiento, mejoran la disposición emocional y consolidan ambientes inclusivos en la primera infancia. En este sentido, los descubrimientos no solo responden al problema de investigación, sino que aportan nuevas perspectivas sobre el potencial de la música como recurso transversal y holístico en la educación inicial.

4.4. Triangulación

Con el fin de garantizar la validez y consistencia de la sistematización y análisis de los resultados, se realizó una triangulación metodológica que articuló las categorías emergentes de los datos con las evidencias recogidas en los instrumentos y los referentes conceptuales de Piaget, Ausubel, Gardner, el método Dalcroze y Orff. A continuación, en la *Tabla 9. Matriz de Triangulación*, se presenta el análisis consolidado.

Tabla 9

Matriz de Triangulación

<i>Categoría</i>	<i>Evidencias (Diarios de campo, entrevistas, grupo focal, encuestas)</i>	<i>Interpretación y aportes teóricos</i>
Juegos Musicales	La docente resaltó la “magia especial” de la música para integrar a todos; los estudiantes replicaban los juegos en casa con sus familias, lo que extendió el impacto más allá del aula.	Los juegos musicales se consolidan como estrategia central que articula lo cognitivo, lo afectivo y lo social, en coherencia con el método Dalcroze y con Gardner, al reconocer la música como un canal inclusivo y potenciador del aprendizaje significativo.
Adaptación de la educación al contexto	Se observaron ajustes en los juegos musicales para responder a las particularidades de los estudiantes. Los docentes resaltaron la pertinencia de contextualizar las actividades a la realidad escolar.	Coincide con Piaget (1933), quien plantea que el conocimiento surge de la interacción con el medio, y con Ausubel (2002), al señalar que el aprendizaje es significativo cuando se conecta con los saberes previos y el entorno.
Flexibilidad en las estrategias	Los docentes destacaron que los juegos permitían modificar ritmos, roles y dinámicas según las necesidades de cada estudiante; los diarios registran cambios espontáneos en las actividades.	Se relaciona con el método Dalcroze, que concibe el movimiento y la música como experiencias adaptables que favorecen la creatividad y la inclusión (Habron y Van Der Merwe, 2021).
Apoyo a estudiantes	Se evidenció acompañamiento entre pares, especialmente en niños tímidos o con dificultades sociales; la docente señaló avances en empatía y disposición a ayudar.	Responde al planteamiento de Gardner (1994) sobre la inteligencia interpersonal y al énfasis de Piaget en la construcción de la autonomía a través del respeto mutuo y la reciprocidad.

Preferencia por un enfoque práctico	Los niños mostraron mayor disposición a aprender a través del juego, el canto y el movimiento que con actividades abstractas; encuestas revelaron disfrute al participar activamente.	Refuerza a Ausubel (2002), quien diferencia el aprendizaje significativo del mecánico, y al método Dalcroze, que promueve el aprendizaje vivencial y experiencial.
Desarrollo de habilidades sociales	Diarios reportaron colaboración espontánea y turnos respetados; entrevistas revelaron mayor cohesión y vínculos de amistad en el aula.	Coincide con Piaget (1933) al señalar que la socialización es a la vez un proceso cognitivo, afectivo y moral, y con Gardner (1994), que destaca la música como vía para fortalecer la inteligencia interpersonal.
Diversidad e Inclusión	Se redujeron prácticas de exclusión y aumentó la valoración de las diferencias individuales; la docente observó que “los niños empezaron a entender que no todos son iguales y que eso está bien”.	Se articula con Ausubel, quien sostiene que el aprendizaje se enriquece cuando se reconocen los significados individuales, y con la visión de Gardner sobre múltiples formas de aprender y expresarse.
Participación activa	Registros muestran mayor iniciativa de los estudiantes para proponer juegos o cantar de forma espontánea; encuestas revelaron entusiasmo por participar en grupo.	El método Dalcroze promueve la participación colectiva a través del movimiento musical, lo cual refuerza la idea de inclusión activa.
Colaboración y trabajo en equipo	Se registraron dinámicas de cooperación en las actividades musicales; los estudiantes se esperaban unos a otros para seguir el ritmo o ayudaban a compañeros rezagados.	Se conecta con Piaget (1933), quien plantea que la moral autónoma surge de la colaboración entre pares, y con Gardner, que reconoce la música como una vía privilegiada para el trabajo colectivo.

Nota. La tabla expone la triangulación entre los datos analizados y los referentes teóricos, lo que permitió contrastar evidencias empíricas con aportes de autores y teorías, fortaleciendo la validez y solidez interpretativa de los hallazgos.

El análisis que resulta de esta triangulación muestra que la música funcionó como un lenguaje común que permitió superar barreras comunicativas, generar confianza y favorecer la cohesión grupal. Esta estrategia, además, trascendió el espacio escolar al ser replicada en los hogares, lo cual refuerza la pertinencia y el impacto de su implementación en la práctica pedagógica.

Un aspecto crucial identificado es la adaptación al contexto, puesto que la flexibilidad y la capacidad de ajuste en las actividades musicales resultaron fundamentales para atender la diversidad presente en el aula. La observación participante y los testimonios docentes reflejaron que los estudiantes con mayor timidez o dificultades sociales encontraron en la música un escenario seguro para expresarse, lo que coincide con los postulados de Piaget (1933) sobre la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y con la propuesta de Gardner (1994) sobre la inteligencia interpersonal. Sin embargo, el reto no estuvo únicamente en implementar actividades inclusivas, sino en garantizar su pertinencia, evitando caer en prácticas homogéneas que invisibilicen las particularidades individuales.

En este sentido, la categoría diversidad emerge como un eje central que trasciende el marco teórico para materializarse en la práctica. Los registros de campo muestran que los juegos musicales propiciaron la valoración de las diferencias y la aceptación de distintos ritmos de aprendizaje. Si bien Ausubel (1983) y Gardner (1994) reconocen que su concreción depende de la capacidad docente para diseñar experiencias que transformen las diferencias en oportunidades de aprendizaje compartido. Este hallazgo plantea una crítica necesaria: no basta con reconocer la diversidad desde la norma o el discurso, es indispensable encarnarla en prácticas pedagógicas intencionadas y duraderas.

Asimismo, la participación activa y la colaboración se posicionaron como logros significativos. Los niños mostraron mayor disposición a involucrarse en actividades grupales

y a cooperar con sus pares, aspectos observados en gestos de ayuda mutua y en el respeto por los turnos. Tales dinámicas confirman la dimensión social del aprendizaje señalada por Piaget (1933) y reafirman que la música, en coherencia con los métodos Dalcroze y Orff, potencia el aprendizaje colectivo mediante el ritmo, el movimiento y la vivencia corporal. Críticamente, esto invita a cuestionar las metodologías tradicionales que priorizan la instrucción individual y rígida, pues limitan la posibilidad de que los estudiantes desarrollen competencias socioemocionales esenciales para la convivencia.

Los juegos musicales no deben entenderse únicamente como actividades lúdicas, sino como un recurso pedagógico capaz de articular lo cognitivo, lo afectivo y lo social. En este estudio, los resultados demuestran que esta estrategia promovió aprendizajes significativos al integrar la dimensión emocional en el proceso educativo, en línea con Ausubel (1983). Sin embargo, también se reconoce que la sostenibilidad de estas prácticas requiere una reflexión constante por parte de los docentes para evitar que la novedad de la actividad pierda eficacia con el tiempo.

En consecuencia, el aporte crítico de esta investigación radica en demostrar que la inclusión social en la primera infancia no puede reducirse a políticas normativas o buenas intenciones, sino que debe construirse mediante prácticas pedagógicas vivas, contextualizadas y evaluadas continuamente, donde la música se constituye como un eje transformador de la convivencia escolar.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La presente investigación demostró que los juegos musicales constituyen una estrategia didáctica eficaz para fomentar la inclusión social en el aula de transición. Su implementación permitió transformar el espacio educativo en un entorno participativo, motivador y sensible a la diversidad, donde la música actuó como un lenguaje universal que facilitó la interacción, la cooperación y el respeto mutuo entre los estudiantes. A través de secuencias didácticas diseñadas para atender las particularidades del grupo, se evidenció una mejora en la cohesión, la comunicación y el bienestar emocional de los niños, reduciendo conductas de aislamiento y potenciando el sentido de pertenencia.

La sistematización de la información obtenida mediante los instrumentos confirmó que los objetivos propuestos fueron alcanzados en su totalidad, mostrando avances en el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos. Asimismo, se constató la importancia del rol docente como mediador y facilitador de experiencias significativas que trascienden el aula y fortalecen el vínculo entre escuela, familia y comunidad. En síntesis, los juegos musicales se consolidan como una estrategia didáctica inclusiva y flexible, capaz de generar aprendizajes duraderos y de contribuir a la construcción de una educación inicial más equitativa, integral y humanizadora.

Asimismo, es fundamental que el rol del docente como figura protagónica se transforme. Para ello, es necesario que los educadores potencien sus habilidades para diseñar, implementar y replantear estrategias pedagógicas y didácticas, con el objetivo de consolidar un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea contextualizado, motivador y tenga en cuenta

las diferencias individuales de cada estudiante. Como lo expone Avitia-Hernández et al. (2018) “es necesario actuar como un guía al darles sugerencias de cómo mejorar su desempeño, motivar y crear en sus estudiantes el deseo e interés por aprender y participar al lado de sus compañeros” (pp. 645 – 646).

Es importante resaltar que, los resultados obtenidos responden de manera clara al *objetivo general*, pues la propuesta didáctica basada en juegos musicales no solo fue diseñada sino implementada de forma efectiva en el aula de transición, evidenciando su impacto en la inclusión social. La observación y análisis mostraron que las actividades musicales lograron captar el interés de los estudiantes, facilitar su participación activa y generar un ambiente de respeto y colaboración, confirmando la pertinencia del diseño planteado.

En cuanto a los *objetivos específicos*, se logró implementar juegos musicales adaptados que promovieron la interacción y el trabajo cooperativo; se recopilaron manifestaciones de inclusión y actitudes sociales positivas a través de diarios de campo, encuestas y entrevistas. Y finalmente, se validó el impacto de la estrategia, al constatar avances en habilidades como la empatía, la comunicación y la convivencia. Esto demuestra la coherencia entre el planteamiento inicial y los hallazgos alcanzados, consolidando el cumplimiento de los propósitos de la investigación.

La correlación de evidencias demuestra que los juegos musicales, al integrarse con un enfoque flexible y contextualizado, logran trascender las limitaciones individuales y consolidar un aprendizaje social y emocional significativo. En consecuencia, de manera crítica la investigación valida la eficacia de la música como vehículo inclusivo y reafirma la necesidad de replantear las prácticas educativas hacia metodologías más participativas, dinámicas y sensibles a la diversidad, que consideren los ritmos y estilos de aprendizaje.

5.1.1. Conclusiones de Juegos Musicales como Estrategia

La implementación de juegos musicales en el aula de transición se consolidó como una estrategia altamente efectiva para fomentar la inclusión social y el desarrollo integral de los estudiantes. La música actuó como un lenguaje universal que trascendió las diferencias individuales, permitiendo a los niños comunicarse, expresarse y relacionarse de manera más espontánea y natural.

Los hallazgos y su análisis mostraron que los juegos musicales promovieron la participación activa de todos los estudiantes, generando motivación, entusiasmo y disposición para trabajar en equipo. Al mismo tiempo, la estrategia fortaleció habilidades sociales esenciales como la cooperación, la empatía, el respeto por las reglas compartidas y la capacidad de escucha. Estas dinámicas facilitaron que los niños aprendieran a reconocer y valorar las diferencias, transformando la diversidad en una oportunidad para el aprendizaje colectivo.

La flexibilidad de las actividades musicales permitió adaptarlas a los distintos ritmos de aprendizaje y necesidades individuales, asegurando que cada estudiante encontrara un espacio de participación significativo. Este carácter inclusivo no solo atendió las necesidades de quienes enfrentaban barreras sociales o emocionales, sino que enriqueció el proceso de todos, fortaleciendo el sentido de pertenencia al grupo.

Asimismo, se constató que la estrategia trascendió el aula, pues las experiencias musicales fueron replicadas por los niños en sus hogares, lo que fortaleció el vínculo entre escuela y familia. Este aspecto evidencia que los juegos musicales no solo impactan en el desarrollo académico y social de los estudiantes, sino también en su vida cotidiana, consolidando aprendizajes significativos y duraderos.

En conclusión, los juegos musicales como estrategia didáctica demostraron ser un recurso pedagógico de alto impacto, capaz de integrar lo lúdico, lo afectivo y lo social en un mismo proceso formativo. Su eficacia radica en que no se limitan a ser una actividad recreativa, sino que actúan como un medio para transformar la convivencia, impulsar la inclusión y fortalecer el desarrollo socioemocional. Esta investigación confirma que cuando la enseñanza incorpora herramientas vivenciales, cercanas y motivadoras, se generan aprendizajes más significativos y contextualmente relevantes, al tiempo que se construyen ambientes escolares más inclusivos, cooperativos y sensibles a la diversidad.

5.1.2. Conclusiones de Inclusión Social

Los resultados obtenidos evidencian que los juegos musicales favorecieron de manera significativa la inclusión social en el aula de transición, al propiciar espacios donde cada niño pudo participar activamente sin importar sus diferencias individuales. La estrategia permitió que estudiantes con dificultades de interacción lograran integrarse en las dinámicas grupales, generando vínculos más sólidos y reduciendo actitudes de rechazo, aislamiento o indiferencia.

El análisis y la triangulación de los datos reflejaron avances claros en el desarrollo de la empatía, la cooperación y el respeto mutuo. Las actividades musicales motivaron la colaboración espontánea entre los niños, quienes comenzaron a apoyarse entre sí y a valorar las contribuciones de sus compañeros. Estos cambios consolidaron un ambiente de aula más armónico, en el que la diversidad fue reconocida como un elemento enriquecedor y no como un obstáculo para la convivencia.

Además, se constató que la inclusión social no se limitó al contexto escolar, sino que trascendió al entorno familiar, pues los niños replicaron en casa las experiencias musicales,

fortaleciendo los lazos con sus padres y generando una extensión del aprendizaje. Este hallazgo confirma que la música se convierte en un puente que conecta la escuela con la vida cotidiana de los estudiantes, potenciando la integración más allá del aula.

En conclusión, la investigación reafirma que la inclusión social no es un resultado automático de las normas educativas, sino el fruto de prácticas pedagógicas intencionadas que promueven la participación, la colaboración y la valoración de la diversidad. Los juegos musicales demostraron ser una herramienta efectiva para transformar las relaciones entre los estudiantes, consolidando un modelo educativo que responde a la necesidad de formar infancias capaces de convivir en entornos respetuosos, equitativos y solidarios. La experiencia señala, además, la urgencia de que las instituciones educativas asuman la inclusión no solo como principio, sino como práctica concreta que se construye día a día desde el aula.

5.1.3. Conclusiones de Educación Inicial

La investigación permitió demostrar que la educación inicial, en el grado de transición con niños de 5 años, constituye un escenario clave para el fortalecimiento del desarrollo integral y la construcción de competencias socioemocionales. Los juegos musicales se consolidaron como una estrategia eficaz para promover la inclusión social, ya que facilitaron la interacción entre pares, la cooperación y el respeto mutuo, disminuyendo conductas de aislamiento y potenciando la participación activa.

Asimismo, se evidenció que la integración de la música en el aula de transición favorece la expresión emocional y el aprendizaje significativo, al brindar a los estudiantes un medio de comunicación alternativo que supera las barreras individuales. Esta experiencia permitió que la diversidad se asumiera como un valor y no como una limitación, logrando

que todos los estudiantes fueran partícipes de la dinámica escolar y se fortaleciera el sentido de pertenencia al grupo.

Desde el marco normativo, la investigación mostró que es posible materializar los principios de equidad e inclusión establecidos en la política educativa colombiana mediante propuestas didácticas contextualizadas. La aplicación de los juegos musicales permitió convertir la normatividad en prácticas concretas que responden a las necesidades de los niños en transición, garantizando experiencias pedagógicas que integran lo cognitivo, lo afectivo y lo social.

5.2. Aplicabilidad y Contribución en el Campo Educativo

Este estudio aporta una nueva perspectiva al campo educativo al demostrar que los juegos musicales no solo cumplen una función lúdica, sino que también constituyen una estrategia didáctica con un alto potencial inclusivo. La investigación evidencia que, a través de la música, es posible fomentar la cooperación, la empatía y la participación equitativa entre los estudiantes, generando aprendizajes significativos que trascienden lo académico y fortalecen la convivencia escolar.

Asimismo, la propuesta ofrece soluciones concretas para uno de los principales retos de la educación inicial: la inclusión social. Los resultados validan la pertinencia de diseñar secuencias didácticas adaptadas a las necesidades de los niños de transición, consolidando evidencias que pueden servir como referencia para nuevas investigaciones y para el desarrollo de políticas y prácticas pedagógicas más inclusivas e innovadoras.

Los hallazgos de la investigación demuestran que los juegos musicales pueden aplicarse como una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer la inclusión social y el desarrollo socioemocional en la educación inicial. Su integración en el aula permite crear

ambientes de cooperación, respeto por la diversidad y participación activa, ofreciendo a los docentes herramientas flexibles que enriquecen la práctica educativa.

Además, los resultados abren posibilidades para futuras investigaciones orientadas a explorar el impacto de los recursos artísticos en otros niveles escolares. El uso de los juegos musicales, combinado con metodologías activas, puede convertirse en un eje de innovación que transforme la enseñanza y consolide prácticas educativas más inclusivas y significativas.

La investigación evidencia que la implementación de juegos musicales como estrategia didáctica no solo favorece la inclusión social en el aula de transición, sino que también tiene el potencial de convertirse en un modelo replicable en la educación inicial. La música y el juego, al actuar como lenguajes universales, permiten la participación activa, fomentan el respeto por la diversidad y fortalecen las habilidades socioemocionales, lo que convierte esta propuesta en una herramienta de gran valor para la práctica pedagógica inclusiva.

Para concluir, esta propuesta se configura como un referente pedagógico adaptable a distintas realidades escolares, ofreciendo alternativas innovadoras y sostenibles que pueden ser aplicadas en otros contextos educativos. De esta forma, no solo contribuye a consolidar prácticas inclusivas en la primera infancia, sino que también abre nuevas rutas de investigación orientadas a validar su impacto en diferentes poblaciones y escenarios, ampliando así su pertinencia y alcance en el campo educativo.

5.3. Recomendaciones

Se recomienda que las instituciones educativas incorporen los juegos musicales como estrategia didáctica, estableciéndolos como un componente fundamental del currículo, dada su efectividad en el fomento de la inclusión social y el desarrollo integral de los estudiantes

de transición. Se aconseja invertir en recursos que diversifiquen y enriquezcan los juegos musicales, así como materiales que tengan diferentes usos para promover la imaginación y espacios flexibles que faciliten el movimiento y la interacción.

Asimismo, es crucial promover espacios de formación y capacitación continua para los docentes, que se enfoquen en el diseño e implementación de nuevas estrategias didácticas que no solo integren eficazmente la música en el desarrollo de habilidades sociales, sino que también incluyan la adaptación de actividades a las diversas necesidades educativas de cada estudiante.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el alcance del estudio a otros niveles educativos (preescolar, primaria) y en diferentes contextos socioeconómicos, esto permitiría determinar la replicabilidad y adaptabilidad de los juegos musicales como estrategia inclusiva en una población más diversa. Igualmente, es fundamental estimular la participación de las familias en el proceso, que comprendan el valor de los juegos musicales inclusivos y adquieran herramientas para replicar estas actividades en su entorno, consolidando el aprendizaje y la inclusión fuera del aula.

Finalmente, se enfatiza la necesidad de promover una cultura escolar que valore y celebre la diversidad en todas sus manifestaciones, si bien los juegos musicales actúan como una excelente puerta de entrada para comenzar a construir esta cultura, su impacto será verdaderamente transformador si está respaldado por un ambiente institucional donde la inclusión sea el principio rector inquebrantable que guíe cada decisión, norma e interacción en todas las dimensiones del quehacer educativo. Esto implica que la inclusión debe permear desde el currículo y las metodologías, hasta la infraestructura y las relaciones interpersonales, garantizando que cada miembro de la comunidad escolar se sienta valorado y desarrolle un sentido de pertenencia.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alcaldía de Villeta. (2020). *Mi municipio: Presentación e información del Municipio*. Cundinamarca, Alcaldía de Villeta. <https://www.villeta-cundinamarca.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Presentacion.aspx>
- Aparicio Gervás, J. & León Guerrero, M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108. <https://doi.org/10.5209/RCED.54878>
- Avitia Hernández, V., Burrola Herrera, J. & Uranga Alvidrez, M. (2018). El trabajo colaborativo, una herramienta de enseñanza para el aprendizaje. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(1), 637-646. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/409>
- Bolívar Chávez, O., Veliz Briones, V., Alcivar Cedeño, A., Zambrano Somoza, J. & Cruz Mendoza, J. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación Inclusiva. Ecuador, *Revista multidisciplinar de innovación y estudios aplicados – Polo del Conocimiento*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/820/pdf#>
- Borregón, S. (2017). *Inclusión y sistema educativo. Orientaciones Prácticas*. Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial - CEPE. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/153541>
- Colegio Madre del Divino Pastor. (2019). *Manual de convivencia: “Cuidado y armonía es nuestra pedagogía”*. Colegio Madre del Divino Pastor.

<https://cmdpvilleta.edu.co/wp-content/uploads/2019/02/MANUALDECONVIVENCIA.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Corte Constitucional (2015). *Constitución Política de Colombia 1991: Actualizada con los Actos Legislativos a 2015*. Colombia, Edición especial preparada por la Corte Constitucional. [https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion politica de Colombia - 2015.pdf](https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf)

De Zubiría, M. (2007). *Psicología del Talento y la Creatividad: como explorar, identificar y desarrollar el talento de TODOS los niños y jóvenes*. Bogotá, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Del Barrio, L., & Arús, M. E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. *Frontiers in Education*.

https://www.researchgate.net/publication/381609341_Music_and_movement_pedagogy_in_basic_education_a_systematic_review

Di Paolo, A., & Todino, M. D. (2025). Inclusive Music Education in the Digital Age: The Role of Technology and Edugames in Supporting Students with Special Educational Needs. *Encyclopedia*, 5(3), 102. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5030102>

Díaz-Aguado, M. (2003). Piaget y el desarrollo cívico y moral. Madrid, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. <https://elibro.net/es/ereader/usta/15544>

Duhalde, M. (2012). Revista No. 56 - Educación e inclusión. *Revista Internacional Magisterio*. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-56-educaci-n-e-inclusi-n>

Echeita-Sarrionandia, G., & Domínguez Gutiérrez, A. B. (2011). *Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas*. España, Ediciones Universidad de Salamanca.

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8393/9103>

Fernández, J. (2022) *Educación en la Complejidad para Tomar Decisiones desde el Conocimiento – Cómo Conciliar las Estrategias Educativas para Mejorar el Aprendizaje*. Barcelona, Plataforma Editorial.

<https://es.scribd.com/document/848266340/Juan-Fernandez-Educacion-en-la-complejidad>

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.a ed.). Editorial Morata.

https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (s.f.) *Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF.

<https://www.unicef.org/es/educacion#:~:text=La%20labor%20de%20UNICEF%20en%20materia%20de%20educaci%C3%B3n&text=Para%20obtener%20una%20educaci%C3%B3n%20de,y%20en%20situaciones%20de%20emergencia>

Franco-Royo, T. (1988). *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid, Ediciones Nacea, S.A.

https://books.google.com.co/books?id=z8TgUKUMsfoC&printsec=frontcover&dq=Vida+afectiva+y+educaci%C3%B3n+infantil.&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjO9_Cnk9nwAhVBRTABHTINCXwQ6AEwAHoECAYQAg#v=onepage&q=Vida%20afectiva%20y%20educaci%C3%B3n%20infantil.&f=false

Frazee, J., & Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff: A curriculum for music teachers*. Schott - Universidad de Michigan.

Fundación Universitaria Los Libertadores. (2022). *Juego y música para fortalecer valores y conciencia ambiental: una estrategia desde la lúdica*. Fundación Universitaria Los Libertadores.

<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/f83624f4-83e5-4766-98aa-77aaf5d3a4da/content>

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*.

México, Fondo de Cultura Económica. <https://elibro.net/es/ereader/usta/110041>

Gertrudix-Barrio, M. (2011). *Percepción y Expresión Musical: un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Educación Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música*. España, Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.

https://www.researchgate.net/publication/269518997_Percepcion_y_expresion_musical_al_un_modelo_de_planificacion_didactica_en_el_Grado_de_Magisterio_de_Educacion_Infantil_de_la_UCLM_para_la_ensenanza_de_la_musica

Habron, J., & Van Der Merwe, L. (2021). Embodiment and collaboration in Dalcroze and Orff music education. *Music Education Research*, 23(2), 143–157.

<https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1887496>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2014).

Metodología de la Investigación (6ta ed.). McGraw-Hill Education.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Inhelder, B. & Piaget, J. (2016). *Psicología del niño*. (18 ed.). España, Ediciones Morata, S.

L. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/116205>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2022). *Informe nacional sobre*

desarrollo infantil en Colombia 2022. Bogotá, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF.

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/informe_de_gestion_2022_preliminar_par_a_publicacion.pdf

Liu, C.-W. (2024). *Creating an Inclusive Music Classroom*. Journal of General Music Education – National Association for Music Education.

<https://nafme.org/blog/creating-an-inclusive-music-classroom/>

Marín- Gallego, J. (2019) *Investigar en Educación y Pedagogía: Sus Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos*. Bogotá, Editorial Magisterio.

Mayorga-Cortés, J. (2017). *La Inclusión Social de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes Víctimas del Conflicto Armado en Colombia, desde un Proceso de Acompañamiento Educativo - Musical*. Portugal, Facultad de Letras de Universidad de Porto.

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105955/2/202622.pdf>

Messiou, K. (2022). Reimagining inclusive education: Listening to the voices of children. Londres, *London Review of Education*, 20(1), 9.

<https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.09>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2014). *Documento No. 20: El sentido de la Educación Inicial: serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2009). *Documento No.10: Desarrollo infantil y*

competencias en la Primera Infancia. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2014). Documento No. 22: El juego en la Educación Inicial: serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

[341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2014). *Documento No. 24: La exploración del medio en la Educación Inicial: serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Ministerio de

Educación Nacional, [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf)

[341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf)

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2014). *Documento No. 25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la Educación Inicial: serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf)

[341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf)

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2020). *Informe nacional sobre el estado de la educación inicial en Colombia*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional - MEN.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/publicaciones/>

Moreno, F. (2009). *Teoría de la instrucción vs. teoría del aprendizaje significativo:*

contraste entre J. Bruner y D. Ausubel. Santa Fe, Argentina, Argentina: El Cid

Editor. <https://elibro.net/es/ereader/usta/29632>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Adoptada y abierta a la

firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Oficina del Alto Comisionado.

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Nebrada González, P. L. (2015). *La inteligencia musical*. (Edición 2a.). España, Bubok Publishing S.L. <https://elibro.net/es/ereader/usta/51396>

Ni, M., Yang, F. & Liu, M. (2024). Effective Application of Multiple Intelligences Theory in Music Education. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences* 9(1).
https://www.researchgate.net/publication/378612516_Effective_Application_of_Multiple_Intelligences_Theory_in_Music_Education

Orff, C., & Keetman, G. (2019). *Orff-Schulwerk: Music for children*. Schott.
https://www.academia.edu/17860776/The_Orff_Schulwerk_Approach

Organización de Estados Iberoamericanos - OEI. (2000). *Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial - Una educación inicial para el siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a07.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Comisión Interinstitucional. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.eduy21.org/Documentos/Guía para asegurar la inclusión y de equidad en la educación.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –

- UNESCO. (2021). *Right from the start: Building inclusive societies through early childhood education*. París, UNESCO. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO%20GEM_Right%20from%20the%20start-build%20inclusive%20societies%20through%20inclusive%20early%20childhood%20education_2021_EN.pdf
- Pacto Mundial (2019). *ODS 4 - Educación de Calidad*. España, Red Española - Pacto Mundial. <https://www.pactomundial.org/ods/4-educacion-de-calidad/>
- Papalia, D., Wendkos-Olds, S. & Duskin-Feldman, R. (2009) *Psicología del desarrollo: De la Infancia a la Adolescencia* (Undécima Edición). México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pellón-Suárez, R. (2015). *Psicología del aprendizaje*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro.net/es/ereader/usta/48751?>
- Piaget, J. (1933). *Los procedimientos de la educación moral*. En: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1967. (Fecha de la primera edición 1933).
- República de Colombia. (2006). *Colombia por la Primera Infancia - Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Colombia, Ministerio Nacional de Educación, https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. (2018). *Guía para la Implementación Territorial de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”*. Colombia, Gobierno de Colombia. <https://deceroasiempreterritorial.icbf.gov.co/images/cartilla.pdf>
- Rosales-Jiménez, J. J. (2013). *Habilidades sociales*. España, Editorial McGraw-Hill. <https://elibro.net/es/ereader/usta/50255?>

- Rubio-Páramo, C. (2018). *Metodología Dalcroze para el desarrollo de la inteligencia musical*. Revista Internacional Magisterio No. 70.
<https://www.magisterio.com.co/articulo/metodologia-dalcroze-para-el-desarrollo-de-la-inteligencia-musical#>
- Salas-Rivera, I. (2018). *La práctica musical como espacio de inclusión social infantil: experiencias de Portal Norteño Music Perú en Huacho, Huaura*. Perú, Revista Peruana de Investigación Musical.
<http://revistas.unm.edu.pe/index.php/Antec/article/view/56/45>
- Salazar, C. (2001). *El yo musical infantil*. México, Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/73330>
- Sánchez-Teruel, M. (2013). *Inclusión como Clave de una Educación para todos: Revisión Teórica*. España, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Sánchez-Vázquez, S. (2012). *Miradas sobre la diversidad*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
<https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/39011>
- Sanchidrián, J. (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santos-Ardón, A. (2019). *La música como disciplina inclusiva en el aula de Infantil - Propuesta de intervención*. España, Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/36601>
- Savage, S., Bentley, L., Williams, K. Cathy Nielson, C. & Eager, R. (2025). Developing Early Childhood Teacher Confidence to Implement Classroom Music and Movement Activities: Key Professional Learning Features. *Early Childhood Education Journal* (2025) 53:2275–2286. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01737-2>
- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An integrated approach to music education. *Music*

Educators Journal, 83(6), 41–44. <https://doi.org/10.2307/3399010>

Socha-Higuera, O. (2023). *Revisión Bibliográfica Sobre la Utilización de la Música Como Herramienta Pedagógica en la Educación Inclusiva*. Universidad El Bosque - Facultad de Educación.
<https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/13ad37a4-abc0-49da-b68e-a9a16901149c/content>

Zu, J. (2024). *Promoting students' multiple intelligences through music education in the context of Chinese high schools*. China, School of Art and Media - Beijing Normal University. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icela-23/125998619>

ANEXOS

Anexo A

Lista de Estudiantes de Transición

1.	Castillo Quevedo Fabian David
2.	Moreno Barahona Martin
3.	Peña Rodríguez Abbie
4.	Álvarez Pedraza Gianinna
5.	Diaz González Juan Martin
6.	Forero Neira María Paz
7.	Martínez Galindo Gabriela
8.	Orjuela Mora Valerie
9.	Reyes Diaz Carlos Daniel
10.	Acosta Medina Joaquín
11.	Bolaños González Martin
12.	Calderón Gutiérrez Hanna Paulina
13.	Cruz Diaz Daniel Jerónimo
14.	Galindo Sarmiento María Paz
15.	Rubio Álvarez Massimiliano
16.	Salgado Rodríguez Paulina
17.	Torres Perdomo Luciana
18.	Varela Muñoz Ethan Jacobo
19.	Zapata Casteblanco Samuel Alejandro
20.	Acosta Medina Joaquín
21.	Bolaños González Martin

Anexo B

Formato de Diario de Campo

 		FORMATO DIARIO DE CAMPO
CONTEXTO		
Nombre de la Institución Educativa		
Nombre de la Investigador		
Grado		
Número de la Intervención	Fecha	
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Descripción de las Actividades Impactantes	Reflexión en Relación con la Investigación	
<u>Observación General</u> Se registra la evolución del desarrollo de las sesiones de juegos musicales y las dinámicas sociales. <u>Evidencias Significativas</u> Anécdotas relevantes, diálogos reveladores, los comportamientos individuales, emociones de las infancias y cualquier incidente relacionado con la dinámica social. <u>Lecciones Aprendidas</u> Notas adicionales proporcionadas por los docentes sobre el progreso individual de los estudiantes.	<u>Buenas Prácticas</u> Descripción de las actividades, procesos o actitudes positivas desarrolladas en la intervención que se considera importante resaltar. <u>Retos y Reflexiones</u> Anotar reflexiones o ajustes a las estrategias didácticas.	

Anexo C

Guion de Entrevista a Docentes

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA			GUION ENTREVISTA DOCENTE
CONTEXTO			
Nombre del Institución Educativa			
Nombre del Entrevistador			
Nombre del Entrevistado			
Años de Experiencia		Fecha de Entrevista	
INTRODUCCIÓN			
Buenos días. Mi nombre es.... Esta investigación es titulada “Juegos musicales como estrategia didáctica para fomentar la inclusión social en el aula de transición del Colegio Madre del Divino Pastor”. Su participación es fundamental, pues permite comprender desde otro ángulo la perspectiva didáctica como docente y seguir en la transformación de la educación.			
PREGUNTAS			
1. Para empezar, ¿cómo describiría la inclusión social en su aula de Transición antes de implementar los juegos musicales y ahora? 2. ¿Qué juegos musicales percibió que sus estudiantes disfrutaban particularmente o que pareciera generar más interacción? 3. ¿Cree que es necesario hacer adaptaciones en los juegos musicales para que todos los niños pudieran participar, especialmente aquellos con habilidades diversas o que suelen aislarse? 4. Desde que implementaron los juegos musicales, ¿ha observado algún cambio en cómo los niños interactúan entre sí? ¿Podría dar un ejemplo específico que haya notado? 5. ¿De qué manera los juegos musicales fomentaron habilidades sociales como la toma de decisiones conjunta, la resolución de pequeños desacuerdos, la regulación emocional o la			

empatía entre los estudiantes?

6. ¿Cree que estos juegos han ayudado a que los niños con alguna dificultad social o que solían aislarse se integren más al grupo? ¿Cómo se manifestó esa integración?
7. ¿Qué desafíos encontró al intentar usar los juegos musicales para fomentar la inclusión social, y cómo los manejó?
8. ¿Cómo cree que la naturaleza misma de los juegos musicales (ritmo, movimiento, canto) contribuyó a la interacción social y la inclusión, de una manera que otras estrategias quizás no lo harían?

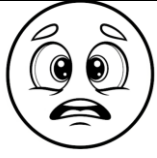
REFLEXIÓN Y CIERRE

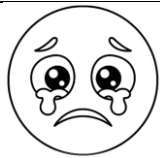
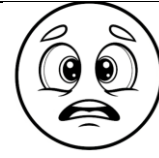
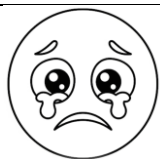
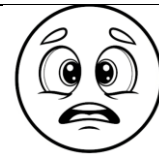
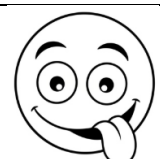
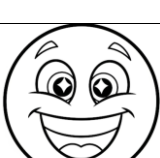
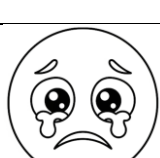
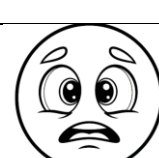
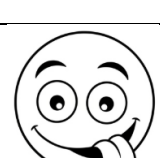
1. Basado en su experiencia, ¿recomendaría el uso de juegos musicales para fomentar la inclusión en otras aulas de Transición? ¿Por qué?
2. ¿Hay algún comentario adicional que le gustaría compartir sobre este tema?

Muchas gracias por su tiempo y sus aportes para esta investigación.

Anexo D

Formato Encuesta para Estudiantes

 		FORMATO ENCUESTA ESTUDIANTES		
CONTEXTO				
Nombre de la Institución Educativa				
Nombre del Estudiante				
Grado		Fecha		
Indicaciones: El docente a cargo o el investigador da las indicaciones para realizar la encuesta. Es muy importante que se preste mucha atención a las preguntas que se leerán para poder marcar la respuesta a la emoción (feliz, triste, nervioso, divertido).				
ENCUESTA A ESTUDIANTES				
Preguntas	Respuestas			
	<i>Feliz</i>	<i>Triste</i>	<i>Nervioso</i>	<i>Divertido</i>
Cuando juegas con un compañero del salón ¿Cómo te sientes?				
Cuando realizas juegos con música en el salón ¿Cómo te sientes?				
Cuando cantamos las canciones de los juegos ¿Cómo te sientes?				

Cuando bailamos y nos movemos con la música ¿Cómo te sientes?				
Cuando juegas con instrumentos musicales ¿Cómo te sientes?				
Si te sientes un poco enojado ¿Cómo te sientes al poner música?				
Sí un juego musical es nuevo y no lo conoces bien ¿Cómo te sientes al aprenderlo?				
Cuando terminamos los juegos musicales ¿Cómo te sientes después de haber jugado con tus compañeros?				

Anexo E

Cronograma de Actividades para la Recolección y Análisis de Datos

Fases	Actividades	Participantes	Técnica e Instrumento	2023					2025					
				Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
I Diagnóstico inicial	• Observación participante de la dinámica del aula. • Revisión de manual de convivencia, informes docentes y registros previos. • Delimitación de necesidades de inclusión social.	• Estudiantes de Transición (21). • Docente titular. • Auxiliar de apoyo. • Docente investigador.	• Observación participante. • Diario de campo.											
II Diseño de Propuesta	• Planificación de juegos musicales (secuencias didácticas).	• Docente investigador												

	• Validación y ajuste de instrumentos. • Programación de sesiones.														
III Aplicación en el Aula	• Implementación secuencias didácticas. • Registro in situ de interacciones y participación.	• Estudiantes de Transición (21). • Docente titular. • Auxiliar de apoyo. • Docente investigador.	• Observación participante. • Diario de campo.												
IV Seguimiento	• Percepción de docentes. • Conversación grupal guiada (Estudiantes). • Sesión de retroalimentación con docentes. • Consolidación de registros para triangulación.	• Estudiantes de Transición (21). • Docente titular. • Auxiliar de apoyo. • Docente investigador.	• Guion de entrevista (Anexo C). • Grupo focal - Encuesta (Anexo D). • Diarios de campo consolidados.												

V Evaluación y Reflexión	• Síntesis de hallazgos por categorías. • Codificación - Triangulación. • Resultados. • Recomendaciones.	Docente investigador	• Matrices de codificación. • Informe de resultados.											
--	---	-----------------------------	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo F

Evidencia Fotográfica

En el presente anexo se encuentran las evidencias fotográficas que se tomaron en la implementación de los juegos musicales de grado de Transición del Colegio Madre del Divino Pastor.



Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 1 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta, Cundinamarca [Fotografía].



Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 2 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta, Cundinamarca [Fotografía].



Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 3 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta, Cundinamarca [Fotografía].





Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 4 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta, Cundinamarca [Fotografía].



Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 5 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta, Cundinamarca [Fotografía].



Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 6 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta,

Cundinamarca [Fotografía].



Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 7 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta, Cundinamarca [Fotografía].



Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 8 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta, Cundinamarca [Fotografía].



Joana Andrea Rincón (2025) Juego Musical No. 9 - Colegio Madre del Divino Pastor. Villeta, Cundinamarca [Fotografía].

Anexo G

RAE Internacional No. 1

RAE (Resumen Analítico en Educación)	
1. Título	La música como disciplina inclusiva en el aula de Infantil.
2. Autor	Santos Ardón, Angelines
3. País - Ciudad	Valladolid, España.
4. Fecha	2019
5. Tema	La Música como disciplina inclusiva.
6. Palabras Clave	Inclusión, interculturalidad, educación musical, educación infantil, diversidad cultural, educación inclusiva, propuesta de intervención.
7. Objetivos	Objetivo general: Diseñar, ejecutar y evaluar una propuesta de intervención didáctica en educación infantil basada en la música como disciplina que facilita la Educación Inclusiva. Objetivos específicos: • Fomentar la música como disciplina rutinaria. • Fomentar un aula inclusiva en la que se valoren y respeten las diferencias tanto culturales como sociales.
8. Descripción y Contenidos	Abstract: En el contexto actual de globalización, la diversidad cultural constituye una realidad presente en la vida cotidiana y, de manera especial, en las aulas. Frente a este escenario, la escuela inclusiva se presenta como una necesidad, lo que exige continuar desarrollando métodos que garanticen la atención a todos los estudiantes. En este marco, los docentes tenemos la responsabilidad de mantenernos actualizados respecto a los avances pedagógicos, incorporando la

	autorreflexión y la formación continua como herramientas para asegurar una educación de calidad. La propuesta aquí planteada busca resaltar el valor de la música como disciplina inclusiva, al evidenciar, a través de una intervención, cómo esta puede funcionar como un recurso que facilita la inclusión y fomenta un ambiente de aula en el que se valoren y respeten tanto las diferencias culturales como las sociales. Contenido: 1. Introducción 2. Objetivos 3. Justificación 4. Marco Teórico 4.1. Escuela Inclusiva 4.2. Música en educación infantil 5. Propuesta de intervención 5.1. Contextualización 5.2. Metodología 5.3. Objetivos, contenidos y criterios 5.4. Temporalización 5.5. Desarrollo de las actividades 5.6. Análisis de datos 6. Conclusiones 7. Bibliografía 8. Apéndices
--	--

9. Diseño Metodológico	Enfoque: Cualitativo. Tipo de investigación: Teoría fundamentada. Técnicas de recolección de información: Entrevistas.
10. Instrumentos	• Registros. • Entrevistas semiestructuradas. • Entrevista abierta. • Planificaciones.
11. Resultados y Conclusiones	Se valoró en qué medida la música, entendida como disciplina, funcionó como una estrategia eficaz para favorecer la educación inclusiva. El análisis de las evaluaciones permitió observar la evolución de las actividades, los niveles de motivación alcanzados y, de manera particular, la pertinencia de las canciones como recurso para cumplir los objetivos inclusivos e interculturales. Se consideró que este propósito se logró de manera adecuada y eficaz, especialmente en la actividad “<i>China parlanchina</i>”. A través de la canción alusiva a China, se identificó un aumento en la motivación de los estudiantes hacia el conocimiento de dicho país, así como una mayor disposición en las actividades que implicaron el canto colectivo.
12. Aportes al ejercicio de investigación	Los aportes que trae esta investigación a este ejercicio se ven planteados en dos ítems, en las conclusiones: • Fomentar la música como disciplina rutinaria, como lo afirma Santos (2019), “ser capaces de utilizar canciones, recursos y estrategias musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental en actividades infantiles individuales y colectivas” (p. 9). De lo anteriormente planteado, se infiere el deseo de demostrar cómo la transformación social dentro del aula se puede lograr mediante actividades musicales enfocadas de tal manera que puedan generar un acercamiento de los estudiantes a diferentes culturas, razas, credos o condiciones.

	• Fomentar un aula inclusiva en la que se valoren y respeten las diferencias, tanto culturales como sociales. El tema de la inclusión es tomado como factor primordial de la investigación, demostrando que la exclusión es una problemática presente, que necesita respuesta desde el campo investigativo. En resumen, se tiene en cuenta que los docentes deben formar a sus estudiantes mediante la intervención de la música, pues con su utilización se presentan grandes cambios y llegan a influenciar de manera positiva al comportamiento de ellos mismos con sus pares, que tiene como finalidad lograr una educación de calidad, brindando a la primera infancia un desarrollo personal íntegro y demostrando así, como forjar un mejor futuro para nuestra sociedad.
13. Referencias	Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. & Giráldez, A. (2008). La música en la escuela infantil (0-6). España: GRAÓ. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AyTTKXYh0voC&oi=fnd&pg=PA9&dq=m%C3%BAstica+en+educaci%C3%B3n+infantil&ots=4XTTOcKOKl&sig=rslmRJlyDLg5ItaWidTR4hxT_Q#v=onepage&q=m%C3%BAstica%20en%20educaci%C3%B3n%20infantil&f=false Amstrong, T. (2015). Inteligencias múltiples en el aula. Barcelona, España: PAIDÓS Educación. Baños, I. (2010, marzo). El efecto Pygmalión en el aula. Innovación y experiencias educativas. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf Bernal, J. (2000). Mesa redonda: “La investigación como proyecto de futuro”. Implicaciones de la música en el currículo de educación infantil. LEEME. https://musica.rediris.es/leeme/revista/bernal00.pdf Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. Faísca.14 (16), 4-13. Concepción, M. (2009, 1 de noviembre). Psicología y música: inteligencia emocional y desarrollo estético. Revista digital

	universitaria. Cinzel González, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. Campo abierto. https://www.researchgate.net/profile/Ignacio_Gonzalez_Lopez/publication/268338217_El_valor_de_los_cuentos Cordero, H. (2004). Educación Inclusiva. Educare. file:///C:/Users/LENOVO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8w60ekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva4781186%20(1).pdf Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Díaz, M. Y Giráldez, A. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Barcelona, España: GRAÓ. Elizondo, C. (2019). Instrucción directa, una respuesta inclusiva de calidad para todo el alumnado. Mon petit coin d'éducation. https://coralelizondo.wordpress.com/ Escalona, V. y Escalona, P. (2016) (Luna creciente). La vuelta al mundo en 80 Globos conociendo China - videos educativos para niños. [YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=_mmMKbPyr4M Fernández, M. (2011). Proyectos Musicales Inclusivos. Tendencias pedagógicas - N° 17. file:///C:/Users/LENOVO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8w60ekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-ProyectosMusicalesInclusivos3653720%20(1).pdf
--	---

	Gardner, H. (2016). Estructuras de la mente. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=gardner&ots=5V1coJ KCpC&sig=gvF470BrntVpLiyWeYfEcDs4FVw #v=onepage&q=gardner&f=false Gómez, F. (1993). Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y primaria. España, Salamanca. Grande, P. y González, M. (2015). La Educación Inclusiva en la Educación Infantil: propuestas basadas en la evidencia. CU Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. file:///C:/Users/LENOVO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Dow nloads/DialnetLaEducacionInclusivaEnLaEducacionInfantil-5247176%20(3).pdf Gutiérrez, M. (2016). La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje. Universidad de Córdoba, España. Lácarcel, J. (2003). Diciembre. Psicología de la música y emoción musical. file:///C:/Users/LENOVO/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Dow nloads/138-Texto%20del%20artículo-623-1- 10-20070328%20(1).pdf Lácarcel, J. (1990). Musicoterapia en educación especial. España, Murcia: Universidad de Murcia. Macarulla, I. y Saiz, M. (2009). Buenas prácticas de la escuela inclusiva Malpica, F. (2013). Febrero. Cambio de mirada. Mon petit coin d'éducation. Recuperado de: https://coralelizondo.wordpress.com/ Martín, R. (22 de abril de 2018). Comuneros, el barrio que hace honor a su espíritu reivindicativo. Noticias CyL. https://www.noticiascyl.com/salamanca/local- 62 salamanca/2018/04/22/comuneros-el-barrio-que-hace-honor-a-su-espiritoreivindicativo/ Martínez, R., Haro, R. y Escarbajal, A. (2010, febrero). Una aproximación a la educación inclusiva en España. Revista Educación Inclusiva. Volumen (3) 149-164. Oltra, M.A. (2013). Los títeres: un recurso educativo. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa.
--	--

	https://core.ac.uk/download/pdf/39107771.pdf Pocoyó. (2017). La vuelta al mundo con Pocoyó, música y canciones infantiles. [YouTube]. De https://www.youtube.com/watch?v=OM1TNGwXehA Real Academia Española (2019). https://dle.rae.es/?id=E0b0PXH Riesco, B. (2009, octubre). La música en la Educación Infantil. Padres y maestros. https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1309/1119 Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). INDEX For inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos. 227-238. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26170/IndexForInclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa Universidad de Valladolid. (2010). Memoria de plan de estudios del título de grado maestro-o- maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (Versión 4). https://drive.google.com/file/d/1dx6RsAqE9orPTDxhI_mPBYqq_saTf9G/view Zafar, A., Naz, T. (2016). FOOTSTEP TOWARDS Inclusive Education. Journal of Education and Practice.
14. Autor del RAE	Joana Andrea Rincón Mancipe

Anexo H

RAE Internacional No. 2

RAE (Resumen Analítico en Educación)	
1. Título	La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante.
2. Autor	Aparicio Gervás, Jesús María León Guerrero, María Montserrat
3. País - Ciudad	España, Madrid
4. Fecha	Mayo de 2017
5. Tema	La música como modelo de inclusión social
6. Palabras Clave	Interculturalidad, integración, educación inclusiva, música.
7. Objetivos	Objetivo general: Conocer y valorar si el proyecto “<i>Increscendo</i>”, a través de la música, genera en los estudiantes actitudes y valores interculturales que faciliten su inclusión social, potenciando su identidad personal. Objetivos específicos: • Conocer qué tipo de actitudes y valores de carácter intercultural aparecen con la implantación del proyecto. • Valorar las motivaciones que genera en el alumnado y profesorado. • Averiguar si el proyecto tiene consecuencias en los grupos de iguales y en la población adulta. • Indagar si estimula estrategias de resolución de conflictos.
8. Descripción y	Abstract: Violencia, racismo, xenofobia y absentismo escolar fueron algunos de los prejuicios y

Contenidos	estereotipos identificados entre el alumnado de diversos centros educativos situados en zonas urbanas marginales con mayoría de población inmigrante y gitana. La investigación tuvo como objetivo el diseño y la aplicación de un proyecto de educación intercultural sustentado en la formación musical y respaldado por experiencias previas en contextos de características similares. Se partió de la hipótesis de que la formación musical incidía de manera positiva en la construcción de actitudes y valores de respeto y tolerancia, como se había demostrado en experiencias desarrolladas en países como Venezuela, Estados Unidos, Reino Unido y Brasil. Desde el punto de vista metodológico, el estudio se abordó desde un enfoque cualitativo, empleando el método etnográfico y técnicas como la entrevista en profundidad y la observación participante. Los resultados evidenciaron una reducción del absentismo escolar, la superación de prejuicios y estereotipos, así como la creación de espacios comunes de convivencia e inclusión escolar, favoreciendo adicionalmente el éxito académico de este tipo de alumnado. En síntesis, esta investigación promovió la inclusión respetando la identidad personal de los participantes y fortaleciendo competencias para la vida escolar y social. Contenido: 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. 3.1. Muestra. 3.2. Técnicas y recursos metodológicos. 3.3. Temporalización.
-------------------	---

	3.4. Categorías de análisis. 4. Análisis y resultados. 4.1. Primera categoría de análisis: motivación. 4.2. Segunda categoría de análisis: convivencia. 4.3. Tercera categoría de análisis: estrategias sociales. 4.4. Cuarta categoría de análisis: interculturalidad. 5. Conclusiones 5.1. Referencias bibliográficas.
9. Diseño Metodológico	Enfoque: Cualitativo Tipo de investigación: Etnográfico. Técnicas de recolección de información: • La entrevista estructurada. • La observación participante.
10. Instrumentos	• Interpretativa - Interpreta el flujo del discurso social fijándolo en el tiempo. • Estructurada - El discurso de una manera que pueda ser analizado e investigado.
11. Resultados y Conclusiones	Tras los resultados obtenidos en el análisis categorizado y pretendiendo responder a los objetivos propuestos inicialmente, hemos alcanzado las siguientes conclusiones: 1. Motivación e interés por la música. 2. Motivación y convivencia. 3. Importancia de las estrategias sociales, grupo de iguales y relación con adultos. 4. Relación entre estrategias sociales y relación con el profesorado.

	5. Convivencia y resolución de conflictos. 6. La interculturalidad y génesis de actitudes. 7. Interculturalidad, estrategias sociales y convivencia. 8. La interculturalidad y génesis de actitudes.
12. Aportes al ejercicio de investigación	La investigación tuvo como objetivo general conocer y valorar el proyecto <i>Increscendo</i>, en el cual se indagó cómo, a través de la música, se promovieron en los estudiantes actitudes y valores interculturales que facilitaron la inclusión social y potenciaron su identidad personal. Dentro de este propósito se destacó la inclusión como categoría central, lo que permitió una aproximación más cercana a la realidad del estudio desarrollado en un centro educativo. Aunque el proyecto estuvo focalizado en dos grupos específicos, los resultados evidenciaron que la música constituyó una herramienta pedagógica capaz de abrir caminos hacia la inclusión. En esta línea, Gervás y Guerrero (2017) afirmaron: “No ve al ‘otro’ como algo diferente o distinto, sino como ‘alguien’, de su propio grupo, que le aporta apoyo, ayuda y, sobre todo, más conocimiento. Desde la simplificación del proceso, el alumnado ha aprendido y asimilado que, a mayor diferencia, mayor motivación y conocimiento más profundo de la realidad” (p. 15). Esta perspectiva resultó pertinente para el proyecto desarrollado en el Colegio Madre del Divino Pastor, cuyos hallazgos permitieron concluir que la formación musical incidió positivamente en la creación de actitudes y en el fortalecimiento de valores de respeto y tolerancia, favoreciendo la construcción de espacios comunes de convivencia e inclusión escolar.
13. Referencias	Albuquerque, W. R. de (2002). Esperanças de Boaventuras: construções da África e africanismo na Bahia (1887-1910). <i>Estudios Afro-Asiáticos</i>, 2, 215-246. Aparicio, J.M. y Delgado, M.A. (2014). La educación intercultural en la formación universitaria europea y

	latinoamericana. Carbonero el Mayor (Segovia): ITAMUT-FIFIED. Aparicio, J.M. y Díaz, S. (2013). El discurso del tambor. La transmisión de valores étnicos en las Escuelas de los blocos afro de Salvador de Bahía. Iglesias, F. (2012). In Crescendo, una orquesta de pequeños maestros. ABC, sección Cultura. Recuperado de http://www.abc.es/20120512/cultura/abci-crescendo-orquestapequenos-maestros-201205121801.html Lisón, C. (2000). Informantes: in-formantes. Revista de Antropología Social, 1, 17-26. Majó, F. y Baqueró, M. (2014). Ocho ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios. Barcelona: Graó. Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teóricopráctico. México: Trillas. Montessori, M. (1907). Antropología pedagógica. Barcelona: Araluce. Morales, A. (1991). Blocos negros em Salvador: reelaboração cultural e simbolos de baianidade. Caderno CRH, Suplemento UFBA: 72-92. Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8 (3), 121-136. Peralta, I. (2014). Sonidos de la Tierra. Música con objetos reciclados. Aularia. Revista Digital de comunicación, 2, 73-76. Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla. Pérez-Adegue, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. Perfiles educativos, XXXVI (145), 175-187.
--	---

	Pujadas, J.; Comas, D. y Roca, J. (2010). Etnografía. Barcelona: UOC. Rodríguez, A. (2014). La clase da el do de pecho: Proyecto LÓVA: Cuando los alumnos aprenden montando una ópera desde cero”. La Vanguardia, sección Tendencias. Recuperado de https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=Proyecto+LOVA . Fecha de acceso: 08 de ene. 2016. Rodríguez, M. (1995). Testimonio y poder de la imagen. En A. Aguirre (Coord.), Metodología cualitativa en la investigación sociocultural (pp. 140-156). Barcelona: Afaomega- Macombo. Sandín M. P. (2003). Investigación cualitativa en Educación Scheper-Hughes, N. (1997). La muerte sin llanto, violencia y vida cotidiana en Brasil. Barcelona: Ariel. Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós. Tunstall, T. (2014). Cambiando vidas. Gustavo Dudamel, El Sistema y el poder transformador de la música. Caracas: ALFA. Urreiztieta, M. (2015). Música para vivir. El sistema de orquestas de Venezuela. Ética ciudadana y significación sociopolítica. Saarbrücken: EAE. Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta. Verhagen, F., Panigada, L., & Morales, R. (2016). El sistema nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. Revista Internacional de Educación Musical, 4, 35-45. Vila, S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. Educación XXI, 15.2, 119-135.
14. Autor del RAE	Joana Andrea Rincón Mancipe

Anexo I

RAE Latinoamericano No. 1

RAE (Resumen Analítico en Educación)	
1. Título	La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva.
2. Autor	Bolívar Chávez, Oscar E. Zambrano Sornoza, Johanna Véliz Briones, Vicente F. Cruz Mendoza, Juan C. Alcívar Cedeño, Andrea K.
3. País - Ciudad	Ecuador, Manta
4. Fecha	Diciembre de 2018
5. Tema	La música como estrategia pedagógica.
6. Palabras Clave	Música, enseñanza-aprendizaje, estrategias pedagógicas, educación inclusiva, docente de educación básica
7. Objetivos	Objetivo general: Utilizar la música como instrumento pedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Objetivo específico: Poner en práctica los recursos musicales que permitan cumplir con la necesidad planteada.
8. Descripción y Contenidos	La música tuvo una importancia indudable para la educación y su aplicación como estrategia pedagógica. Por esta razón, la enseñanza con el recurso musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje se planteó en armonía con los contenidos temáticos, de manera sencilla y apoyada en recursos que permitieran responder a las necesidades de estudiantes, docentes y de la comunidad en general. Bajo esta premisa, el artículo analizado presentó información teórica relacionada con la inclusión educativa y con los beneficios de la enseñanza

	musical en el desarrollo y aprendizaje integral de los educandos. La investigación se desarrolló bajo una metodología de tipo descriptivo, con un enfoque epistemológico hermenéutico, que revisó distintas teorías vinculadas al uso de la música como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación básica. La población estuvo conformada por 120 docentes de colegios adscritos a la provincia de Manabí. El instrumento empleado fue una lista de cotejo semiestructurada de ocho ítems, complementada con la observación del ambiente pedagógico en las aulas y de la disposición de materiales de uso musical. Los resultados evidenciaron la necesidad manifiesta, por parte de los docentes participantes, de recibir formación específica en el uso de la música como estrategia para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.
9. Diseño Metodológico	Enfoque: Cualitativo - Epistemológico hermenéutico. Tipo de investigación: Descriptiva Técnicas de recolección de información: Redactar informes relacionados con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos tal cual se presentan en el momento de su recolección, describen lo que mide sin analizar inferencias ni verificar hipótesis.
10. Instrumentos	• Lista de cotejo semiestructurada. • Observación del ambiente pedagógico.
11. Resultados y Conclusiones	Los resultados evidenciaron la necesidad manifiesta, por parte de los docentes investigados, de recibir cursos de formación musical orientados al uso de esta como estrategia de facilitación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que lo poco que conocían al respecto había sido producto de su propia iniciativa e indagación personal. Asimismo, se constató una escasa utilización de la música como recurso pedagógico, pues los docentes la emplearon en contadas ocasiones, y rara vez la incorporaron como herramienta con

	funciones ambientales o de carácter imaginativo. De igual manera, se verificó la efectividad de la música como estrategia aplicada al trabajo en silencio y a los movimientos corporales de los estudiantes, aunque su implementación estuvo limitada a un porcentaje mínimo del profesorado. Uso similar se observó en relación con su función como elemento de asociación y capacidad relacional entre los alumnos. Finalmente, se concluyó que este trabajo investigativo aportó a la línea de investigación en pedagogía y educación, y a la sublínea de metodologías de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de fortalecer los entornos virtuales como herramientas de aprendizaje colaborativo.
12. Aportes al ejercicio de investigación	La investigación analizada se aproximó al objetivo general planteado en la investigación, al evidenciar el interés por indagar cómo la música, utilizada como herramienta pedagógica, favoreció no solo la inclusión, sino también la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes a quienes estuvo dirigida. Las conclusiones presentaron hallazgos relevantes que sirvieron como antecedentes para la investigación, ya que la música fue empleada como estrategia de aprendizaje complementaria de manera cotidiana, lo que permitió reflexionar sobre nuevas formas de enseñanza y consolidar su papel como catalizador en el aula. Asimismo, el estudio permitió comprender el rol del docente como facilitador de los métodos de enseñanza y aprendizaje, al proporcionar instrumentos y recursos necesarios para emplear la formación musical como estrategia pedagógica orientada a la educación inclusiva. En esta línea, Bolívar et al. (2018) afirmaron que la música “contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, fomenta las relaciones entre los miembros del grupo y facilita la conexión y el sentimiento de pertenencia al mismo” (p. 141). De este modo, se infirió que este antecedente resultó de gran importancia para la investigación, no solo como referencia directa, sino también por la utilidad de sus aportes bibliográficos para enriquecer la propuesta investigativa.

13. Referencias	Hernández, Fernández y Baptista (2014). Metodología de la Investigación. Tercera Edición. México. Editorial McGraw-Hill. González, O. (2008). La canción como recurso de educación intercultural en la escuela: Cancionero Intercultural. En M. A. Ortiz (Coord.), Música. Arte. Diálogo. Civilización. (pp. 27-65). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación Hum-742. González, L (2008). Algunas estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Documento en línea. http://www.monografias.com/trabajo36/html López, M. (2007). La música en centros de educación infantil de 3-6 años de Galicia e Inglaterra.http://books.google.es/books?id=UUGmrVCupiAC&printsec=frontcover&dq=la+m%C3%B3sica+en+centros+de+educaci%C3%B3n+infantil+3-6+a%C3%B3s&hl=es&sa=X&ei=TZ1YUqiTF7ew4APS0YHYCA&ved=0CEEQ6AEwAA#v=onepage&q=la%20m%C3%B3sica%20en%20centros%20de%20educaci%C3%B3n%20infantil%203-6%20a%C3%B3s&f=false Montero Castellano, O. (2011). Superaprendizaje en la educación: Bases del superaprendizaje. http://www.maixmail.com/curso/vida/superaprendizaje. Soledad, M. y Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. Revista para el aula, 14 (pp.47-48). Santa Cruz de Tenerife: Ediciones IDEA. UNICEF (2001). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En HINENI, UNESCO y UNICEF. Ciclo de debates: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, Santiago de Chile.
14. Autor del RAE	Joana Andrea Rincón Mancipe

Anexo J

RAE Latinoamericano No. 2

RAE (Resumen Analítico en Educación)	
1. Título	La práctica musical como espacio de inclusión social infantil: experiencias de Portal Norteño Music Perú en Huacho, Huaura.
2. Autor	Salas Rivera, Isabel Lucía
3. País - Ciudad	Perú, Lima
4. Fecha	Agosto de 2018
5. Tema	Inclusión Social a través de la Música
6. Palabras Clave	Proyecto Portal Norteño Music Perú, inclusión social, práctica musical, niños de Huacho.
7. Objetivos	Objetivo general: Mostrar el rol que ha cumplido la práctica musical en la transformación social de niños y jóvenes de la ciudad de Huacho, teniendo como marco principal el proyecto Portal Norteño Music Perú en la vida de estos, sus familias y la sociedad. Objetivo específico: Involucrar a toda la comunidad de la ciudad de Huacho para lograr una educación de calidad.
8. Descripción y Contenidos	Abstract: El artículo tuvo como propósito mostrar el rol desempeñado por la práctica musical en la transformación social de niños y jóvenes de la ciudad de Huacho, tomando como referencia principal el proyecto <i>Portal Norteño Music Perú</i>, tanto en la vida de los participantes como en la de sus familias y en la sociedad en general. Ante la ausencia de bibliografía específica sobre el tema en el contexto peruano, la investigación asumió un carácter exploratorio, lo que permitió aproximarse de manera inicial al objeto de estudio.

	Para la recopilación de datos y la comprensión del estado actual se utilizaron procedimientos como la observación directa, la descripción, las entrevistas a los integrantes del coro y de la orquesta, así como conversaciones con madres de familia, instructores musicales, autoridades municipales de Huacho y con el fundador y director del proyecto. Los hallazgos mostraron que el proyecto ejerció una influencia significativa y que sus esfuerzos orientados a mejorar la vida de los niños resultaron satisfactorios. Finalmente, se concluyó que era necesario extender este tipo de prácticas musicales a contextos caracterizados por un mayor riesgo social y vulnerabilidad. Contenido: 1. Introducción 2. Inclusión social a través de la música. 3. La música y su accionar en la inclusión social. 4. Conclusiones
9. Diseño Metodológico	Enfoque: Cualitativo. Tipo de investigación: Exploratorio. Técnicas de recolección de información: • La recopilación de datos y la visión del estado actual fueron la observación directa. • Descripción. • Entrevistas a los niños del coro y de la orquesta. • Conversaciones con las madres de familia, los instructores musicales, las autoridades municipales de Huacho y con el fundador y director del proyecto.
10. Instrumentos	• Entrevistas

	• Observación in situ • Entrevista abierta
11. Resultados y Conclusiones	El proyecto <i>Portal Norteño Music Perú</i> ejerció un impacto significativo en el desarrollo emocional, social, artístico, cultural y musical de los niños de Huacho, al tiempo que fomentó procesos de inclusión en su formación. Su influencia trascendió al ámbito familiar y comunitario, generando reconocimiento y respeto tanto en la sociedad como en el entorno de los intérpretes musicales. De esta manera, se consolidó como una experiencia valorada en la promoción de la integración social mediante la música. En su función inclusiva, proporcionó a niños y jóvenes una formación musical complementaria a su aprendizaje general, a través de clases de práctica instrumental, vocal y de lectura musical. Al ofrecer un espacio de encuentro para compartir experiencias artísticas, los participantes desarrollaron un sentido de pertenencia al grupo, lo que fortaleció su responsabilidad, sus relaciones sociales y su autoestima. Asimismo, cultivaron sentimientos de responsabilidad ciudadana, al asumirse como representantes de su comunidad y embajadores musicales de la región.
12. Aportes al ejercicio de investigación	La investigación analizada tomó como referente la utilización de la música como medio pedagógico inclusivo, considerando factores como el contexto, el desarrollo emocional y la acción social, entendidos como elementos clave para que la música pudiera convertirse en una herramienta de inclusión. El estudio respondió directamente a un contexto específico (Perú), en el que se buscó aportar soluciones a problemáticas relacionadas con la pobreza y la protección de comunidades vulnerables. Aunque no ofreció una solución definitiva, los aportes presentados constituyeron un referente valioso para investigaciones posteriores. En cuanto a la formación musical, la investigación aportó definiciones y fundamentos útiles para la elaboración

	del marco teórico. En este sentido, Salas (2018) expresó que “se presentó como un eje integrador vinculado a la posibilidad de generar mayores oportunidades para una mejor calidad de vida y equidad, el cual potencia ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad capacitándolos para incorporar las diferencias, de manera que contribuyan a la integración y la solidaridad, y así formar personas en valores y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social” (p. 33). Esta perspectiva resultó relevante, ya que permitió reconocer la música no solo como una herramienta artística, sino también como un medio para fomentar valores de convivencia e integración social. En lo referente a la inclusión, el estudio planteó como objetivo la mejora del bienestar de los individuos y grupos sociales mediante el fortalecimiento de factores como la educación, la salud, la alimentación y el acceso a la cultura. De este modo, se identificaron dos categorías centrales —música e inclusión— como base para orientar la investigación. En esta línea, Salas (2018) afirmó que se trató de “un proyecto cultural, social y educativo que promueve la música coral para contribuir al fortalecimiento de la sociedad formando individuos con excelente desempeño social, intelectual y físico. Favorecemos la multiculturalidad, plurilingüismo y multiétnicidad” (p. 43). En conclusión, esta investigación fue considerada un antecedente significativo, tanto por las referencias que aportó como por su fundamentación, contribuyendo a ampliar el panorama conceptual de la presente tesis.
13. Referencias	Abreu, J. (2013). El sistema musical venezolano: un ejemplo para el mundo. https://www.youtube.com/watch?v=JxcLk4uJaIk Bákula, C. (2010). Pensar la gestión cultural del Estado. <i>Revista de la Integración</i>, 5, 46-48. Bernardo, C., Pacheco, J., Chávez, M. y Herrera, J. (2015). Realidad nacional. Lima: Universidad Autónoma del Perú. Recuperado de: http://www.autonoma.pe/uploads/realidad-nacional-2015.pdf Bonal, E. (2008). Xamfrá, un centro de música y escena del Raval. En <i>Aulas de Verano, La música como</i>

	medio de integración y trabajo solidario (pp. 9-24). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Borzacchini, Ch. (2010). Venezuela en el cielo de los escenarios. Caracas: Fundación BANCARIBE. http://www.musicabancaribe.com/Publicaciones/Libro_digital/VenezuelaEnElCielo/ Carrera, M. y J. Antón (2007). La economía de Venezuela, 1975-2005. Un fracaso difícil de entender. Revista Nuestra América, 4, 37-53. Corporación Andina de Fomento - Banco de Desarrollo de América Latina. (2012). Música para crecer. Herramientas de inclusión social. http://publicaciones.caf.com/media/40657/m_sica_para_la_inclusi_n.pdf Cuadros, R. (2012). Análisis de la vulnerabilidad en la provincia de Huaura. http://bvpad.indec.gov.pe/doc/pdf/esp/doc2334/doc2334-contenido.pdf Dirección Provincial de Estadística de la provincia de Buenos Aires, equipo de trabajo de la encuesta de hogares y empleo. (2010). Métodos de Medición de la Pobreza. Conceptos y aplicaciones en América Latina. 4(26), 31-41. Buenos Aires: CEIPYC - Centro de Investigación en Economía Política. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/15399/Documento_completo.pdf?sequence=1 Equipo de trabajo de la Encuesta de Hogares y Empleo. (2010). Métodos de Medición de la Pobreza. Conceptos y aplicaciones en América Latina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/15399/Documento_completo.pdf?sequence=11/Feres%20Juan%20Carlos%20y%20Xavier%20Mancero%20(2001a)%20Enfoques%20para%20la%20medicion%20de%20la%20pobreza.pdf Feres, J. y X. Mancero. (2000). Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura.
--	--

	Santiago de Chile: CEPAL. http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/capitulo- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. Revista Tendencias Pedagógicas, 17, 74-82. Fleisher, L. (2012). El arte como herramienta para la transformación social. https://bloglacasamarilla.files.wordpress.com/2012/05/arte-como-transformacionsocial.pdf Fundación Musical Simón Bolívar. (2017). Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/impacto-social/ Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. Revista Education, 20-21, 213-226. Lesniak, M. (2012). El Sistema and American music education. Music Educators Journal, 99 (2), 63-67. García-Nieto, J. (1987). Pobreza y exclusión social. https://www.cristianismeijusticia.net/files/es20.pdf Lima, agosto de 2018, 2 (1), pp. 31-48 García-Vesga, M. y Domínguez-De la Ossa, E. (2012). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 63-77. Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú. (2000). Metodología para la medición de la pobreza en el Perú. Colección Metodologías Estadísticas, 2, 1-8. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/metodologias/pobreza01.pdf Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2013). Estrategia nacional de desarrollo e inclusión social. Incluir para crecer. Lima: Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. http://www.midis.gob.pe/files/estrategianacionaldedesarrolloeinclusinsocialincluirparacrecer.pdf
--	---

	Negro, D. (2015). Pobreza, desigualdad, sectores vulnerables y acceso a la justicia. En la Organización de los Estados Americanos, Desigualdad e inclusión social en las Américas. 14 ensayos (pp. 97-118). Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos. https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf Onghena, Y. (2009). Acción cultural inclusiva para un proyecto cultural compartido. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 88, 9-12. Pardo, M. (2016). El sistema filarmónico infanto-juvenil en Loja y los intercambios con Japón. En E. Delgado-Algarra, Occidente en Japón y Japón en Occidente. Claves Científicas, Educativas y Culturales para el Intercambio entre Japón y Occidente (pp. 151-164). Huelva: Universidad de Huelva. Petrozzi, C. (2009). La música orquestal peruana de 1945 a 2005: identidades en la diversidad (Tesis doctoral). Universidad de Helsinki, Finlandia. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19395/lamusica.pdf Portal Norteño Music Perú. (2015, julio 16). Entrevista de aniversario. https://www.youtube.com/watch?v=5jj7-BwDBl8 Rish, E. (2005). El valor de la cultura en los procesos de desarrollo urbano sustentable. http://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxiu_gt/desarrollo_urbano_sustentable.pdf Rutter, J. (2016, febrero 10). La importancia del coro. https://www.youtube.com/watch?v=a42uy6dipJg&feature=youtu.be Sánchez, F. (2007). El Sistema Nacional para las orquestas juveniles e infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. Revista da Abem, 18, 63-69.
14. Autor del RAE	Joana Andrea Rincón Mancipe

Anexo K

RAE Nacional No. 1

RAE (Resumen Analítico en Educación)	
1. Título	No. 88. Enseñanza para la comprensión.
2. Autor	Romero Sánchez, Rodrigo Andrés
3. País - Ciudad	Colombia, Bogotá
4. Fecha	Octubre – noviembre de 2017
5. Tema	¿Cómo se despierta el interés por la música a partir de la comprensión profunda?
6. Palabras Clave	Música, enseñanza para la comprensión, audio percepción, autonomía, competencia, educación.
7. Objetivos	Objetivo general: Promover el conocimiento sobre el desarrollo audio perceptivo de la música a través de la enseñanza para la comprensión. Objetivo específico: Reflexionar sobre lo que los estudiantes necesitan comprender.
8. Descripción y Contenidos	Abstract: Describe los componentes esenciales de la enseñanza para la comprensión explicando las bondades en la práctica de la enseñanza de la música, para luego continuar con los hallazgos que se derivan de la implementación de unidades de enseñanza para la comprensión en las aulas y llegar a algunas conclusiones. Problema: La dificultad de los docentes de música para aplicar las técnicas y metodologías existentes para la enseñanza de la música. Contenido: 1. Elementos esenciales para la EPC. 2. La importancia de los desempeños de comprensión.

	3. Las complejas dimensiones de la comprensión. 4. Los tópicos generativos. 5. La trama de hilos conductores. 6. Las sinuosas metas de la comprensión. 7. La necesaria valoración continua. 8. Sorprendentes hallazgos. 9. Conclusiones.
9. Diseño Metodológico	Enfoque: Cualitativo Tipo de investigación: Investigación-acción. Técnicas de recolección de información: • Formulación y planteamiento del problema. • Indagación de evidencias. • Búsqueda de resultados.
10. Instrumentos	• Observación. • Análisis de contenido. • Análisis documental. • Referencias bibliográficas.
11. Resultados y Conclusiones	Conclusiones: Los hallazgos más importantes pueden reunirse de la siguiente manera (p.47): 1. <i>Enseñanza de la música:</i> La duración del sonido se constituyó en una cualidad primordial para el ser humano, debido a su estrecha relación con las necesidades fundamentales de la vida cotidiana. Su relevancia no radicó en sí misma, sino en la oposición entre eventos sonoros de distinta longitud que, al sucederse,

	configuraron una estructura sonora significativa. 2. <i>Relación con la pedagogía:</i> Consideró necesario que los docentes de música investigaran más allá de los aspectos estrictamente musicales —como la composición o la lectura musical— e integraran estudios pedagógicos que contribuyeran al avance de la enseñanza de la música en los niveles de primaria y secundaria. 3. <i>Investigación en el aula:</i> Práctica pedagógica que enriqueció tanto al docente como al estudiante. Los tópicos generativos planteados en la Enseñanza para la Comprensión (EpC) facilitaron la relación entre las comprensiones alcanzadas y el contexto extraescolar. Aún sin disponer de condiciones ideales de tiempo y espacio, los tópicos seleccionados mantuvieron la motivación estudiantil. 4. <i>Metas de comprensión:</i> Cada una de ellas se constituyó en un estímulo constante para los estudiantes, al desafiarlos y mostrarles el camino a seguir en relación con la comprensión del lenguaje musical. 5. <i>Rutinas de pensamiento:</i> Permitieron consolidar hábitos orientados a la construcción de nuevos conocimientos, fortaleciendo la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo. 6. <i>Rol docente:</i> Enfatizó que los profesores son los principales responsables de la educación en las instituciones, ya que sobre ellos recae tanto la tarea de planear como de ejecutar los procesos formativos. Resultados: Se puede comprender que la enseñanza para la comprensión es una alternativa pedagógica si se sigue la lógica de planear las clases pensando en la autonomía, la inclusión, competencias, desempeños de comprensión, dimensiones de la comprensión, tópicos generativos y los conductores, metas de comprensión y valoración continua para que el aprendizaje en los estudiantes sea significativo.
12. Aportes a su ejercicio de	La investigación analizada aportó claridad acerca de la importancia de la enseñanza de la música en la comprensión de los aprendizajes, aspecto fundamental en la formación por competencias. Este enfoque permitió

investigación	establecer hilos conductores en el proceso de enseñanza que brindaron a los estudiantes la motivación necesaria para facilitar la comprensión de sus actividades. Asimismo, presentó la música no solo como una manifestación artística, sino también como un recurso pedagógico que exigió al docente reconocer la necesidad de investigar más allá de los aspectos meramente musicales. En este sentido, se destacó que el lenguaje musical podía influir en la lectura y la escritura, al funcionar como un estímulo para la creación de hábitos que favorecieron la construcción de nuevos conocimientos. Finalmente, la investigación resaltó el papel del docente como primer responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de competencias musicales. Tal como lo señaló Romero (2017), “el docente debe conducir al estudiante a tomar decisiones en su vida, pensar y actuar en forma flexible cultivando la competencia y la creatividad” (p. 46). De esta manera, se evidenció la necesidad de una labor docente comprometida con la integración de la música como estrategia formativa que potenciara tanto las capacidades cognitivas como creativas de los estudiantes.
13. Referencias	Secretaría de Educación del Distrito, Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Educación Preescolar y Básica, Equipos de Calidad (2008). Reorganización curricular por ciclos/herramientas para la vida. Bogotá: MEN. Romero, S. (2013). Didáctica para el desarrollo de la audiopercepción. Revista Interacción. Volumen 12. Romero, S. (2012). Desarrollo audioperceptivo mediante trabajo en EpC en cursos numerosos. Chía: Universidad de La Sabana. www.fundacies.org/articuloOOO.php
14. Autor del RAE	Joana Andrea Rincón Mancipe

Anexo L

RAE Nacional No. 2

RAE (Resumen Analítico en Educación)	
1. Título	La inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes víctimas del conflicto armado en Colombia, desde un proceso de acompañamiento educativo-musical.
2. Autor	Mayorga Cortés, James Leonardo.
3. País - Ciudad	Colombia, Bogotá
4. Fecha	Julio de 2017
5. Tema	Música para la reconciliación
6. Palabras Clave	Conflicto armado, Colombia, resolución de conflictos, víctimas, inclusión, música, transformación, arte, educación pacífica, valores.
7. Objetivos	Objetivo general: Documentar la experiencia del proyecto de música para la reconciliación como herramienta propuesta bajo el plan nacional de música para la convivencia del gobierno de Colombia. Objetivo específico: • Comprender el poder transformador de la música como camino para la resolución pacífica del conflicto interno en Colombia. • Mostrar de qué forma programas como música para la reconciliación contribuyen a la inclusión social de personas víctimas del conflicto desde un ámbito académico.
8. Descripción y Contenidos	Abstract: La investigación tuvo como propósito documentar la experiencia del proyecto Música para la Reconciliación, desarrollado en el marco del Plan Nacional de Música para la Convivencia impulsado por el

	Gobierno Nacional de Colombia. Su objetivo fue promover la inclusión social de las víctimas del conflicto armado interno en las zonas más vulnerables y de escasos recursos del país. Para ello, se implementó la formación musical y coral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), con y sin discapacidad, mediante la creación de espacios participativos y actividades de integración orientadas a resarcir las secuelas emocionales dejadas por la guerra, explorar las habilidades artísticas de los beneficiarios y fortalecer sus relaciones interpersonales a través de la inclusión educativa y la formación en valores. El estudio se desarrolló a partir de conceptos y teorías relacionadas con la resolución pacífica de los conflictos y con planteamientos idealistas de la paz, lo que permitió contextualizar históricamente las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia. Sobre esta base, se analizó la situación de las víctimas, sus problemáticas y su participación en el programa, así como los aportes, fortalezas y debilidades identificados, los cuales se convirtieron en objeto de reflexión dentro de un marco académico. La metodología se sustentó en entrevistas realizadas a profesionales vinculados con las diferentes áreas del proyecto, en el análisis de informes de gestión y estadísticas, así como en la lectura de testimonios de algunos beneficiarios. Estos insumos posibilitaron comprender el impacto del programa y su contribución al fortalecimiento de la inclusión social mediante la práctica musical, reafirmando el valor de la educación artística como herramienta para la reconciliación en contextos de posconflicto. Contenido: Capítulo I: Marco Teórico del conflicto 1.1. ¿Qué es el conflicto?
--	--

	1.2. La Paz y la Guerra. 1.3. Teorías de Resolución de Conflictos 1.4. Las teorías y el conflicto en Colombia Capítulo II: El conflicto armado en Colombia 2.1. Colombia una descripción geográfica y demográfica 2.2. Sistema Político 2.3. Orígenes y Evolución Histórica del Conflicto en Colombia 2.4. Negociaciones 2.5. Creación e Ideología de los grupos insurgentes en Colombia 2.6. La Víctimas y el Conflicto Capítulo III: La inclusión social de las víctimas 3.1. La inclusión social y la Resolución del Conflicto 3.2. Programas Desarrollados desde el plan: Música para la reconciliación 3.3. El impacto del programa en los beneficiarios, víctimas del conflicto
9. Diseño Metodológico	Enfoque: Cualitativo descriptivo. Tipo de investigación: Etnográfica. Técnicas de recolección de información: • Estadísticas oficiales. • Caracterización. • Contextualización.
10. Instrumentos	• Entrevistas no estructuradas.

	• Observación.
11. Resultados y Conclusiones	• Música para la reconciliación logra ser una excelente iniciativa educativa y cultural desde un modelo de la creación de paz positiva. • El arte logra ser una de las mejores herramientas por las que el ser humano logra comunicarse asertivamente y curarse afectivamente, ya que genera pasión y amor por la labor desempeñada. • La inclusión social de las víctimas en Colombia es sin duda el pilar fundamental para la reconciliación y la resolución pacífica del conflicto desde una evidencia del perdón y la memoria.
12. Aportes al ejercicio de investigación	Aunque la investigación no estuvo directamente relacionada con el título del proyecto, se pudo inferir que su objetivo consistió en comprender el poder transformador de la música como herramienta pedagógica. El estudio presentó tres capítulos en los que se abordaron diferentes variables de interés; sin embargo, el tercer capítulo resultó especialmente relevante, pues detalló cómo la inclusión social de las víctimas se convirtió en un aspecto primordial para la resolución del conflicto, a partir de programas de música para la reconciliación. Este capítulo planteó, además, diversas actividades orientadas a la promoción de la inclusión a través de la práctica musical. En relación con la exclusión, la investigación ofreció una definición que resultó pertinente como referencia para el presente trabajo. Según Mayorga (2017), “la exclusión es vista como todo aquello que ha quedado fuera o no está integrado con los padrones socialmente aceptados, y, por ende, supone una desintegración del individuo dentro de determinado grupo, en el cual no existe una igualdad de oportunidades de desarrollo y por el contrario hay inequidad en el acceso a la educación, capital social y economía” (p. 68). Esta perspectiva permitió comprender las desigualdades que enfrentaron las víctimas del conflicto y resaltó la importancia de la música como recurso para contrarrestar dichas brechas.

	Finalmente, la información analizada permitió concluir que la música estuvo presente en la vida cotidiana de los individuos y que cumplió múltiples funciones, tal como lo afirmó Mayorga (2017): “se encuentra relacionada con múltiples dimensiones, sirviendo para diversos fines, entre ellos: la sanación, el entretenimiento, la comunicación, socialización, la conexión espiritual, entre otros que pretenden generar un estímulo dentro del campo perceptivo de los sujetos” (p. 78). Este planteamiento condujo a reconocer la música como una fuente de inclusión educativa y, especialmente, como un medio para el fortalecimiento de los valores en contextos de vulnerabilidad y reconciliación social.
13. Referencias	Anaya, A. (2012). Los Derechos Humanos en y desde las Relaciones Internacionales, México D.F. Cide. Bueno, J. (2002). La Inclusión y los Procesos de Intervención Social, Valencia: Acciones e Investigaciones Sociales. España, Universidad de Valencia. Charles, P. (2006). La Guerra y la Paz: Enfoques Contemporáneos sobre la Seguridad y la Estrategia. Barcelona: Icaria. Corte Constitucional de Colombia (2015). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. De Souza, L. (2015). Competencias Emocionales y Resolución de Conflictos Interpersonales en el aula (Inédito). Tesis Doctoral Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Eisner, E. (2009). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós Educador. Fisas, V. (1998). Cultura de Paz y Gestión de Conflictos. Barcelona: Icaria. Fisher, J. (1997). Interactive Conflict Resolution. New York: Syracuse. Freund, J. (1995). Sociología del conflicto. Madrid: Ministerio de Defensa, Secretaría General Técnica. Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao:Gernika

	Gogoraturuz. Guerra, D. (1988). Derecho Internacional Público. Caracas: Kelran Séptima Edición. Gómez, F. (2002). Los Grupos Paramilitares en Colombia. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Henriques, M. (2012). Laboratorios de paz en Territorios de Violencia (s), ¿Abriendo caminos para la paz positiva en Colombia? Tesis Doctoral.Coímbra: Universidad de Coímbra. Hoglund, K y Oberg, M (2011). Understanding Peace Research: Methods and Challenges, Londres: Routledge. López, C. (2016). ¡Adiós a las FARC! ¿Y ahora qué? Bogotá: Panamericana. Marqués, V (2009) Teoria das Relações Internacionais Cooperação e Conflito na sociedade Internacional. Lisboa: Universidad Técnica de Lisboa. Medina, C. (2010). FARC-EP y ELN: una historia política comparada (1958-2006). Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Ocampo, J. (2004). Inclusión social y desarrollo económico en América Latina: Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Ortiz, L. (1993). Derecho Internacional Público: México: De Harla, S.A. C.V. Segunda Edición. Padrós, N. (2009). Teoría de la Inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. Barcelona: Universitat de Vic. París, S. (2005). La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz. (Inédito). Tesis Doctoral. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. Pécaut, D. (2006). Crónica de cuatro décadas de política en Colombia. Bogotá: Norma. Pécaut, D. (2008) Las FARC ¿Una Guerrilla sin fin o sin fines? Bogotá: Norma.
--	---

	Restrepo, J. y Aponte, D. (2009). Guerra y violencia en Colombia: herramientas e interpretaciones. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Reyes, L. (2012). El desmonte parcial de las AUC y la reconfiguración del fenómeno paramilitar. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Rodríguez, A. (2009). Acción colectiva, violencia política y género. El análisis de las organizaciones insurgentes político-militares en Colombia. El Ejército de Liberación Nacional (ELN) es actor de referencia. Tesis Doctoral Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Rojas, Y. (2014). Análisis comparado de la participación política después de un proceso de paz. Casos de estudio El Salvador y Colombia. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. Rousseau, Ch. (1966). Derecho Internacional Público: Ariel. Barcelona. Subirats, J. (Dir.) y Otros (2007). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
14. Autor del RAE	Joana Andrea Rincón Mancipe