



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL

La música en el aprendizaje de habilidades cognitivas en la Educación inicial
subnivel 2 de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero-Cantón Guano.

Trabajo de Titulación para optar al título de Licenciada en
Educación inicial

Autora:

Freire Rodríguez Gabriela Alejandra

Tutor:

MgSc. Edison Fabián Tigse Diaz

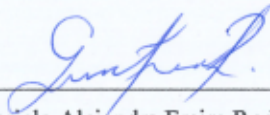
Riobamba, Ecuador. 2026

DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, Gabriela Alejandra Freire Rodríguez, con cédula de ciudadanía 0605531771, autora del trabajo de investigación titulado: La música en el aprendizaje de habilidades cognitivas en la Educación inicial subnivel 2 de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero-Cantón Guano, certifico que la producción, ideas, opiniones, criterios, contenidos y conclusiones expuestas son de mí exclusiva responsabilidad.

Asimismo, cedo a la Universidad Nacional de Chimborazo, en forma no exclusiva, los derechos para su uso, comunicación pública, distribución, divulgación y/o reproducción total o parcial, por medio físico o digital; en esta cesión se entiende que el cesionario no podrá obtener beneficios económicos. La posible reclamación de terceros respecto de los derechos de autora de la obra referida será de mi entera responsabilidad; librando a la Universidad Nacional de Chimborazo de posibles obligaciones.

En Riobamba, a los 20 días del mes de mayo de 2026.



Gabriela Alejandra Freire Rodríguez

C.I: 0605531771

DECLARATORIA SOBRE EL USO DE HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

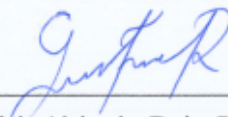
Yo, Gabriela Alejandra Freire Rodríguez con cédula de identidad 0605531771, autora del presente trabajo de titulación, declaro de manera expresa que se ha hecho uso de herramientas de inteligencia artificial como apoyo técnico y complementario, exclusivamente en los apartados de introducción, marco teórico y marco metodológico.

El uso de dichas herramientas se limitó a actividades de apoyo en la organización de ideas, mejora de redacción, corrección de estilo y claridad expositiva, sin que ello implique la generación autónoma de contenidos académicos, análisis, interpretaciones, resultados, conclusiones o aportes originales que constituyen la esencia del trabajo investigativo.

Se deja constancia de que todas las decisiones académicas, el desarrollo conceptual, el enfoque metodológico, la selección y análisis de fuentes, así como la interpretación de los resultados, son de exclusiva responsabilidad de la autora, en concordancia con los principios de originalidad, honestidad académica, ética investigativa y responsabilidad intelectual establecidos por la Universidad Nacional de Chimborazo y la normativa vigente aplicable a los trabajos de titulación.

Asimismo, declaro que el uso de herramientas de inteligencia artificial no sustituyó en ningún caso el criterio académico propio, ni vulneró las disposiciones institucionales sobre plagio, propiedad intelectual y autoría, manteniéndose el cumplimiento de las normas de citación y referenciación correspondientes.

La presente declaratoria se incorpora con el propósito de garantizar la transparencia académica y el uso ético y responsable de tecnologías emergentes en el proceso de elaboración del trabajo de titulación.



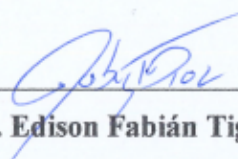
Gabriela Alejandra Freire Rodríguez

C.I: 0605531771

DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR

Quien suscribe, MgSc. Edison Fabián Tigse Diaz catedrático adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, por medio del presente documento certifico haber asesorado y revisado el desarrollo del trabajo de investigación **“La música en el aprendizaje de habilidades cognitivas en la Educación inicial subnivel 2 de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero-Cantón Guano”**, bajo la autoría de Gabriela Alejandra Freire Rodríguez; por lo que se autoriza ejecutar los trámites legales para su sustentación.

Es todo cuanto informar en honor a la verdad; en Riobamba, a los 20 días del mes de mayo de 2026



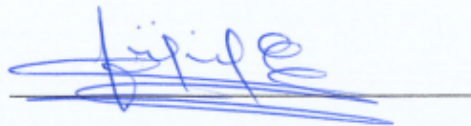
MgSc. Edison Fabián Tigse Diaz
C.I: 1804212379

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

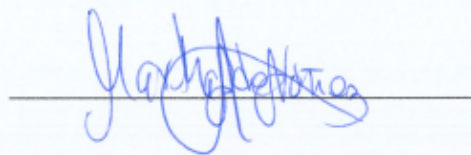
Quienes suscribimos, catedráticos designados Miembros del Tribunal de Grado para la evaluación del trabajo de investigación “La música en el aprendizaje de habilidades cognitivas en la Educación inicial subnivel 2 de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero-Cantón Guano”, presentado por Gabriela Alejandra Freire Rodríguez, con cédula de identidad número 0605531771, bajo la tutoría de MgSc. Edison Fabián Tigse Diaz certificamos que recomendamos la APROBACIÓN de este con fines de titulación. Previamente se ha evaluado el trabajo de investigación y escuchada la sustentación por parte de su autor; no teniendo más nada que observar.

De conformidad a la normativa aplicable firmamos, en Riobamba a los 22 días del mes de mayo de 2026

Phd. Juan Illicachi Guzñay
PRESIDENTE DEL TRIBUNAL DE GRADO



Phd. Martha Avalos Obregón
MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO



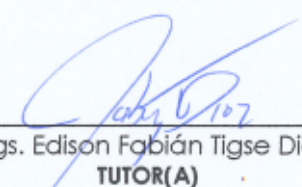
Mgs. Marcela Elizabeth Cadena Figueroa
MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO



CERTIFICADO ANTIPLAGIO

Que, **FREIRE RODRÍGUEZ GABRIELA ALEJANDRA** con CC: **0605531771**, estudiante de la Carrera **EDUCACIÓN INICIAL**, Facultad de **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS**; ha trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado **"LA MÚSICA EN EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL SUBNIVEL 2 DE LA UNIDAD EDUCATIVA DR. ALFREDO PÉREZ GUERRERO-CANTÓN GUANO"**, cumple con el **5%**, de acuerdo al reporte del sistema Anti plagio **COMPILATIO**, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, 09 de febrero de 2026



Mgs. Edison Fabián Tigse Díaz
TUTOR(A)

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo, que ha tenido mucho esfuerzo y dedicación, a mis padres Víctor Hugo Freire y Zoila Rodríguez, quienes fueron el principal motivo para transitar por este camino y no darme por vencida, este título lleva su nombre porque a pesar de los malos ratos ustedes nunca soltaron mi mano, su fe en mí fue mi único refugio. Con ustedes aprendí que con amor y constancia no existen imposibles.

A mis hermanas, Pamela y Jessenia, mi mayor orgullo y por siempre mi ejemplo a seguir. Desde el primer día ustedes fueron mi luz en aquellos tiempos nublados y nunca dudaron de mí para seguir empujándome a ser mejor cada día. Estoy segura de que, sin su fuerza, sus risas y su motivación incondicional que tan solo las tres nos podemos brindar, este sueño no hubiera sido posible. Nunca dejare de decir, que ustedes son mi mejor regalo que Dios y la vida me pudo dar.

Pero en especial, quiero dedicar este trabajo a Dios, mi mentor, mi guía y mi fortaleza. Su infinito amor me dio la paz necesaria para poder afrontar los obstáculos para nunca dejar de sentirme amada y valorada. Sus bendiciones se reflejaron día tras día en cada jornada vivida en mi querida UNACH. Hoy descanso en su promesa:

“Encomienda a Jehová tus obras, y tus pensamientos serán afirmados”.

(Proverbios 16:3)

Cada uno de ustedes fue una pieza fundamental en este camino llamado Universidad. Sus palabras de aliento y sus desveladas que compartieron conmigo hoy se transforman en este hermoso logro que les entrego con total gratitud.

Con mucho amor, cariño y respeto, Gaby.

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron posible que este sueño hoy se haga realidad. En primer lugar, a Dios, creador de la vida, por forjar en mí un espíritu perseverante y por haberme rodeado de amor durante todo este proceso, su guía siempre fue y será la fuerza necesaria para cada etapa de nuestra vida.

A las distinguidas autoridades y docentes de la carrera de Educación inicial de la Universidad Nacional de Chimborazo. Gracias por el apoyo y motivación constante que brindan a cada una de sus estudiantes. Sus enseñanzas y consejos no solo nos transmitieron conocimientos, sino que nos permitieron comprender que nuestra profesión tiene un valor trascendental y esencial en el mundo.

Agradezco de manera especial a mi tutor MgSc. Edison Fabián Tigse Diaz, por su invaluable colaboración, apoyo y paciencia durante este proceso de titulación. Sin duda algún resalto que cada una de sus enseñanzas y visión profesional fueron fundamentales para alcanzar este objetivo, forjando en mí una futura docente con ética y virtudes. Admiro su trabajo y deseo de corazón que Dios recompense su dedicación hacia nosotros.

Finalmente, a mi amada familia y a todas aquellas personas que estuvieron presentes brindándome su apoyo incondicional. Gracias por ser mi mayor inspiración y el cimiento de mi vida. Por sembrar en mí los valores que hoy guían mi camino y por hacerme sentir amada en cada paso de esta etapa que hoy concluye. Este logro les pertenece tanto como a mí.

ÍNDICE GENERAL

DECLARATORIA DE AUTORÍA	
DECLARATORIA SOBRE EL USO DE HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL	
DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR	
CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL	
CERTIFICADO ANTIPLAGIO	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE TABLAS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
RESUMEN	
ABSTRACT	
CAPÍTULO I.....	16
1. INTRODUCCION.....	16
1.1. Planteamiento del Problema	17
1.2. Justificación.....	17
1.3. Objetivos.....	18
1.3.1. General.....	18
1.3.2. Específicos.....	18
CAPÍTULO II.....	19
2. MARCO TEÓRICO.	19
2.1. Definición	19
2.2. La música como recurso pedagógico en Educación inicial.....	19
2.2.2. La música en el ámbito educativo	19
2.2.3. Enfoques pedagógico-musicales para el desarrollo cognitivo en Educación inicial .	20
2.2.3.1. Principios pedagógicos del método Orff y su aporte al desarrollo cognitivo.....	21
2.2.3.2. Principios pedagógicos del método Kodály y su contribución al desarrollo cognitivo	22
2.2.3.3. Principios pedagógicos del método Willems y su aporte al desarrollo cognitivo ..	22
2.2.3.4. Otros enfoques pedagógico-musicales en educación inicial y su contribución al desarrollo cognitivo	23
2.2.4. Uso de la música en educación inicial Subnivel 2.....	24
2.2.5. Beneficios educativos de la música en la infancia	25
2.3. Habilidades cognitivas en la educación inicial.....	26
2.3.1. Concepto de habilidades cognitivas	27
2.3.1.1. Las habilidades cognitivas como procesos mentales básicos.....	28
2.3.1.2. Función de las habilidades cognitivas en el aprendizaje	28
2.3.2. Habilidades cognitivas en la primera infancia.....	29
2.3.3. Tipos de habilidades cognitivas.....	29
2.3.3.1. Atención: concentración, seguimiento de instrucciones y permanencia en la tarea	29

2.3.3.2. Memoria: retención y evocación de información.....	30
2.3.3.3. Lenguaje: comprensión y expresión verbal.....	30
2.3.3.4. Pensamiento lógico: clasificación, comparación y resolución de situaciones simples	31
2.3.4. Importancia del desarrollo de habilidades cognitivas en educación inicial.....	32
2.4. Relación entre la música y el desarrollo de habilidades cognitivas	32
2.4.1. La música como estímulo cognitivo.....	32
2.4.2. Aportes de la música al desarrollo cognitivo en educación inicial.....	33
2.4.3. Importancia de la mediación docente en el uso de la música como recurso cognitivo	33
2.4.3.1. Integración de la música en la planificación docente.....	33
2.4.3.2. La música como puente para la inclusión.....	34
CAPÍTULO III	35
3. METODOLOGIA.....	35
3.1. Tipo de Investigación	35
3.2. Diseño de Investigación.....	35
3.3. Técnicas de recolección de Datos.....	35
3.4. Población de estudio y tamaño de muestra.....	36
3.5. Métodos de análisis, y procesamiento de datos.....	36
CAPÍTULO IV	38
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	38
4.1. Análisis de los resultados de la dimensión Atención	38
4.2. Análisis de los resultados de la dimensión Memoria	42
4.3. Análisis de los resultados de la dimensión Lenguaje	46
4.4. Análisis de los resultados de la dimensión Pensamiento lógico.....	50
CAPÍTULO V.....	55
5. CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES	55
5.1. Conclusiones.....	55
5.2. Recomendaciones	56
CAPÍTULO VI	57
6. PROPUESTA	57
6.1. TEMA DE LA PROPUESTA	57
6.2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	57
6.3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	57
6.3.1. Objetivo general de la propuesta	57
6.3.2. Objetivos específicos de la propuesta.....	57
6.4. FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA.....	57
6.5. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA GUÍA.....	58
6.6. ESTRUCTURA DE LA GUÍA	58
6.6.1. Contenido de la guía.....	58
6.6.2. Diseño de las fichas de actividades	60
6.7. Orientaciones para la aplicación de la guía	61
6.8. Alcances de la propuesta	61
BIBLIOGRAFÍA	62

ANEXOS	66
Anexo 1 Oficios de Aceptación del Distrito para la Investigación	66
Anexo 2 Ficha de Observación Estructurada	67
Anexo 3 Modelo de Ficha Didáctica para la Guía.....	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Mantiene la atención durante toda la actividad musical.....	38
Tabla 2. Responde oportunamente a consignas musicales	39
Tabla 3. Sigue instrucciones auditivas sin perder el ritmo	40
Tabla 4. Permanece en la tarea hasta finalizar la actividad	41
Tabla 5. Recuerda palabras o frases de canciones.....	42
Tabla 6. Reproduce secuencias rítmicas o sonoras.....	43
Tabla 7. Evoca sonidos trabajados previamente.....	44
Tabla 8. Asocia sonidos con actividades musicales anteriores	45
Tabla 9. Comprende consignas verbales vinculadas a la música	46
Tabla 10. Expresa verbalmente lo escuchado o sentido	47
Tabla 11. Utiliza vocabulario relacionado con sonidos y música	48
Tabla 12. Participa oralmente en diálogos posteriores a la actividad.....	49
Tabla 13. Clasifica sonidos según criterios simples.....	50
Tabla 14. Identifica diferencias entre sonidos o secuencias.....	51
Tabla 15. Ordena secuencias rítmicas correctamente.....	52
Tabla 16. Resuelve consignas musicales simples.....	53
Tabla 17. Promedios porcentuales por dimensión cognitiva.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mantiene la atención durante toda la actividad musical	38
Figura 2. Responde oportunamente a consignas musicales.....	39
Figura 3. Sigue instrucciones auditivas sin perder el ritmo.....	40
Figura 4. Permanece en la tarea hasta finalizar la actividad.....	41
Figura 5. Recuerda palabras o frases de canciones	42
Figura 6. Reproduce secuencias rítmicas o sonoras	43
Figura 7. Evoca sonidos trabajados previamente	44
Figura 8. Asocia sonidos con actividades musicales anteriores	45
Figura 9. Comprende consignas verbales vinculadas a la música.....	46
Figura 10. Expresa verbalmente lo escuchado o sentido.....	47
Figura 11. Utiliza vocabulario relacionado con sonidos y música	48
Figura 12. Participa oralmente en diálogos posteriores a la actividad	49
Figura 13. Clasifica sonidos según criterios simples.....	50
Figura 14. Identifica diferencias entre sonidos o secuencias.....	51
Figura 15. Ordena secuencias rítmicas correctamente	52
Figura 16. Resuelve consignas musicales simples	53
Figura 17. Promedios porcentuales por dimensión cognitiva.....	54

RESUMEN

La presente investigación aborda el aporte de la música en el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de educación inicial Subnivel 2 de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, ubicada en el cantón Guano, durante el período académico 2025–2026. El interés por este tema surge a partir de la importancia de fortalecer procesos cognitivos básicos como la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico en los primeros años de escolaridad, etapa en la que estas habilidades aún se encuentran en formación. En este contexto, la música se concibe como un recurso pedagógico accesible y con potencial para integrarse de manera significativa en las prácticas educativas cotidianas. La investigación se diseñó desde un enfoque descriptivo–explicativo, con un diseño no experimental de tipo transversal, con el fin de observar los procesos en su contexto natural, sin intervención experimental. La técnica principal de recolección de datos fue la observación directa, aplicada mediante una ficha estructurada a una población censal de 30 niños y niñas del subnivel inicial 2. Los resultados evidencian una presencia mayoritaria de respuestas en la categoría “Siempre” en indicadores vinculados con la atención sostenida, la evocación de información musical, la comprensión verbal y la resolución de consignas simples, lo que permite identificar una relación favorable entre la aplicación de actividades musicales y el desempeño cognitivo infantil. No obstante, también se observa una variabilidad esperable en el desarrollo de estas habilidades, coherente con las características evolutivas propias de la primera infancia. La interpretación de los hallazgos permite afirmar que la música, cuando se integra de forma planificada y contextualizada en el aula, contribuye a generar ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos, reforzando el rol de la mediación docente en el nivel inicial.

Palabras clave: Educación inicial, música educativa, habilidades cognitivas, atención, memoria, desarrollo infantil

ABSTRACT

This study examines the contribution of music to the development of cognitive skills in early childhood education students (Sublevel 2) at the Dr. Alfredo Pérez Guerrero Educational Unit, located in the canton of Guano, during the 2025–2026 academic year. Interest in this topic arises from the need to strengthen fundamental cognitive processes such as attention, memory, language, and logical thinking during the early years of schooling, a stage in which these abilities are still developing. In this context, music is understood as an accessible pedagogical resource with strong potential for meaningful integration into everyday educational practices. The research was conducted using a descriptive–explanatory approach, with a non-experimental, cross-sectional design, aimed at observing processes within their natural context without experimental intervention. The primary data collection technique was direct observation, implemented through a structured observation checklist applied to a census population of 30 boys and girls in Sublevel 2 of early childhood education. The results reveal a predominance of responses in the “Always” category across indicators related to sustained attention, recall of musical information, verbal comprehension, and the ability to carry out simple tasks. These findings suggest a positive relationship between the implementation of musical activities and children’s cognitive performance. However, some variability in the development of these skills was also observed, consistent with the typical developmental characteristics of early childhood. The interpretation of the findings indicates that music, when integrated in a planned and contextualized manner in the classroom, contributes to the creation of more dynamic and participatory learning environments, reinforcing the role of teacher mediation in early childhood education.

Keywords: early childhood education, music in education, cognitive skills, attention, memory, child development.



Reviewed by:
MsC. Edison Damian Escudero
ENGLISH PROFESSOR
C.C.0601890593

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCION.

La práctica pedagógica en educación inicial prioriza la estimulación de habilidades cognitivas básicas. La atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico se desarrollan mediante experiencias intencionadas que buscan favorecer el crecimiento integral del niño, sin embargo, el desarrollo de este potencial en el aula, como se pudo observar en el diagnóstico del Subnivel 2 de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, se ve con frecuencia condicionado por metodologías centradas en la repetición que, limitan el desarrollo pleno de estas habilidades.

El desarrollo del potencial cognitivo con el que nace cada niño está estrechamente vinculado a la calidad del acompañamiento pedagógico que recibe en el aula. En la práctica docente cotidiana, este acompañamiento muchas veces se ve condicionado por la permanencia de metodologías centradas en la repetición y la instrucción directa, las cuales, desde la experiencia observada en el contexto escolar, no siempre logran generar comprensión profunda ni un involucramiento activo por parte de los niños.

Por otro lado, si se propone juegos o actividades que enganchan en el mundo del niño, con sus cosas, pasa algo diferente. El niño se interesa casi sin darse cuenta. Aprender ya no es esa tarea pesada que hay que hacer porque toca, sino que sale solo, de una manera tan natural que hasta al profesor le puede sorprender.

Estas experiencias más auténticas logran algo clave: que el niño participe de verdad. No solo con la cabeza, sino con el cuerpo entero. No solo cumpliendo una tarea, sino involucrándose emocionalmente. No como un individuo aislado, sino como parte de un grupo. Y en esta etapa del desarrollo, eso no es un detalle menor: lo corporal, lo emocional y lo social no son aspectos complementarios, son la base misma del aprendizaje.

Esta constatación orientó la búsqueda de estrategias que, además de motivar, ofrecieran una estructura clara para el desarrollo de procesos cognitivos, lo que abrió paso a la incorporación de recursos como la música dentro de la práctica pedagógica.

Para sostener y fortalecer los aprendizajes que servirán de base en niveles posteriores, la intervención en el Subnivel 2 de Educación inicial de la UE Dr. Alfredo Pérez Guerrero se orientó a la estimulación constante de procesos cognitivos a través de una estrategia específica: la música tanto lo revisado en la bibliografía como lo observado directamente en el aula confirmaban que este recurso era idóneo. Su valor principal no radicaba solo en motivar, sino en cómo organiza la información, ayuda a retenerla y consolida la memoria con el tiempo. Este potencial, que la literatura en educación inicial respalda consistentemente, fundamentó por completo el diseño y puesta en práctica de las actividades musicales y lúdicas centrales de este estudio.

Esta idea no se queda únicamente en el plano teórico, sino que cobra sentido cuando se traslada de manera consciente a la práctica pedagógica. En ese punto, lo señalado por

Standley (2008) sobre el impacto de la música en la atención y la memoria no aparece como un argumento distante, sino como una referencia que ayuda a entender lo que ocurre en el aula (citado en Arana et al., 2024).

Por ello, incorporarla de forma planificada en la escuela se revela como un camino no solo pertinente, sino necesario. Responde directamente a las necesidades particulares de la primera infancia y sostiene un desarrollo verdaderamente integral desde los primeros años. Esto, justamente, es lo que buscan los objetivos del Subnivel 2 y lo que el repertorio lúdico de la música tradicional permite materializar de forma tan natural.

1.1. Planteamiento del Problema

El desarrollo de las habilidades cognitivas resulta determinante para que el niño pueda construir aprendizajes de manera integral desde sus primeros años de escolaridad. No obstante, en la práctica educativa cotidiana todavía se observa que algunas instituciones continúan apoyándose en estrategias tradicionales que priorizan la repetición y la instrucción directa. Estas formas de trabajo limitan las oportunidades para estimular de forma efectiva capacidades como la atención, la memoria o el pensamiento lógico. Aunque son metodologías conocidas y ampliamente utilizadas, no siempre responden a las necesidades reales del niño en esta etapa de desarrollo.

Dentro de este contexto, se evidencia una limitada incorporación de estrategias innovadoras orientadas a potenciar el desarrollo cognitivo. En particular, el uso de la música como recurso pedagógico sigue siendo poco explorado en el aula.

El diagnóstico realizado en el Subnivel 2 de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pérez Guerrero” confirmó esta situación. Se identificó que los docentes manifiestan interés en emplear la música, pero carecen de una guía práctica que les permita integrarla de manera sistemática en el trabajo de aula y en la evaluación de procesos cognitivos. Esta dificultad no responde necesariamente a la falta de disposición docente, sino, en muchos casos, a la ausencia de propuestas claras que orienten su aplicación.

Como consecuencia, habilidades fundamentales como la concentración, la evocación de información y el razonamiento lógico no reciben el estímulo necesario para fortalecerse de manera progresiva. Esta situación impacta directamente en el rendimiento escolar.

Visto lo que ocurre, urge entender cómo la música moldea esas capacidades. No es un lujo, es una necesidad práctica. La meta está definida: crear recursos útiles que ayuden al maestro y logren que el niño participe de verdad en lo que aprende. Para lograrlo, ¿qué mejor herramienta que la música? Es lúdica, es cercana a su mundo y, según lo observado, resulta notablemente efectiva.

1.2. Justificación

La educación inicial del Subnivel 2 es una etapa donde la calidad de la estimulación cognitiva marca una diferencia sustancial en la trayectoria escolar. La experiencia en la UE Dr. Alfredo Pérez Guerrero indica que superar el enfoque en contenidos aislados requiere de

estrategias que se articulen con los intereses lúdicos y el ritmo de desarrollo propios de los niños de 4 a 5 años. Se observó en el aula que, aunque todos dicen que la música es importante, en realidad casi no se usa como una verdadera herramienta de enseñanza. En las aulas, la música casi siempre termina siendo solo un acompañante. La ponen de fondo para "ambientar" o para que los niños pasen de una tarea a otra. Cuando se usa solo para eso, se desperdicia todo lo que en verdad podría aportar, porque no se la aprovecha para trabajar cosas que sí importan: que los niños mantengan la atención, recuerden mejor o entiendan más lo que escuchan.

A partir de los parámetros identificados, se determinó la necesidad de diseñar una propuesta de intervención más estructurada y clara, basada en una progresión secuencial de las actividades musicales. Lo que permitió constatar el progreso de las capacidades específicas y la evolución de sus destrezas durante el desarrollo de las clases.

Las evidencias se reflejarán en lo que se vea. El resultado final aspira ser una guía metodológica práctica, con actividades y estrategias bien delineadas e indicadores de observación claros. Documento que servirá para que los docentes del Subnivel 2 puedan integrar la música en su práctica de manera intencionada y, lo que es igual de importante, evaluable.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

- Analizar el aporte de la música en el aula, mediante su implementación en los procesos pedagógicos, para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas como la memoria, la atención, el lenguaje y el pensamiento lógico en los niños de Educación inicial del Subnivel 2 en la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero-Cantón Guano.

1.3.2. Específicos

- Determinar los beneficios de la música en el desarrollo de la memoria, atención, lenguaje y pensamiento lógico en los niños del Subnivel 2.
- Identificar la efectividad de la música en el desarrollo de las habilidades cognitivas en el aula del Subnivel 2.
- Proponer estrategias musicales concretas orientadas al fortalecimiento de las funciones cognitivas en los niños del Subnivel inicial 2.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. Definición

La música puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo cognitivo en el Subnivel 2 (Ayala, et al. 2020), el punto de partida obligado son los principios del desarrollo infantil integral que guían la Educación inicial. Este enfoque recuerda algo esencial: las dimensiones cognitiva, emocional, social y motriz de un niño no crecen por separado. Se desarrollan en una interacción constante, tejidas unas con otras.

Los primeros cinco años de vida son clave para el desarrollo del niño. La OMS (2020) define, en resumen esta etapa como: un periodo de plasticidad cerebral única, donde casi todo está por moldear.

Desde esta visión, dos ideas son las más importantes. La primera es que el cerebro a esta edad es increíblemente sensible, y una estimulación temprana adecuadamente guiada es importantísima para su desarrollo (Peñafiel et al., 2025). La segunda: es más urgente, esto es, crear ambientes que sean, sobre todo, seguros y receptivos. En ellos, el juego y el cariño se combinan para formar una base sólida (OMS, 2020; Zambrano et al., 2021). En estas circunstancias, el rol del adulto, maestro o familiar, es irremplazable aquí. Su tarea es ofrecer esa estabilidad emocional que el niño necesita para motivarse a aprender. Por ello es fundamental comprender el lugar más eficaz para el juego y el arte.

Precisamente en la creación de estos ambientes enriquecidos. La literatura especializada ya no los ve como simples complementos recreativos, sino como verdaderos ejes del aprendizaje en la primera infancia (Antipe et al., 2025). En concreto, actividades que incorporan componentes artísticos, como es el caso de la música, han demostrado que pueden elevar el bienestar psicológico y la calidad de vida de los niños (Capistran, 2020). Esto lleva a una sugerencia importante: el bienestar emocional y el desarrollo cognitivo no son caminos paralelos; se potencian mutuamente, especialmente en contextos que son lúdicos y creativos.

Esta combinación la convierte en una herramienta perfecta para observar y, a la vez, potenciar habilidades cognitivas específicas, como la atención o la memoria, dentro de un contexto que es significativo y afectivamente seguro. Y eso es justamente lo que el Subnivel 2 requiere.

2.2. La música como recurso pedagógico en Educación inicial

2.2.2. La música en el ámbito educativo

En el contexto educativo, la música adquiere verdadero sentido cuando deja de ser vista como una actividad complementaria y comienza a asumirse como un lenguaje que articula emoción, pensamiento e interacción dentro del aula.

Cuando se integra con intención pedagógica, la música deja de ser solo arte y se convierte en una herramienta que ayuda a mantener la atención, regular emociones y promover la participación activa con normas compartidas. Según Sigüeñas et al. (2023), en un estudio cualitativo sobre programas musicales para la infancia, la música “activa diferentes áreas del cerebro” y se relaciona con procesos como el lenguaje, el razonamiento y las habilidades motrices (p. 524).

Estas acciones, por sí solas, no aseguran que se produzcan aprendizajes significativos. Esta situación se hace más evidente cuando falta una mediación docente que oriente la actividad, cuando no hay una secuencia estructurada detrás o cuando no existen criterios para observar y acompañar de verdad el proceso que viven los niños.

Sin embargo, cuando la música se integra con una intención pedagógica clara, su función se transforma de manera notable. Deja de ser únicamente una expresión artística para convertirse en una herramienta poderosa. Una herramienta que, como muestran diversas experiencias, favorece la atención, contribuye a la regulación emocional y promueve una participación activa dentro de normas que el grupo comparte.

En esta línea, Sigüeñas y sus colegas (2023), en un estudio cualitativo sobre programas musicales para la infancia, señalan que la música "activa diferentes áreas del cerebro". Además, establecen una relación clara entre la práctica musical y procesos fundamentales como el desarrollo del lenguaje, el razonamiento y las habilidades motrices (p. 524).

Es cierto que este tipo de investigación suele trabajar con muestras pequeñas y apoyarse mucho en observaciones cualitativas. Pero justamente eso permite identificar condiciones clave para que la música tenga un impacto real y medible. Entre estas condiciones podemos mencionar las rutinas musicales breves, los juegos rítmicos que incorporan turnos bien definidos y, algo fundamental, la existencia de vínculos afectivos estables entre el niño y el adulto que lo acompaña..

2.2.3. Enfoques pedagógico-musicales para el desarrollo cognitivo en Educación inicial

En educación inicial, la incorporación de metodologías pedagógico-musicales responde a una necesidad que se hace evidente en la práctica diaria del aula: dar verdadero sentido formativo a las experiencias sonoras que viven los niños. Desde la experiencia docente, se observa que la música está casi siempre presente, pero no siempre se utiliza con una intención pedagógica clara. Si la música aparece en clase sin pensarse mucho, termina siendo solo un pasatiempo; en cambio, cuando se planifica su utilización dentro del aula, considerando cómo son realmente los niños, empieza a influir en cómo se ordenan los juegos, en las relaciones entre niños, y poco a poco se vuelve una oportunidad verídica para aprender.

En la práctica, la música deja de ser solo un complemento y pasa a sentirse como un espacio completo dentro del aula. Allí se mezclan lo que los niños piensan, sienten y comparten con otros. Cuando se trabaja con una intención clara, se nota que participan más, se concentran

por más tiempo y logran regular mejor su comportamiento. Esto coincide con lo que plantea Guerrero (2024), al señalar que “la educación musical infantil favorece el desarrollo global del niño, integrando cuerpo, emoción y pensamiento significativamente” (p. 3). Desde esta idea es posible orientar el trabajo con el Subnivel 2.

De este modo, los enfoques pedagógico-musicales dejan de ser una referencia teórica para convertirse en el marco operativo que organiza tanto la mediación docente como los criterios de observación utilizados en esta investigación.

2.2.3.1. Principios pedagógicos del método Orff y su aporte al desarrollo cognitivo

El método Orff, desarrollado por Carl Orff y Gunild Keetman, plantea un acercamiento a la música basado en la vivencia sensorial y corporal antes que en la técnica formal. Este enfoque, que concibe la música como una expresión natural, ofrece un marco adecuado para la observación de procesos cognitivos en niños del Subnivel 2, al propiciar contextos de baja presión y alta participación espontánea, sin alterar la dinámica habitual del aula.

En el nivel inicial, prácticas cotidianas como cantar con movimiento o acompañar con palmadas constituyen expresiones coherentes con este enfoque, aun cuando no se las identifique explícitamente como método. Su fortaleza radica en la integración de cuerpo, ritmo y voz sin requerir conocimientos previos formales, lo cual coincide con lo señalado por Ayala et al. (2020), quienes describen la música como una “experiencia viva” que favorece el desarrollo integral. Desde esta perspectiva, se estructuran actividades orientadas a estimular los sentidos y el juego.

El ritmo adquiere un papel central en el aula, ya que, mediante palmadas, saltos o el uso de instrumentos sencillos se promueve la anticipación, la coordinación y la respuesta grupal. Estas manifestaciones no se limitan al plano corporal, sino que evidencian procesos mentales en acción. Esta observación se relaciona con lo reportado por Cuervo y Ordóñez (2021), quienes indican que un programa basado en la metodología Orff “fortaleció las capacidades cognitivas” en los niños (p. 345).

En coherencia con estos planteamientos, las actividades se organizan en torno a consignas rítmicas repetitivas que facilitan la familiarización y progresivas que introducen desafíos graduales. La aplicabilidad del método no exige especialización musical del docente, siempre que las actividades sean breves y adecuadas a la edad. Esto permite concebir el aula como un entorno sonoro, en el sentido propuesto por Ciurana y Alsina (2019), donde canciones, espacio y movimiento se articulan con la finalidad de favorecer el desarrollo cognitivo específico.

De esta manera, el método Orff trasciende su carácter teórico y orienta de forma directa la práctica pedagógica. Su énfasis en el ritmo, la vivencia y la accesibilidad posibilita la organización de actividades observables y acordes con la etapa evolutiva, desde las cuales resulta viable valorar, de manera lúdica, el desarrollo de habilidades cognitivas en el Subnivel 2.

2.2.3.2. Principios pedagógicos del método Kodály y su contribución al desarrollo cognitivo

El método Kodály, sustentado en la premisa de que la voz constituye el instrumento primordial, ofrece un marco pertinente para su aplicación en el Subnivel 2, al garantizar accesibilidad y replicabilidad en el contexto educativo. Su énfasis en el canto y en el repertorio tradicional se articula con la necesidad de emplear recursos disponibles en cualquier aula y culturalmente significativos para los niños, transformando una práctica cotidiana en una herramienta estructurada para la observación de procesos cognitivos.

Este enfoque trasciende su dimensión artística y se configura como organizador del procesamiento mental infantil. De acuerdo con Jiménez Díaz y Esperilla García (2019), la interiorización de melodías y estructuras musicales mediante el canto promueve el aprendizaje a través de los sentidos (p. 20). En coherencia con este planteamiento, la selección de canciones tradicionales con patrones melódicos repetitivos y letras simples permite utilizar estímulos estandarizados para la observación de capacidades como la memoria auditiva y el seguimiento de consignas verbales.

La contribución del método también se vincula con la relación entre el canto grupal y el desarrollo del lenguaje. El sistema propuesto favorece el ejercicio integrado de la memoria verbal, la conciencia fonológica y la escucha activa. La afirmación de Ayala et al. (2020), quienes señalan que la práctica coral actúa como herramienta para el desarrollo cognitivo y socioafectivo (p. 163), encuentra aplicación en el diseño de juegos cantados donde la precisión en la repetición melódica funciona como indicador observable de atención y procesamiento lingüístico, al tiempo que fortalece la interacción grupal.

Desde el punto de vista metodológico, la progresión y secuenciación propias del método Kodály, descritas por Casanova y Nadal (2020) como fundamentales para la discriminación auditiva (p. 44), proporcionan un marco estructurado para la organización de actividades. El enfoque centrado en la voz, el lenguaje y canciones sencillas permite diseñar propuestas acordes con la etapa evolutiva y, simultáneamente, establecer criterios sistemáticos para registrar el progreso infantil. De este modo, principios pedagógicos consolidados se constituyen en un mecanismo operativo que posibilita convertir el canto cotidiano del aula en una fuente válida de información sobre el desarrollo cognitivo en la primera infancia.

2.2.3.3. Principios pedagógicos del método Willems y su aporte al desarrollo cognitivo

El método Willems concibe la música como una experiencia vinculada al desarrollo emocional y psicológico. Esta perspectiva ofrece un marco filosófico para la investigación, al sostener que la evaluación cognitiva debe situarse en un contexto de escucha activa y respuesta auténtica, más que en la búsqueda de precisión técnica.

Aunque no siempre se mencione explícitamente, este enfoque se reconoce en prácticas pedagógicas que parten de la experiencia directa, en concordancia con lo señalado por Blanco y Pastor (2022), quienes destacan la música como una alternativa para la “experiencia emocional” (p. 12). Este planteamiento resulta fundamental para asegurar la

validez ecológica de la intervención, ya que las actividades no incorporan dinámicas ajenas al aula, sino que estructuran y orientan con intencionalidad observacional conductas habituales, como la reacción corporal ante cambios musicales o la identificación de sonidos del entorno.

El aporte operativo más relevante del método radica en su énfasis en la percepción auditiva como base del pensamiento. Desde esta perspectiva, se diseñan actividades que priorizan la escucha y la vivencia sensorial por encima de la respuesta correcta. Este enfoque, como señalan Jiménez y Esperilla (2019), favorece el desarrollo del pensamiento a través de los sentidos (p. 20). Asimismo, su componente emocional, junto con la mejoría en el ámbito afectivo descrita por Salvador y Calatrava (2020, p. 180), contribuye a la generación de un clima de confianza y juego. En este contexto, resulta posible observar con detenimiento la atención auditiva de cada niño dentro del aula, respetando sus ritmos y espacios personales.

2.2.3.4. Otros enfoques pedagógico-musicales en educación inicial y su contribución al desarrollo cognitivo

El diseño de la intervención no se limita a la aplicación exclusiva de un único método, sino que se fundamenta en una integración estratégica de principios procedentes de diversos enfoques pedagógico musicales. Esta decisión responde a la necesidad de estructurar actividades que respeten la naturaleza lúdica del Subnivel 2 y, al mismo tiempo, generen respuestas corporales y verbales suficientemente claras para la observación de procesos cognitivos. La síntesis de estos principios permite superar las limitaciones inherentes a la aplicación aislada de un solo método y posibilita la adaptación de las propuestas al contexto específico de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero.

El eje estructurador de la intervención se configura a partir de la articulación de los principios de Orff, Kodály y Willems. No obstante, con el propósito de enriquecer el repertorio de estímulos y ampliar las posibilidades de observación, se incorporan elementos de otros enfoques complementarios.

Del método Dalcroze se adopta el principio de la corporalidad total, según el cual la comprensión del ritmo y de la estructura musical se internaliza mediante el movimiento. Este criterio se traduce en consignas que vinculan variaciones sonoras, como cambios en el tempo o en la intensidad, con respuestas motrices específicas, tales como acelerar el paso, detenerse o modificar la dirección. Como señala Vernia (2023), esta práctica no solo favorece la ejecución musical, sino también habilidades como la memoria y el trabajo en equipo (p. 17), lo que permite observar la atención dividida y la capacidad de anticipación en acción.

De la Teoría del Aprendizaje Musical de Gordon se incorpora el concepto de *audiation* o imaginación sonora, entendido como base del pensamiento musical. Este principio justifica la inclusión de momentos de silencio activo y pausas estratégicas, en los que se solicita a los niños anticipar mentalmente una frase musical o continuarla de manera interna. Tales acciones se orientan al fortalecimiento de la memoria de trabajo y del control inhibitorio, en

consonancia con lo reportado por Benítez et al. (2021), quienes señalan que el entrenamiento musical puede potenciar la capacidad de inhibición en los niños (p. 49).

Del enfoque Montessori se retoma el criterio de la preparación intencionada del ambiente y la valoración del trabajo autónomo. Aunque la intervención se desarrolla en formato grupal, el espacio físico y los materiales se organizan con una finalidad específica. Instrumentos sencillos y elementos como telas se disponen para propiciar la exploración sonora libre dentro de un marco de consignas delimitadas que orientan la actividad. Este diseño, como indican Terán y Mendieta (2020), estimula la curiosidad y la concentración (p. 8), lo que facilita la observación de diferencias individuales en la aproximación a las tareas y en la autorregulación durante el juego sonoro.

La propuesta integra, de este modo, principios de múltiples enfoques para articular la experiencia musical con la observación sistemática de habilidades cognitivas. Una misma actividad puede combinar canto, percusión corporal, audición interior y movimiento en un clima de seguridad emocional y exploración guiada. En consecuencia, los aportes de Kodály, Orff, Gordon, Dalcroze, Willems y Montessori no se aplican de manera fragmentada, sino articulados en una secuencia coherente que orienta la intervención pedagógica

2.2.4. Uso de la música en educación inicial Subnivel 2

El Subnivel 2 de Educación Inicial constituye no solo una categoría administrativa, sino una etapa evolutiva con un perfil cognitivo y social específico. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2014), este periodo, comprendido entre los tres y los cinco años, se caracteriza por una marcada plasticidad cerebral y por un aprendizaje predominantemente sensoriomotor y lúdico. Estas condiciones convierten al subnivel en un escenario idóneo para investigaciones basadas en la observación, ya que los procesos cognitivos emergentes se expresan a través de conductas claras y registrables. En esta etapa, el pensamiento se manifiesta en acciones y reacciones que permiten inferir su desarrollo.

La elección de la música como herramienta central del estudio responde a una correspondencia estructural entre sus elementos constitutivos y el perfil evolutivo propio de esta edad. El ritmo organiza el tiempo, la melodía incorpora una dimensión afectiva y la práctica musical favorece la ejecución colectiva. Estos componentes reflejan formas habituales mediante las cuales los niños procesan e interactúan con su entorno.

Este planteamiento cuenta con respaldo teórico. Ayala et al. (2020) señalan que la práctica musical fortalece “la sensibilidad, la creatividad y las habilidades cognitivas socioafectivas” (p. 163), lo que sustenta su incorporación como recurso pedagógico y objeto de observación.

La concepción del aula como ambiente sonoro, propuesta por Ciurana y Alsina (2019, p. 47), orienta el diseño material y secuencial de la intervención. Este enfoque se concreta en la planificación del espacio para favorecer la interacción, en la inclusión de pausas intencionadas que permitan valorar la capacidad de anticipación y en la selección de repertorios familiares que introduzcan desafíos progresivos. De esta manera, se privilegia la

observación de la calidad de las respuestas infantiles por encima de la obtención de resultados finales, registrando ajustes corporales como indicadores de escucha activa.

La capacidad de la música para estructurar la dinámica cotidiana del aula, reconocida por Arguello y Herrera (2021), se incorpora con una finalidad evaluativa específica. Las canciones de rutina utilizadas para marcar transiciones cumplen una doble función pedagógica y observacional.

La repetición sistemática de estas canciones permite identificar progresos graduales. Inicialmente, los niños reconocen la melodía; posteriormente, la evocan de manera autónoma y, finalmente, la interpretan o acompañan rítmicamente por iniciativa propia. Estas transformaciones constituyen evidencias del fortalecimiento de la memoria y de una mayor comprensión de las consignas.

En este marco, la relación entre el Subnivel 2 y la música se configura como una correspondencia metodológica. Ambos ámbitos se articulan de forma complementaria, dado que el subnivel proporciona un contexto en el que la cognición infantil se manifiesta integrada a la acción corporal y a la interacción social. .

2.2.5. Beneficios educativos de la música en la infancia

Se asume que el vínculo entre música y cognición se encuentra respaldado por la literatura especializada. En consecuencia, el enfoque adoptado consiste en hacer visible y medible dicha relación dentro del aula. El desafío metodológico radica en traducir constructos como atención, memoria y pensamiento en acciones concretas observables en la dinámica cotidiana de los niños del Subnivel 2. Este proceso de operacionalización define la arquitectura de la intervención.

El diseño de la investigación se orienta hacia procesos mentales específicos que la música moviliza, especialmente la atención, entendida como una acción en ejecución y no únicamente como una disposición interna. Para ello, se estructuran actividades en las que la atención se manifiesta en respuestas corporales ante variaciones sonoras, tales como cambios repentinos en el ritmo o la intensidad. Se registran indicadores como el tiempo de reacción y los ajustes motrices realizados, con el propósito de medir la atención a partir de evidencias conductuales y no como un constructo abstracto. De igual manera, el empleo de canciones repetitivas favorece el trabajo de la memoria y el lenguaje como procesos de evocación, tal como señalan Cuervo y Ordóñez (2021) y Meza y Herrera (2021).

La presentación de una misma canción en sesiones diferenciadas y espaciadas permite identificar distintos niveles de consolidación de la memoria. Se observan manifestaciones que van desde un reconocimiento inicial, expresado mediante gestos o señalamientos al escuchar la melodía, hasta formas más elaboradas, como la evocación verbal espontánea de fragmentos de la letra.

De este modo, el concepto teórico de “memoria auditiva” adquiere una dimensión operativa

y medible, evidenciada en la precisión con que los niños reproducen melodías y letras a lo largo del tiempo. De manera similar, el denominado “apoyo al lenguaje” que la música puede brindar se evalúa mediante el análisis de la complejidad y claridad de las expresiones verbales producidas espontáneamente durante el canto o el juego.

En relación con el pensamiento lógico-creativo, este se aborda como manifestación de estructuración mental. Para su análisis, se aprovecha la organización inherente de la música ritmo, fraseo y repetición, como andamiaje para la acción cognitiva. La vinculación entre música y seriación permite proponer actividades en las que los niños ordenan sonidos o siguen patrones, lo que posibilita observar su razonamiento lógico en acción (Jiménez y Esperilla, 2019). Asimismo, se incorporan espacios breves de improvisación guiada.

Estos momentos no se valoran por su calidad musical, sino como oportunidades para observar el flujo de ideas en los niños, fenómeno analizado por Reyes et al. (2020). Por ejemplo, al plantear preguntas como “¿y si el tren sonara diferente?”, se propicia la invención de variaciones sobre un esquema conocido, lo que evidencia la creatividad entendida como expresión de flexibilidad mental.

La correspondencia entre constructo teórico, actividad diseñada e indicador observable constituye un aporte metodológico relevante. Los beneficios atribuidos a la música no se asumen como postulados, sino que se emplean como base para la construcción de un instrumento de evaluación con validez ecológica. Este proceso pone de manifiesto que la validación de tales beneficios en contextos reales requiere su traducción en secuencias de interacciones medibles, donde la teoría se convierte en la lógica que organiza cada momento de la intervención pedagógica

2.3. Habilidades cognitivas en la educación inicial

El desarrollo de habilidades cognitivas en la Educación inicial no es un fenómeno abstracto, sino un proceso visible que se teje en la trama de las interacciones cotidianas del aula. En el Subnivel 2, esta visibilidad es particularmente aguda: la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico no se expresan a través de pruebas formales, sino a través de la forma en que un niño sigue una consigna lúdica, recuerda la letra de una canción, argumenta durante un juego o resuelve un conflicto durante una actividad grupal. En esta etapa, lo cognitivo no puede separarse de lo corporal, lo emocional y lo social. Forman una totalidad dinámica, un conjunto integrado que desafía cualquier intento de evaluación que quiera mirar las partes por separado.

Sin embargo, esta naturaleza integrada del desarrollo también exige que podamos observar con una mirada analítica. Necesitamos identificar y acompañar progresos específicos dentro de esa totalidad. El estudio de García (2023) aporta a esto al señalar que los programas educativos de calidad en esta etapa sí logran incidir de forma medible en áreas específicas, como el desarrollo del lenguaje, la capacidad para resolver problemas y la habilidad para regular las emociones (p. 38), ofrece un marco, pero no un método de captura. Su hallazgo

subraya una verdad pedagógica crucial: la calidad de la experiencia es determinante.

La pregunta que orienta esta investigación, por tanto, no es si estas habilidades son importantes, lo son, sino cómo pueden ser observadas y documentadas de manera válida dentro de la fluidez y espontaneidad que caracterizan al Subnivel 2, especialmente cuando el medio de exploración es la música.

La música, en esta propuesta, se ofrece como ese campo de observación privilegiado, un lenguaje que, por su propia estructura, hace audible y corporal el ritmo de la atención, la melodía de la memoria y la armonía, o disonancia, del pensamiento en acción.

2.3.1. Concepto de habilidades cognitivas

El desarrollo de habilidades cognitivas en la Educación Inicial se concibe no como un fenómeno abstracto, sino como un proceso observable que se configura en las interacciones cotidianas del aula. En el Subnivel 2, esta manifestación resulta especialmente evidente, ya que la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico se expresan no mediante pruebas formales, sino a través de conductas concretas, como el seguimiento de consignas lúdicas, la evocación de letras de canciones, la argumentación en situaciones de juego o la resolución de conflictos en actividades grupales. En esta etapa, la dimensión cognitiva se encuentra estrechamente vinculada con lo corporal, lo emocional y lo social, conformando una totalidad dinámica que dificulta cualquier evaluación fragmentada de sus componentes.

No obstante, la naturaleza integrada del desarrollo exige una observación analítica que permita identificar y acompañar progresos específicos dentro de esa totalidad. El estudio de García (2023) aporta a esta comprensión al señalar que los programas educativos de calidad en esta etapa inciden de manera medible en áreas concretas, tales como el desarrollo del lenguaje, la capacidad de resolución de problemas y la regulación emocional (p. 38). Este planteamiento ofrece un marco conceptual, aunque no define un procedimiento específico de observación. Su aporte resalta un principio pedagógico fundamental: la calidad de la experiencia educativa resulta determinante en el desarrollo infantil.

En este contexto, el problema central no radica en demostrar la importancia de dichas habilidades, sino en establecer procedimientos válidos para observarlas y documentarlas dentro de la fluidez y espontaneidad que caracterizan al Subnivel 2, especialmente cuando el recurso de mediación es la música.

La música se configura, en esta propuesta, como un campo privilegiado de observación, en tanto constituye un lenguaje estructurado que hace perceptible, en la acción corporal y sonora, el ritmo de la atención, la evocación propia de la memoria y las manifestaciones armónicas o contrastantes del pensamiento en ejecución.

2.3.1.1. Las habilidades cognitivas como procesos mentales básicos

El estudio se orienta por un principio de inferencia conductual. En el Subnivel 2, habilidades como la percepción y la memoria no se conciben como entidades estáticas, sino como propiedades que emergen de la interacción lúdica. En consecuencia, el análisis se dirige a identificar sus manifestaciones en los gestos y en los tiempos de respuesta observables durante las actividades musicales.

El enfoque se fundamenta en la noción de cognición encarnada propuesta por Cetre et al. (2025), según la cual el pensamiento se estructura a través de la acción, por lo que la evaluación debe centrarse en dicha acción. En este marco, la memoria se entiende como la persistencia de un patrón motriz tras un intervalo temporal, mientras que la atención se interpreta como la correspondencia del cuerpo ante estímulos sonoros variables. Un concepto se considera metodológicamente válido en la investigación en la medida en que puede traducirse en una instrucción clara y operativa para la observación en el aula de Educación Inicial.

2.3.1.2. Función de las habilidades cognitivas en el aprendizaje

En investigación, la función de las habilidades cognitivas se aborda como un problema de diseño instruccional orientado a convertir su papel de mediación entre experiencia y conocimiento en una secuencia de acciones observables. Para ello, se diseñan actividades en las que cada habilidad cognitiva cumple una doble función: constituye el objetivo central de aprendizaje y, al mismo tiempo, actúa como recurso indispensable para la participación activa del niño en la dinámica propuesta.

El aporte de Gutiérrez (2025) resulta relevante en este planteamiento, al vincular la memoria de trabajo, la atención y la conciencia fonológica. Este referente no se asume como una meta distante, sino como un modelo estructural que orienta la organización de las actividades.

La música posibilita la traducción de conceptos cognitivos en conductas observables, tales como la discriminación auditiva o la reproducción de secuencias corporales. Una actividad se considera pertinente cuando exige la activación simultánea de varias habilidades, como atender al pulso, recordar gestos previamente trabajados y ajustar el movimiento ante variaciones en el tempo.

Únicamente cuando una consigna integra de forma coherente estos elementos se incorpora a la secuencia de intervención. De esta manera, la función cognitiva se manifiesta en el momento en que el niño necesita desplegarla para participar en el juego.

Esta aproximación evidencia que la función de las habilidades cognitivas en el aprendizaje inicial puede y debe planificarse como una organización intencionada de interacciones. El aporte metodológico no radica en reiterar su importancia, sino en ofrecer un procedimiento para diseñar situaciones de aula donde dicha importancia se concrete en prácticas observables, medibles y significativas para el niño.

2.3.2. Habilidades cognitivas en la primera infancia

El diseño de la investigación se fundamenta en una premisa observable: en el Subnivel 2, la cognición se manifiesta como acción organizada. El pensamiento no se concibe como un proceso previo al movimiento, sino como una dinámica que se realiza a través de este, en la sincronización de una palmada, en la anticipación ante un cambio de tempo o en la repetición ajustada de un gesto. Este principio de cognición encarnada orienta la observación hacia la captura de patrones corporales integrados en el juego, en lugar de limitarse al registro de respuestas aisladas.

La referencia de Cetre et al. (2025), que señala el impacto de la expresión corporal en la memoria y la atención (p. 5), sustenta este enfoque. En consecuencia, se estructuran actividades en las que el estímulo sonoro requiere una respuesta corporal, lo que permite identificar la atención en manifestaciones concretas, como el ajuste del movimiento al ritmo o a variaciones musicales.

De manera complementaria, se considera que el aprendizaje en esta etapa se fortalece mediante rutinas y repeticiones colectivas, dado que estas favorecen la memoria y generan seguridad en los niños, tal como indican Vargas et al. (2020, p. 14).

Con esta base, la fundamentación teórica orienta directamente la práctica en el aula. Cada instrucción se diseña para provocar una acción observable y cada sesión mantiene una estructura reconocible para el grupo. Este planteamiento posibilita la construcción de una ficha de observación coherente con la dinámica del aula, evidenciando que, en la primera infancia, la evaluación debe articularse con las mismas formas de aprendizaje, caracterizadas por la acción compartida y la repetición significativa.

2.3.3. Tipos de habilidades cognitivas

En este apartado no se pretende ofrecer definiciones conceptuales de las habilidades cognitivas, sino describir la manera en que estas se manifiestan y son registradas en el momento de la acción. La atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico no se abordan como categorías teóricas aisladas, sino como manifestaciones concretas evidenciadas en la conducta de los niños del Subnivel 2 durante las actividades musicales. En este sentido, el interés central se orienta a establecer de qué manera el registro de un gesto, una pausa o una repetición puede constituirse en evidencia del proceso mental que se encuentra en desarrollo en el niño de este nivel educativo.

2.3.3.1. Atención: concentración, seguimiento de instrucciones y permanencia en la tarea

El diseño de las sesiones se orienta por dos principios centrales: comprender la emoción como fundamento de la atención, conforme a lo planteado por Sarango (2024), y emplear el movimiento como anclaje de la concentración, en consonancia con Cetre et al. (2025). En este marco, cada encuentro se estructura con una canción de rutina que genera seguridad y

continuidad, seguida de juegos con variaciones sutiles que permiten observar cambios en la respuesta. La atención se considera válida únicamente cuando se manifiesta mediante una respuesta motriz vinculada a los estímulos sonoros, y no por la simple dirección de la mirada. De este modo, el ambiente no solo acompaña la evaluación, sino que constituye parte integral del proceso evaluativo.

Estas decisiones se concretan en el instrumento de registro. La ficha de observación codifica la lógica metodológica adoptada y permite registrar indicadores específicos, tales como la reacción ante el estímulo, el ajuste corporal y el tiempo de permanencia en la tarea.

La interpretación se fundamenta en los aportes sobre autorregulación de Juric et al. (2020) y en la perspectiva de la cognición encarnada desarrollada por Zambrano et al. (2025). Desde esta base, la atención se comprende no como un fenómeno exclusivamente mental, sino como un proceso que se manifiesta a través del cuerpo y del ritmo.

La coherencia entre la definición neuro educativa del constructo, las operaciones diseñadas para activarlo y los indicadores empleados para registrarlo responde a un criterio de validez de constructo. En la primera infancia, la validez de la evaluación cognitiva reside en su capacidad para traducir el juego en un sistema de observación comprensible y sistemático para la investigación.

2.3.3.2. Memoria: retención y evocación de información

En la investigación, la memoria se aborda no como una facultad abstracta, sino como un desempeño conductual susceptible de ser medido dentro de la secuencia de actividades musicales. Su observación se orienta tanto a la repetición inmediata de sonidos y movimientos como a la evocación posterior de los mismos. Este enfoque se sustenta en lo señalado por Quintanar (2020) respecto a la estrecha relación entre emoción y memoria. En consecuencia, se seleccionan canciones infantiles tradicionales que, por su familiaridad y valor afectivo, favorecen la retención de los aprendizajes.

Asimismo, el concepto de evocación entendido como reorganización funcional según Cardona et al. (2023) se operacionaliza como procedimiento de observación. Las actividades no se limitan a solicitar la repetición literal de un contenido, sino que requieren su aplicación en un nuevo contexto, como el uso del ritmo de una canción conocida para representar el movimiento de un tren imaginario. De este modo, el recuerdo se convierte en un recurso activo para la ejecución de acciones nuevas. La memoria no se evalúa mediante preguntas directas, sino que se infiere a partir de la precisión y la oportunidad de las respuestas corporales y vocales manifestadas dentro del juego musical planificado.

2.3.3.3. Lenguaje: comprensión y expresión verbal

La investigación concibe el lenguaje no como un repertorio aislado de palabras, sino como una praxis corporal y social cuya evaluación requiere un contexto de acción compartida.

En el Subnivel 2, el lenguaje se manifiesta antes de definirse formalmente. La comprensión se evidencia cuando los niños responden corporalmente a consignas cantadas, mientras que la expresión se concreta en intervenciones verbales claras que se integran al flujo sonoro de la actividad. En este marco, el registro se orienta a verificar si los niños comprenden órdenes que combinan palabra y sonido, y si producen respuestas pertinentes que se articulen con la dinámica del juego.

La relación entre juego, relato y comprensión, señalada por Guaranda y Samada (2023), se observa en las canciones seleccionadas, especialmente en aquellas con secuencias narrativas progresivas, como el ejemplo tradicional “Un elefante se balanceaba”. Estas estructuras funcionan como dispositivos naturales para valorar el grado de comprensión de secuencias y relaciones simples presentes en las letras.

La ficha de observación permite sistematizar la información relativa a la lógica infantil manifestada en la acción. Para la comprensión, se registra la sincronización gestual en relación con la consigna; para la expresión, se clasifica la función comunicativa observable, como la mención de personajes o la completación pertinente de frases solicitadas.

El rol evaluador, sustentado en lo que Centeno et al. (2022) denominan marco de la afectividad docente, consiste en garantizar un contrato lúdico. En este marco, la seguridad emocional del niño no constituye un elemento accesorio, sino la condición indispensable para que los actos lingüísticos, tanto de comprensión como de expresión, se produzcan de manera auténtica.

2.3.3.4. Pensamiento lógico: clasificación, comparación y resolución de situaciones simples

La investigación se fundamenta en la premisa de que, en el Subnivel 2, el pensamiento lógico no se manifiesta como un conjunto explícito de conceptos, sino como la estructura implícita mediante la cual el niño organiza su acción dentro de entornos reglados. En consecuencia, la evaluación del razonamiento requiere la construcción de un microentorno sonoro con reglas definidas, en el que operaciones como clasificar, comparar o resolver situaciones problemáticas se traduzcan en conductas observables necesarias para participar en la actividad. La referencia a Figueroa et al. (2025) sobre estrategias lúdicas funciona como sustento metodológico para trasladar las operaciones lógicas del plano visoespacial, donde habitualmente se miden, al plano auditivo motriz, donde su ejecución resulta visible y registrable.

Esta traducción se concreta en tres tipos de consignas diseñadas para provocar la manifestación conductual de operaciones mentales específicas.

La primera corresponde a la clasificación binaria. En concordancia con lo señalado por Ríos (2023), quien indica que los preescolares emplean criterios simples, se presentan pares de sonidos diferenciados, como sonajero y pandero, y se solicita su agrupación mediante gestos

distintos previamente establecidos. La lógica se expresa en la consistencia gestual, configurando una organización taxonómica observable.

La segunda tarea se orienta a la comparación entendida como detección de cambios, siguiendo el planteamiento de Torres et al. (2025). Se emplean secuencias rítmicas inicialmente idénticas y posteriormente modificadas, solicitando una respuesta gestual que evidencie la percepción de la variación. Esta dinámica permite observar la sensibilidad ante alteraciones sonoras y la capacidad de discriminar diferencias.

La tercera tarea aborda la resolución como completamiento motriz. Se presentan estructuras sonoras incompletas, tales como canciones sin estribillo o ritmos sin su acento final, de modo que el niño complete el patrón mediante una acción concreta, como cantar la parte faltante o ejecutar una palmada en el momento preciso. La respuesta corporal constituye la evidencia del proceso de razonamiento en curso.

La observación se centra en el ciclo completo de la acción, considerando intentos, errores, ajustes y reiteraciones, dado que en esta secuencia se manifiesta el razonamiento. La naturaleza repetitiva de la música facilita la identificación de cómo el cuerpo y los sentidos organizan y resuelven retos de orden antes de que el niño pueda expresarlos verbalmente.

2.3.4. Importancia del desarrollo de habilidades cognitivas en educación inicial

Reconocer la relevancia del desarrollo cognitivo temprano, como señalan Briones et al. (2025), no resulta suficiente si no se dispone de procedimientos que permitan observarlo de manera fiable dentro de la dinámica habitual del aula de Inicial 2. En este marco, la investigación surge de la necesidad de traducir un principio teórico ampliamente aceptado en un método concreto de observación que respete la forma en que los niños de esta edad aprenden y se expresan a través del juego.

La relación entre habilidades cognitivas y autorregulación, descrita por Juric et al. (2020), orienta la definición del procedimiento metodológico. La evaluación se integra en la dinámica lúdica con el fin de evitar presiones externas y posibilitar la observación de las capacidades infantiles en su contexto cotidiano. Este enfoque se alinea con lo planteado por Giulianelli y Cabral (2024), quienes proponen intervenciones que emerjan del propio entorno educativo. De este modo, se evidencia la viabilidad de medir el desarrollo cognitivo dentro de la dinámica regular de juego en el Subnivel 2. Así, la importancia del desarrollo cognitivo se traduce en un procedimiento operativo, aplicable y respetuoso tanto de los niños como del contexto pedagógico.

2.4. Relación entre la música y el desarrollo de habilidades cognitivas

2.4.1. La música como estímulo cognitivo

El diseño de la investigación se fundamenta en una premisa metodológica concreta: la observación de habilidades cognitivas en el Subnivel 2 requiere un medio que las active de

manera natural, estructurada y observable. La música se selecciona por sus propiedades específicas, más allá de sus beneficios generales. Su carácter temporal, su activación multisensorial y su organización en patrones anticipables la convierten en un dispositivo idóneo para propiciar respuestas cognitivas identificables.

Estas características orientan la configuración de las actividades. El principio de que la música implica procesos de secuenciación y clasificación, señalado por Jiménez y Esperilla (2019), se operacionaliza mediante el uso de patrones rítmicos y melódicos claros y repetitivos. Esto permite observar la capacidad de anticipación, el seguimiento de secuencias y su completamiento ante interrupciones. Asimismo, su dimensión integradora, que articula sensación y movimiento según Cetre et al. (2025), establece como criterio metodológico que las manifestaciones de atención, memoria o razonamiento se evidencien a través de respuestas corporales o vocales dentro del juego, evitando evaluaciones descontextualizadas.

Para garantizar la validez ecológica de la observación, se incorporan criterios derivados de la literatura especializada. La selección de canciones tradicionales y con carga afectiva responde a lo planteado por Blanco y Pastor (2022) y Ayala et al. (2020), quienes destacan la estrecha relación entre música, emoción y memoria. La repetición sistemática de estas canciones se fundamenta en los hallazgos de Cuervo y Ordóñez (2021) sobre el papel de la reiteración en la retención. De esta manera, la música actúa como mediadora que traduce procesos como atención, memoria y razonamiento en conductas observables dentro de la dinámica lúdica.

2.4.2. Aportes de la música al desarrollo cognitivo en educación inicial

La decisión metodológica de emplear la música no se sustenta únicamente en su potencial motivador o creativo, sino en su capacidad para estructurar interacciones cognitivamente complejas. Guerrero (2024) señala que la práctica musical integra de manera inseparable cuerpo, emoción y pensamiento, lo que justifica su incorporación como eje de la intervención.

Cada actividad se considera pertinente cuando articula percepción, emoción y pensamiento en una misma dinámica. La música ofrece un formato seguro para hacer visibles estos procesos y, en consonancia con Reyes et al. (2020), se incluyen espacios donde los niños pueden proponer variaciones o ideas propias, interpretadas como manifestaciones de flexibilidad mental. En este sentido, la música trasciende su función instrumental y se constituye en el fundamento sobre el cual se diseña la evaluación. Su integración en el aula de Educación Inicial deja de entenderse como complemento y se configura como condición necesaria para posibilitar un sistema de registro específico y coherente con la etapa evolutiva..

2.4.3. Importancia de la mediación docente en el uso de la música como recurso cognitivo

2.4.3.1. Integración de la música en la planificación docente

La planificación de la investigación concibe la música no como un complemento, sino como un entorno sonoro estructurado con reglas definidas. En este entorno, las habilidades cognitivas se manifiestan como condiciones necesarias para la participación. Cada actividad se diseña como un dispositivo de elicitación en el que el ritmo, la melodía y el silencio funcionan como variables estructurantes. La modificación de estos elementos demanda respuestas mentales concretas, traducidas en conductas observables dentro de la dinámica lúdica.

El aporte de Huaita et al. (2021), quienes vinculan estrategias musicales con habilidades lógicas, proporciona el marco para organizar los estímulos sonoros. Las actividades se estructuran en tres categorías: seguimiento o completamiento de secuencias, repetición inmediata de estímulos auditivos y reconocimiento de variaciones sonoras. Esta organización permite observar de manera directa procesos vinculados con el razonamiento, la memoria y la atención auditiva. La planificación implica dosificar y secuenciar estos tipos de actividades a lo largo de las sesiones.

Cada sesión replica esta lógica organizativa. El planteamiento de Ayala Morillo et al. (2020), que relaciona un clima positivo con una mayor atención, se incorpora como condición metodológica. En consecuencia, las sesiones siguen una estructura tripartita. En primer lugar, se desarrolla una rutina de apertura mediante una canción conocida que favorece la regulación y el enfoque grupal. En segundo lugar, se implementa un núcleo evaluativo que integra actividades correspondientes a las tres categorías establecidas, en las cuales se realiza la observación sistemática. Finalmente, se incorpora una fase de juego sonoro libre destinada a disminuir la exigencia y sostener la motivación.

2.4.3.2. La música como puente para la inclusión

La selección de la música responde a un criterio de universalidad operativa. Su carácter multisensorial y prelingüístico constituye un lenguaje común capaz de elicitar respuestas en los niños del Subnivel 2, independientemente de sus perfiles de aprendizaje o condiciones individuales. Este criterio no se fundamenta en un principio abstracto de equidad, sino en una exigencia técnica orientada a garantizar la validez del muestreo. La referencia de Tigre (2025) sobre el potencial inclusivo de la música respalda la elección de un estímulo que no excluya a priori la posibilidad de manifestación conductual observable.

Esta universalidad se traduce en un diseño sin barreras cognitivas iniciales. El carácter de facilitador pedagógico descrito por Varón Gómez y González Bohórquez (2021), con impacto en dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, se incorpora como estructura de acceso múltiple. Las actividades permiten respuestas mediante movimiento, voz o gestos, asegurando la participación de todos los niños. De esta manera, la música opera como un medio común que posibilita la visibilización de diferencias reales en el desarrollo cognitivo. Funciona como una base neutral que permite comparar desempeños dentro de la diversidad natural del aula, entendida no como un obstáculo a controlar, sino como condición que confirma la pertinencia del método de observación adoptado.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA.

3.1. Tipo de Investigación

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico de carácter descriptivo con alcance explicativo. El diseño respondió a un doble propósito. Por una parte, identificar y caracterizar las manifestaciones concretas de habilidades cognitivas específicas en los niños del Subnivel 2 de Educación inicial. Por otra, analizar e interpretar la relación entre el desempeño observado y la implementación de actividades pedagógico-musicales dentro del contexto del aula.

En este estudio, lo descriptivo se construyó desde la observación directa en el aula. Esto significó anotar de forma ordenada lo que los niños hacían, buscando pistas de su atención, memoria, lenguaje y razonamiento lógico. Esos registros cotidianos fueron la base concreta, el punto de partida real de la investigación..

Sobre esa base material, la parte explicativa nos ayudó a no quedarnos solo en la descripción. Con estos datos en mano, se pudo construir un marco interpretativo. Este marco sirvió para comprender mejor el papel que cumple la música, entendiéndola como un mediador clave. Su rol específico es facilitar la expresión de esas funciones cognitivas y, al mismo tiempo, contribuir a su fortalecimiento.

3.2. Diseño de Investigación

La investigación se configuró con un diseño no experimental de tipo transversal, en el cual las variables de estudio no fueron manipuladas, sino observadas y registradas en su contexto natural. La variable independiente correspondió al uso de actividades pedagógico-musicales, mientras que la variable dependiente estuvo constituida por las habilidades cognitivas (atención, memoria, lenguaje y pensamiento lógico) manifestadas por los niños del Subnivel 2 de Educación inicial.

El corte transversal implicó que la recolección de datos se realizara en un momento determinado del período académico, con la finalidad de caracterizar el estado de las habilidades cognitivas durante la ejecución de las actividades musicales planificadas. El diagnóstico inicial se entendió como una descripción del desempeño observado al inicio, sin comparaciones posteriores, para no alterar la dinámica del aula ni el clima afectivo.

3.3. Técnicas de recolección de Datos

Para la recolección de datos se empleó como técnica principal la observación directa sistemática, debido a la naturaleza del objeto de estudio: acceder a procesos cognitivos en niños pequeños, cuya expresión verbal consciente de sus aprendizajes aún es limitada. Esta técnica nos permitió acercarnos al desarrollo de los niños dentro de su contexto más natural, es decir, durante el desarrollo mismo de las actividades musicales que habíamos planificado. Pudimos registrar cómo respondían de forma espontánea frente a los estímulos sonoros y las instrucciones de movimiento que les dábamos.

El registro que se fue apuntando consistió en comprobar dos cosas: si el niño entendía órdenes, si mezclaban sonidos con palabra, y si respondía adecuadamente dentro del juego. Esto tomó como base la idea de Yépez y Padilla (2021) de que el lenguaje se construye entre todos, por lo que cada actividad buscaba generar acción compartida.

Además, siguiendo a Guaranda y Samada (2023), se eligieron canciones con historias acumulativas con el propósito de buscar en los niños, para medir, de forma natural, si los niños entendían secuencias y relaciones simples.

Todo este sistema lógico se registró en la ficha de observación. Haciendo posible registrar lo que pasaba en el aula en forma de datos con el propósito de medir la comprensión, así mismo, se observaba si el gesto iba a la par de la música; para medir las expresiones, se anotaba si el niño observado nombraba, completaba o preguntaba alguna cosa.

3.4. Población de estudio y tamaño de muestra

La investigación se realizó con 30 niños y niñas matriculados en el Subnivel Inicial 2 de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero (cantón Guano), durante el año académico 2025-2026. Debido al tamaño reducido del grupo y al acceso directo a esta población, se optó por trabajar con un censo, incorporando a todos los estudiantes del nivel en el proceso de estudio.

Este criterio ofreció una doble ventaja metodológica: por un lado, evitó el sesgo asociado a procesos de selección muestral y, por otro, permitió que los resultados representaran fielmente las características del grupo analizado. La decisión de emplear un censo se alineó, además, con las directrices del proyecto de investigación, las cuales recomiendan este procedimiento cuando se trabaja con poblaciones pequeñas y claramente delimitadas.

3.5. Métodos de análisis, y procesamiento de datos.

Los datos cualitativos registrados en las fichas de observación fueron transformados a un formato cuantificable para facilitar su análisis. Cada conducta observada se categorizó previamente según el indicador cognitivo correspondiente (atención, memoria, lenguaje y pensamiento lógico) y se codificó de acuerdo con la escala de frecuencia establecida en el instrumento. Después, estas codificaciones se organizaron en matrices, una para cada niño y otra para cada indicador. Esto hizo posible sacar frecuencias absolutas y relativas (o sea, porcentajes) para cada variable, y así construir perfiles de desempeño tanto individuales como del grupo.

Para organizar la información, se calcularon los porcentajes y se armaron las tablas resumen con los datos obtenidos, se usó el programa de Microsoft Excel. Esta herramienta de hojas de cálculo sirvió para cruzar variables y hacer los gráficos pertinentes, que ayudaron a ver mejor las tendencias generales y las diferencias que había dentro del grupo

.El proceso analítico respondió a una lógica descriptivo-interpretativa. El análisis consistió en describir los resultados y luego interpretarlos con apoyo de las notas de campo y el marco teórico. El objetivo principal de este proceso no fue establecer relaciones de causa y efecto

de manera rígida. En cambio, el interés estuvo en comprender algo más profundo: cómo los diferentes tipos de actividades musicales (las que ponían el énfasis en el ritmo, en la melodía o en el juego) se asociaban con formas particulares de respuesta cognitiva por parte de los niños que participaron en el estudio, todos ellos del Subnivel 2.

Desde esta perspectiva, la estrategia de convertir lo observable en datos cuantificados y, posteriormente, analizarlos de manera cualitativa resultó pertinente. Además, se mantuvo coherente con el diseño descriptivo-explicativo del estudio y con la naturaleza de la información obtenida en el contexto natural del aula.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

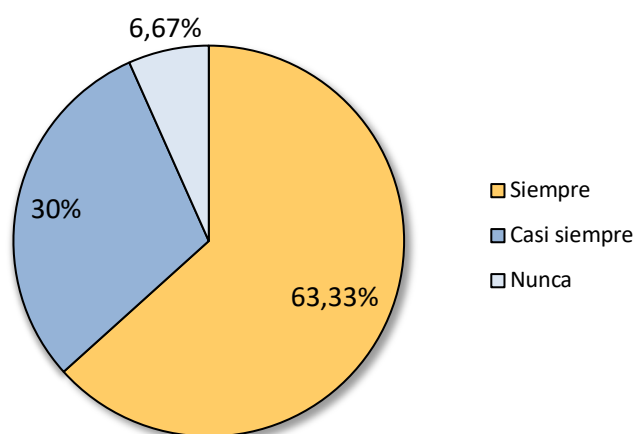
4.1. Análisis de los resultados de la dimensión Atención

Indicador observable 1: Mantiene la atención durante toda la actividad musical

Tabla 1. *Mantiene la atención durante toda la actividad musical*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	19	63.33%
Casi siempre	9	30%
Nunca	2	6.67%
Total	30	100%

Figura 1. *Mantiene la atención durante toda la actividad musical*



Análisis e Interpretación

La Tabla N° 1 y la Figura N° 1 detallan la capacidad de los niños para sostener la atención en las actividades musicales. La categoría Siempre concentra a 19 niños (63.33%), constituyendo la mayoría. Le sigue Casi siempre con 9 niños (30.00%), mientras que Nunca agrupa a 2 niños (6.67%). Esta distribución confirma una tendencia favorable hacia la atención sostenida, aunque revela un segmento minoritario que aún no logra mantener la concentración durante toda la tarea.

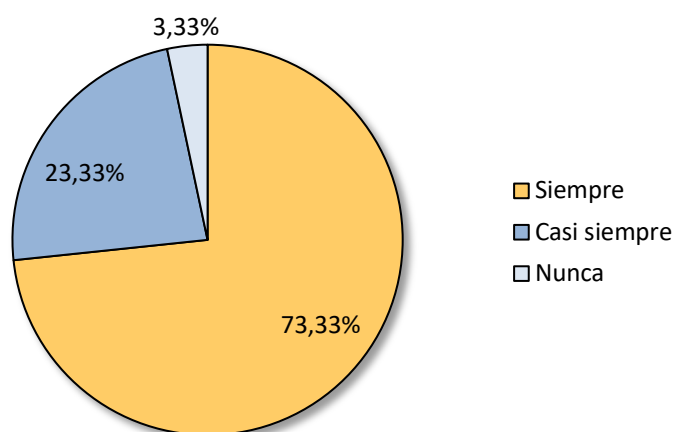
Estos hallazgos permiten inferir que, para la mayoría del Subnivel 2, la música funciona como un estímulo efectivo que facilita el mantenimiento atencional. El grupo situado en Casi siempre (30%) señala, sin embargo, que el recurso por sí solo puede ser insuficiente; aquí la mediación docente activa –con ajustes en el ritmo, la proximidad o la consigna– resulta crucial para convertir el interés inicial en atención sostenida. Los casos clasificados como Nunca (6.67%) exigen una mirada individualizada. Su respuesta no invalida la actividad, sino que demanda estrategias específicas de andamiaje –como secuencias más breves o un enfoque sensorial más táctil– que respeten sus tiempos particulares dentro del marco lúdico general..

Indicador observable 2: Responde oportunamente a consignas musicales

Tabla 2. *Responde oportunamente a consignas musicales*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	22	73.33%
Casi siempre	7	23.33%
Nunca	1	3.33%
Total	30	100%

Figura 2. *Responde oportunamente a consignas musicales*



Análisis e Interpretación

La Tabla N° 2 y la Figura N° 2 detallan la respuesta de los niños a las consignas musicales. La categoría Siempre agrupa a 22 niños (73.33%), constituyendo la mayoría clara. Casi siempre corresponde a 7 niños (23.33%), y Nunca a solo 1 niño (3.33%). Esta distribución señala una alta competencia en el seguimiento de instrucciones, con una dificultad residual mínima. Estos datos confirman que, para la gran mayoría, las consignas musicales son un canal efectivo de comunicación y regulación en el aula. La elevada proporción en Siempre sugiere que el formato sonoro-motriz estructura la expectativa y facilita la respuesta coordinada, base de la autorregulación incipiente. El grupo de Casi siempre (23.33%) revela una zona de sensibilidad metodológica: niños que comprenden la consigna, pero cuya ejecución es inconsistente, lo que podría mejorarse con un andamiaje temporal (ej., una señal visual anticipatoria) o un par simplificado de la instrucción.

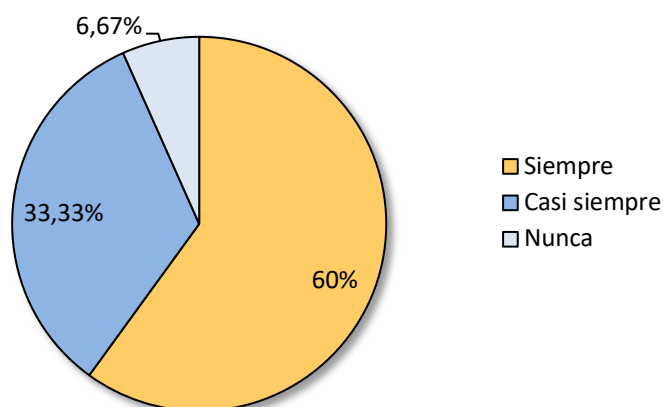
El único caso en Nunca (3.33%) es pedagógicamente significativo. Indica que, para este perfil, la consigna auditiva estándar no logra traducirse en acción. Esto no sugiere incapacidad, sino la necesidad de un código de acceso distinto. Estrategias como el modelado corporal completo (el docente ejecuta primero la acción), el uso de un objeto de referencia tangible o la simplificación extrema del patrón sonoro (un solo sonido, un solo movimiento) podrían operar como traductores que le permitan ingresar a la dinámica común desde una vía sensorial alternativa.

Indicador observable 3: Sigue instrucciones auditivas sin perder el ritmo

Tabla 3. *Sigue instrucciones auditivas sin perder el ritmo*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	18	60%
Casi siempre	10	33.33%
Nunca	2	6.67%
Total	30	100%

Figura 3. *Sigue instrucciones auditivas sin perder el ritmo*



Análisis e interpretación

La Tabla N° 3 y el Gráfico N° 3 reflejan la capacidad de seguir instrucciones auditivas manteniendo el ritmo. 18 niños (60.00%) se sitúan en Siempre, lo que muestra que más de la mitad del grupo integra escucha y acción rítmica eficazmente. Casi siempre incluye a 10 niños (33.33%), y Nunca a 2 niños (6.67%). Esto revela un desempeño mayoritario sólido, con un segmento significativo aún en fase de ajuste.

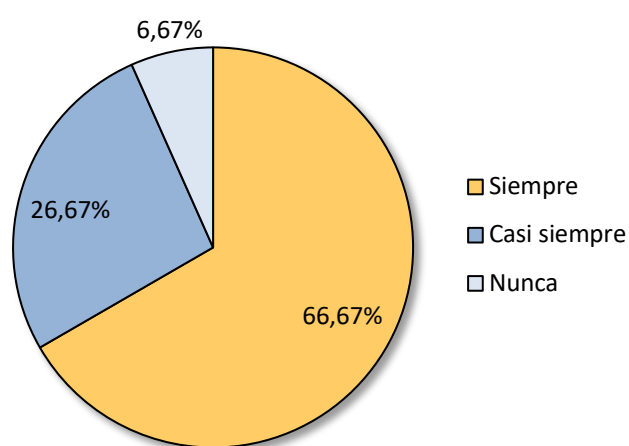
Esto indica que sincronizar la acción motriz con una consigna auditiva supone una demanda cognitivo-motriz compleja. El grupo de Casi siempre (33.33%) evidencia que la instrucción se comprende, pero la traducción a un movimiento preciso y oportuno no es automática. Para ellos, actividades que desglosen explícitamente esta secuencia –como aislar el ritmo primero y luego añadir la acción– pueden ser clave. Los 2 casos en Nunca señalan una dificultad para decodificar la instrucción sonora en tiempo real, lo que podría abordarse mediante un andamiaje corporal compartido (guiar físicamente el movimiento al ritmo) que actúe como un "puente" sensorial hacia la autonomía.

.Indicador observable 4: Permanece en la tarea hasta finalizar la actividad

Tabla 4. Permanece en la tarea hasta finalizar la actividad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	20	66.67%
Casi siempre	8	26.67%
Nunca	2	6.67%
Total	30	100%

Figura 4. Permanece en la tarea hasta finalizar la actividad



Análisis e interpretación

La Tabla N° 4 y la Figura N° 4 detallan la permanencia en la tarea. 20 niños (66.67%) se ubican en Siempre, mostrando una capacidad de participación continua. Casi siempre agrupa a 8 niños (26.67%), y Nunca a 2 niños (6.67%). Estos datos confirman que, para la mayoría, las actividades musicales logran sostener la implicación desde el inicio hasta el cierre.

Estos hallazgos indican que la música actúa como un organizador temporal efectivo, alargando los períodos naturales de atención en el Subnivel 2. El grupo de Casi siempre (26.67%) señala un punto de quiebre donde la tarea puede volverse monótona o la demanda, excesiva. Aquí, una variación estratégica (un cambio de tempo, una novedad gestual) podría reconectar la atención sin interrumpir el flujo. Los 2 casos en Nunca reflejan una dificultad para comprometerse con la estructura completa de la actividad, lo que podría abordarse desde una participación por segmentos exitosos, celebrando la finalización de partes cortas para construir progresivamente la permanencia global.

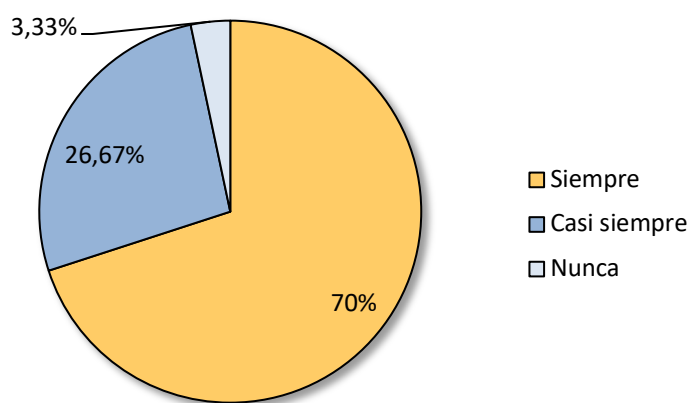
4.2. Análisis de los resultados de la dimensión Memoria

Indicador observable 5: Recuerda palabras o frases de canciones

Tabla 5. Recuerda palabras o frases de canciones

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	21	70%
Casi siempre	8	26.67%
Nunca	1	3.33%
Total	30	100%

Figura 5. Recuerda palabras o frases de canciones



Análisis e interpretación

Los datos sobre memoria verbal asociada al canto, visibles en la Tabla N° 5 y la Figura N° 5, indican que 21 niños (70.00%) la ejercitan en el nivel Siempre. 8 niños (26.67%) se sitúan en Casi siempre, y solo 1 niño (3.33%) en Nunca. Esta configuración señala una competencia generalizada para retener y evocar el contenido verbal de las canciones utilizadas.

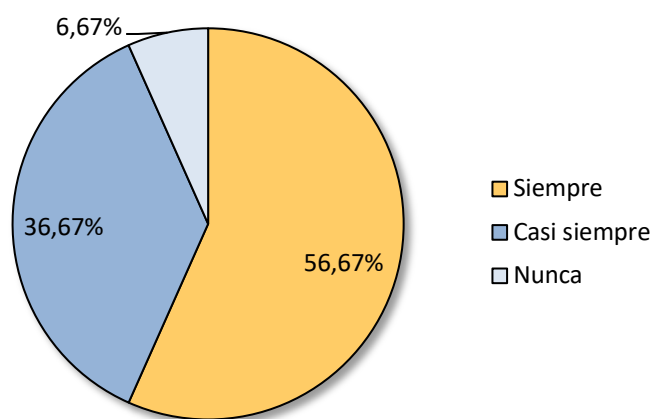
Este patrón subraya el potencial mnemotécnico de la música para fijar el lenguaje en esta etapa. La elevada proporción en Siempre (70%) sugiere que la melodía y el ritmo actúan como un andamiaje auditivo que facilita la codificación y recuperación de palabras. El grupo de Casi siempre (26.67%), sin embargo, revela que la evocación puede ser contexto-dependiente; estos niños quizá requieren el estímulo musical completo o una clave gestual para activar el recuerdo. El caso aislado en Nunca invita a explorar si la dificultad reside en la memoria verbal propiamente dicha o en la integración entre el canal sonoro (melodía) y el léxico, lo que podría orientar estrategias de asociación más multisensoriales.

Indicador observable 6: Reproduce secuencias rítmicas o sonoras

Tabla 6. *Reproduce secuencias rítmicas o sonoras*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	17	56.67
Casi siempre	11	36.67
Nunca	2	6.67
Total	30	100

Figura 6. *Reproduce secuencias rítmicas o sonoras*



Análisis e interpretación

La reproducción de secuencias rítmicas, consignada en la Tabla N° 6 y la Figura N° 6, ubica a 17 niños (56.67%) en el nivel Siempre. 11 niños (36.67%) se concentran en Casi siempre, y 2 niños (6.67%) en Nunca. La distribución revela que, si bien la mayoría logra la tarea, existe una franja amplia donde la ejecución no es aún constante.

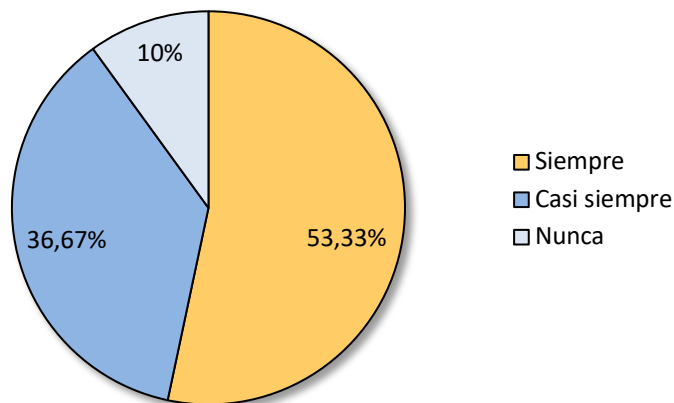
Estos resultados destacan que la reproducción secuencial es una habilidad de integración compleja para esta edad. El grupo predominante en Casi siempre (36.67%) no evidencia un fallo, sino un proceso de ajuste en tiempo real; su desempeño sugiere que pueden retener el patrón, pero su traducción motriz es aún variable. Para consolidarlo, podrían ser útiles actividades que externalicen la estructura (como marcar los pulsos con fichas visibles) antes de la ejecución puramente auditiva. Los 2 casos en Nunca apuntan a una dificultad para percibir o segmentar la secuencia auditiva, lo que plantearía la necesidad de trabajar con contrastes binarios muy marcados (sonido vs. silencio) como base perceptual previa a secuencias más elaboradas.

Indicador observable 7: Evoca sonidos trabajados previamente

Tabla 7. Evoca sonidos trabajados previamente

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	16	53.33%
Casi siempre	11	36.67%
Nunca	3	10%
Total	30	100%

Figura 7. Evoca sonidos trabajados previamente



Análisis e interpretación

Los datos sobre evocación de sonidos específicos, contenidos en la Tabla N° 7 y la Figura N° 7, presentan a 16 niños (53.33%) en Siempre y a 11 (36.67%) en Casi siempre. La categoría Nunca, con 3 niños (10.00%), muestra aquí una frecuencia relativa mayor que en otros indicadores.

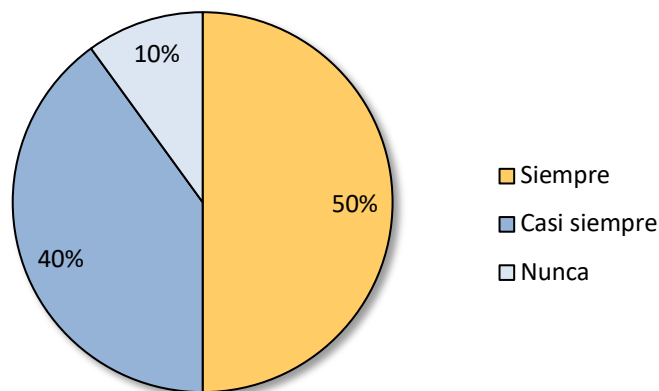
Este perfil sugiere que la evocación puramente auditiva, desligada del contexto lúdico o verbal, representa una demanda cognitiva particular. La notable proporción en Casi siempre (36.67%) puede indicar que el recuerdo del sonido es frágil o inespecífico; los niños reconocen "algo" familiar, pero no siempre precisan el estímulo exacto. Fortalecer esta habilidad podría requerir asociaciones más fuertes (un color, un gesto) que sirvan de anclaje. El 10% en Nunca sugiere que, para este subgrupo, el sonido aislado no deja una huella memorística suficiente, planteando la utilidad de trabajar siempre dentro de patrones o pares contrastados que faciliten la codificación por diferenciación.

Indicador observable: Asocia sonidos con actividades musicales anteriores

Tabla 8. *Asocia sonidos con actividades musicales anteriores*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	15	50%
Casi siempre	12	40%
Nunca	3	10%
Total	30	100%

Figura 8. *Asocia sonidos con actividades musicales anteriores*



Análisis e interpretación

La capacidad de asociar sonidos con actividades previas, según la Tabla N° 8 y la Figura N° 8, sitúa a 15 niños (50.00%) en Siempre y a 12 (40.00%) en Casi siempre. Nunca agrupa a 3 niños (10.00%). Se observa así una distribución pareja entre el dominio constante y el intermitente de esta asociación.

Estos resultados apuntan a que la memoria contextual musical es una función en pleno desarrollo. El 50% en Siempre indica que, para la mitad del grupo, el sonido actúa como una clave de recuperación eficaz de la experiencia lúdica completa. Sin embargo, el 40% en Casi siempre sugiere que esta asociación puede ser inestable o dependiente de pistas adicionales; quizás recuerdan la actividad, pero no la ligan inequívocamente al estímulo sonoro aislado. Los 3 casos en Nunca (10%) podrían señalar un procesamiento donde el sonido y el evento se codifican como elementos separados, lo que invitaría a reforzar la conexión mediante rituales de transición muy marcados (siempre el mismo sonido para iniciar la misma actividad) que construyan un vínculo predecible.

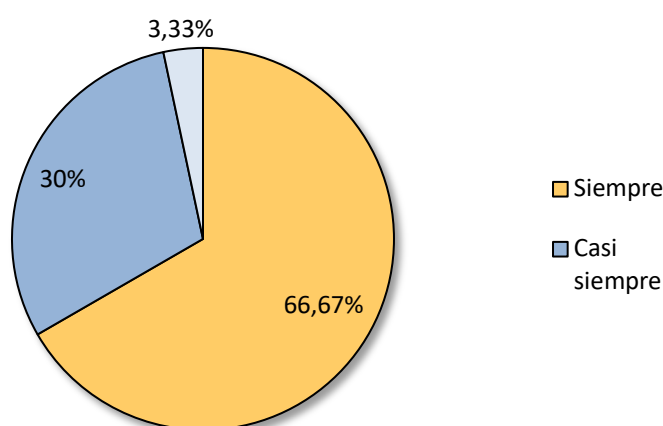
4.3. Análisis de los resultados de la dimensión Lenguaje

Indicador observable 9: Comprende consignas verbales vinculadas a la música

Tabla 9. *Comprende consignas verbales vinculadas a la música*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	20	66.67%
Casi siempre	9	30%
Nunca	1	3.33%
Total	30	100%

Figura 9. *Comprende consignas verbales vinculadas a la música*



Análisis e interpretación

La comprensión de consignas verbales en contexto musical, detallada en la Tabla N° 9 y la Figura N° 9, ubica a 20 niños (66.67%) en Siempre y a 9 (30.00%) en Casi siempre. Solo 1 niño (3.33%) se sitúa en Nunca. La distribución confirma que esta habilidad está sólidamente establecida en la mayoría del grupo.

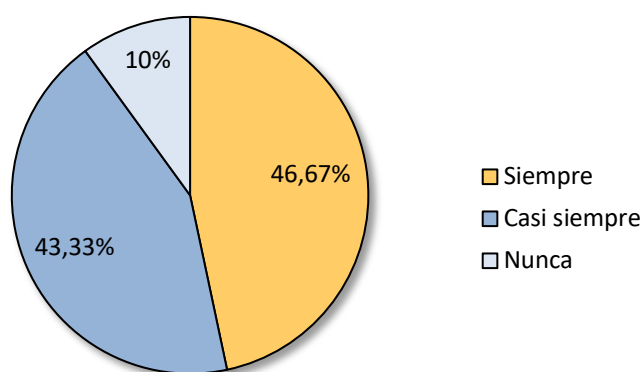
Este patrón indica que la música estructura y facilita el procesamiento del lenguaje instructivo. El alto porcentaje en Siempre (66.67%) sugiere que el marco rítmico o melódico actúa como un organizador semántico que ayuda a decodificar la intención de la consigna. El 30% en Casi siempre revela, no obstante, que la comprensión puede ser sensible a la carga cognitiva; consignas con múltiples pasos o presentadas en momentos de alta estimulación podrían superar el umbral de procesamiento. El caso único en Nunca merece una revisión de si la dificultad es lingüística (vocabulario, sintaxis) o atencional, lo que orientaría hacia una simplificación extrema de la instrucción o el uso prioritario del modelado corporal como lenguaje principal.

Indicador observable 10: Expresa verbalmente lo escuchado o sentido

Tabla 10. Expresa verbalmente lo escuchado o sentido

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	14	46.67
Casi siempre	13	43.33
Nunca	3	10
Total	30	100

Figura 10. Expresa verbalmente lo escuchado o sentido



Análisis e interpretación

La expresión verbal de experiencias musicales, según la Tabla N° 10 y la Figura N° 10, presenta a 14 niños (46.67%) en Siempre y a 13 (43.33%) en Casi siempre. Nunca incluye a 3 niños (10.00%). La escasa diferencia entre las dos primeras categorías señala una participación verbal fluida pero no universal.

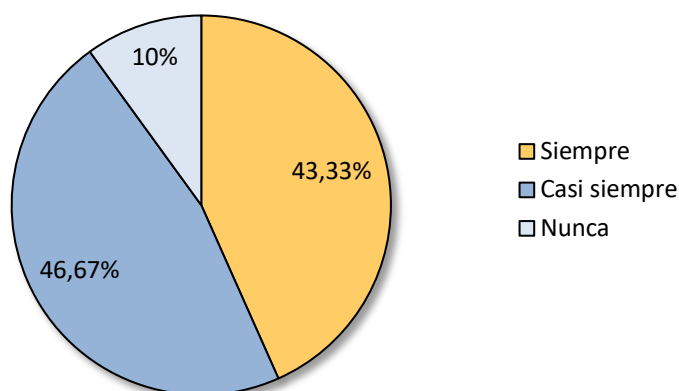
Estos datos reflejan que verbalizar la vivencia musical es una habilidad comunicativa en desarrollo, influida más por factores de disposición y oportunidad que por la comprensión misma. La casi paridad entre Siempre (46.67%) y Casi siempre (43.33%) sugiere que muchos niños poseen la capacidad, pero su activación depende del contexto emocional y del espacio conversacional creado tras la actividad. El grupo en Casi siempre podría beneficiarse de preguntas más concretas ("¿el sonido era suave o fuerte?") frente a las abiertas. Los 3 casos en Nunca pueden indicar un estilo de procesamiento más corporal o interno, por lo que aceptar respuestas no verbales (señalar, hacer un gesto) como expresión válida sería un paso hacia la inclusión comunicativa.

Indicador observable 11: Utiliza vocabulario relacionado con sonidos y música

Tabla 11. Utiliza vocabulario relacionado con sonidos y música

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	13	43.33%
Casi siempre	14	46.67%
Nunca	3	10%
Total	30	100%

Figura 11. Utiliza vocabulario relacionado con sonidos y música



Análisis e interpretación

El uso de vocabulario musical específico, reflejado en la Tabla N° 11 y la Figura N° 11, sitúa a 13 niños (43.33%) en Siempre y a 14 (46.67%) en Casi siempre. Nunca comprende a 3 niños (10.00%). La ligera ventaja de Casi siempre indica un uso frecuente pero no automático de estos términos.

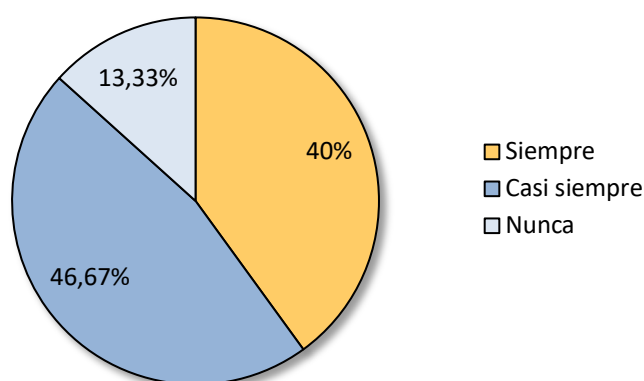
Estos resultados apuntan a que el léxico especializado requiere una apropiación contextual progresiva. La proximidad entre las categorías sugiere que los niños poseen el vocabulario, pero su activación depende de claves situacionales claras. El grupo en Casi siempre (46.67%) probablemente utilice los términos cuando el docente los modela explícitamente o cuando la actividad los demanda directamente. Para afianzar su uso autónomo, podría ser útil etiquetar repetidamente las acciones y sonidos durante el juego ("esto es un *ritmo rápido*"). Los 3 casos en Nunca podrían no distinguir aún los términos musicales como una categoría separada del lenguaje general, lo que invitaría a un trabajo de contraste lúdico ("¿fue *fuerte* como un tambor o *suave* como una pluma?").

Indicador observable 12: Participa oralmente en diálogos posteriores a la actividad

Tabla 12. Participa oralmente en diálogos posteriores a la actividad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	40%
Casi siempre	14	46.67%
Nunca	4	13.33%
Total	30	100%

Figura 12. Participa oralmente en diálogos posteriores a la actividad



Análisis e interpretación

La participación en diálogos post-actividad, consignada en la Tabla N° 12 y la Figura N° 12, ubica a 12 niños (40.00%) en Siempre y a 14 (46.67%) en Casi siempre. 4 niños (13.33%) se sitúan en Nunca. Estos valores revelan una participación oral común, aunque con una frecuencia variable para casi la mitad del grupo.

Esta distribución refleja que el diálogo reflexivo constituye un espacio comunicativo distinto al juego musical mismo. El 46.67% en Casi siempre sugiere que muchos niños poseen ideas pero requieren un puente conversacional para compartirlas; preguntas más personales ("¿a ti qué te pareció?") o iniciar con una opción binaria ("¿fue divertido o serio?") podrían facilitar su intervención. Los 4 casos en Nunca (13.33%) podrían indicar una preferencia por el lenguaje no verbal o una mayor dificultad para traducir la experiencia sensorial en palabras, lo que sugiere la validez de abrir canales de expresión alternativos (dibujar la experiencia, elegir una cara que represente cómo se sintió) como parte integral de la "participación".

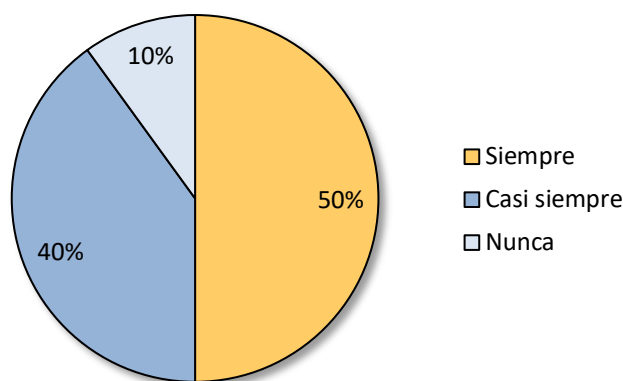
4.4. Análisis de los resultados de la dimensión Pensamiento lógico

Indicador observable 13: Clasifica sonidos según criterios simples

Tabla 13. Clasifica sonidos según criterios simples

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	15	50%
Casi siempre	12	40%
Nunca	3	10%
Total	30	100%

Figura 13. Clasifica sonidos según criterios simples



Análisis e interpretación

La clasificación de sonidos por criterios simples, según la Tabla N° 13 y la Figura N° 13, sitúa a 15 niños (50.00%) en Siempre y a 12 (40.00%) en Casi siempre. Nunca incluye a 3 niños (10.00%). Esto señala un dominio mayoritario, aunque una parte considerable del grupo aplica el criterio de forma inconsistente.

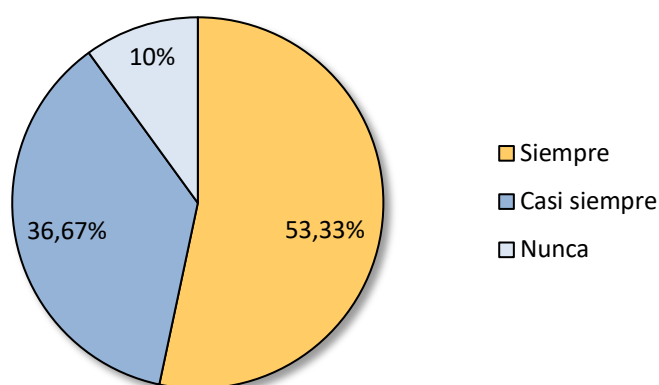
Estos datos muestran que la operación lógica de clasificación está en fase de construcción activa. El 40% en Casi siempre puede reflejar una aplicación contextual o dependiente del ejemplo; los niños logran clasificar cuando el modelo es claro, pero no generalizan el criterio de forma autónoma. Para consolidarlo, actividades que varíen el atributo a clasificar (primero por timbre, luego por intensidad) podrían reforzar la noción de criterio. Los 3 casos en Nunca (10%) podrían no percibir aún el atributo relevante como distintivo, lo que sugiere comenzar con contrastes máximos (un sonido muy largo vs. uno muy corto) y usar objetos físicos que representen cada categoría para apoyar el pensamiento simbólico.

Indicador observable 14: Identifica diferencias entre sonidos o secuencias

Tabla 14. Identifica diferencias entre sonidos o secuencias

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	16	53.33%
Casi siempre	11	36.67%
Nunca	3	10%
Total	30	100%

Figura 14. Identifica diferencias entre sonidos o secuencias



Análisis e interpretación

La identificación de diferencias sonoras, según la Tabla N° 14 y la Figura N° 14, ubica a 16 niños (53.33%) en Siempre y a 11 (36.67%) en Casi siempre. Nunca comprende a 3 niños (10.00%). Se observa así una competencia generalizada, pero con una aplicación no constante en un tercio del grupo.

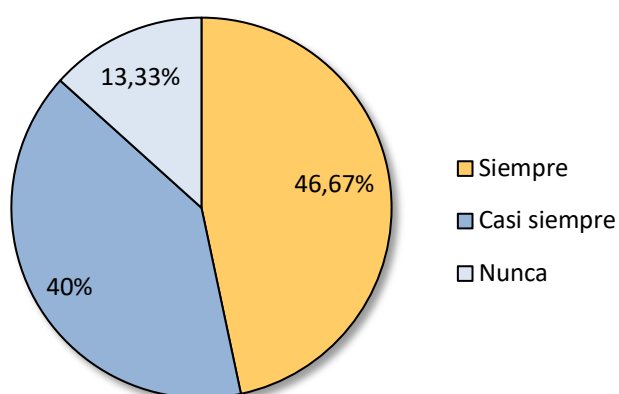
Estos resultados destacan que la discriminación auditiva es una habilidad perceptiva en refinamiento. El 36.67% en Casi siempre podría indicar que las diferencias sutiles o los cambios rápidos no siempre se detectan; actividades que acentúen progresivamente el contraste (de muy diferente a ligeramente diferente) ayudarían a afinar esta percepción. Los 3 casos en Nunca sugieren una dificultad para focalizar la atención en el atributo relevante del sonido, lo que plantearía la utilidad de aislar primero el canal auditivo (ojos cerrados) y usar señales visuales complementarias (una luz se enciende con el sonido agudo) para guiar la discriminación inicial.

Indicador observable 15: Ordena secuencias rítmicas correctamente

Tabla 15. Ordena secuencias rítmicas correctamente

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	14	46.67%
Casi siempre	12	40%
Nunca	4	13.33%
Total	30	100%

Figura 15. Ordena secuencias rítmicas correctamente



Análisis e interpretación

Al analizar los resultados de la tabla y gráfico N°15, vemos un avance claro en el grupo: 14 niños (46.67%) ordenan secuencias rítmicas siempre, demostrando un buen dominio. Otros 12 (40%) lo logran casi siempre; aquí se nota el aprendizaje en acción, con pequeños tropiezos que son normales. Solo 4 niños (13.33%) aún no consiguen organizar las secuencias.

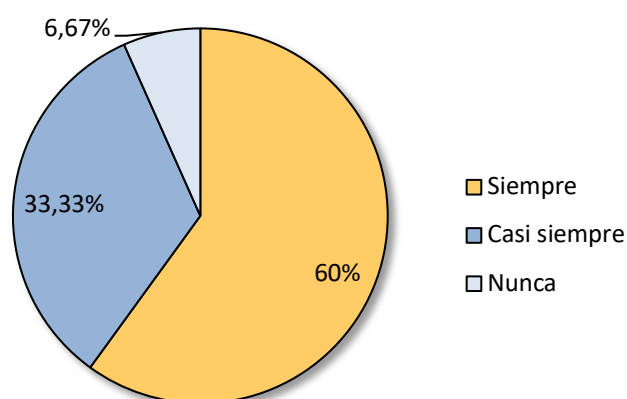
Lo interesante es que, entre los que lo hacen siempre y casi siempre, suman más del 86% del grupo. Esto nos muestra que la lógica del ritmo ya está comprendida por la gran mayoría. En el Subnivel Inicial 2, ese “casi siempre” es la señal de una habilidad que se está consolidando con la práctica y la repetición.

Indicador observable 16 : Resuelve consignas musicales simples

Tabla 16. Resuelve consignas musicales simples

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	18	60%
Casi siempre	10	33.33%
Nunca	2	6.67%
Total	30	100%

Figura 16. Resuelve consignas musicales simples



Análisis e interpretación

Los números de la tabla y gráfico N° 16 nos dan una gran noticia: 18 niños (el 60%) siempre resuelven sin problema las consignas musicales simples. Otros 10 (33.33%) lo hacen casi siempre, lo que significa que la mayoría de las veces aciertan, pero ocasionalmente necesitan un pequeño apoyo o repetición. Solo 2 niños (6.67%) aún no logran hacerlo de forma consistente.

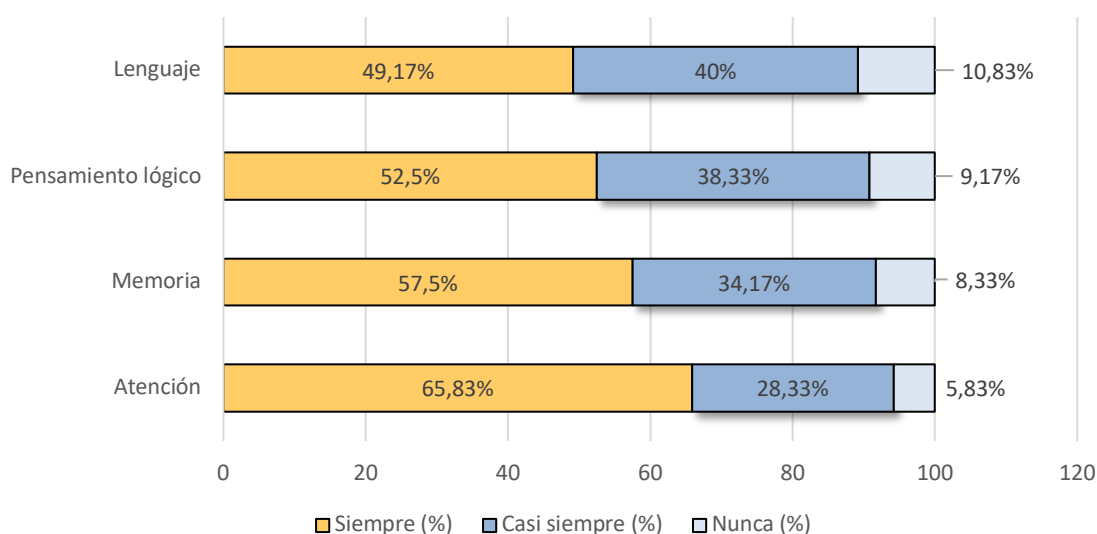
Esto confirma que la habilidad para seguir estas instrucciones musicales está firmemente adquirida en el grupo. Que tantos niños estén en "siempre" nos dice que entienden perfectamente lo que se les pide y pueden responder con acierto. Los que están en "casi siempre" nos recuerdan algo propio de su edad: que el aprendizaje tiene sus días, y que factores como el cansancio o la complejidad de una consigna en concreto pueden influir. En conjunto, es un panorama muy positivo que refleja un desarrollo cognitivo adecuado y en pleno progreso..4.5. Síntesis descriptiva de los resultados cognitivos a partir de actividades musicales

Tabla 17. Promedios porcentuales por dimensión cognitiva

Dimensión	Siempre (%)	Casi siempre (%)	Nunca (%)
Atención	65.83	28.33	5.83
Memoria	57.5	34.17	8.33
Pensamiento lógico	52.5	38.33	9.17
Lenguaje	49.17	40	10.83

Fuente: Análisis de fichas de observación

Figura 17. Promedios porcentuales por dimensión cognitiva



Análisis e interpretación

El gráfico N° 17 nos muestra cómo se comportan las cuatro dimensiones cognitivas en el grupo. Destaca la Atención, con un sólido 65.83% en "Siempre". La sigue la Memoria (57.50%) y el Pensamiento lógico (52.50%). La dimensión de Lenguaje, en cambio, tiene el promedio más bajo en "Siempre" (49.17%), pero lidera la categoría "Casi siempre" con un 40%, indicando que es un área en pleno desarrollo. Los valores en "Nunca" son bajos en general, con leves incrementos en Lenguaje (10.83%) y Pensamiento lógico (9.17%).

Este panorama confirma que las habilidades cognitivas no avanzan al mismo ritmo. El alto desempeño en Atención refleja que las actividades potencian la concentración de los niños. La distribución en Lenguaje, con su fuerte presencia en "Casi siempre", nos habla de un progreso natural y variable, típico de esta edad. En conjunto, el grupo presenta un perfil cognitivo equilibrado, con fortalezas ya consolidadas y otras áreas que siguen su curso normal de maduración durante la primera infancia.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- La presente investigación permitió observar que la implementación sistemática de la música en el aula de Educación inicial se relaciona con avances significativos en diversas habilidades cognitivas de los niños del Subnivel Inicial 2. Durante las actividades musicales, los participantes mostraron una mayor capacidad de concentración, mejor retención de consignas, comprensión de mensajes orales y resolución de situaciones simples. Estos hallazgos confirman que la música puede constituir un recurso pedagógico de relevancia cuando se la integra con una intencionalidad educativa clara, superando su uso meramente ocasional o recreativo.
- El análisis de los datos evidenció que el desarrollo cognitivo no sigue una trayectoria uniforme entre los niños, observándose variaciones individuales particularmente en las dimensiones de lenguaje y pensamiento lógico. Esta variabilidad, lejos de representar una dificultad, se reconoce como una característica inherente al desarrollo en la primera infancia. En este contexto, la música funcionó como un medio flexible que permitió a cada niño participar según sus posibilidades, favoreciendo un enfoque educativo diferenciado y respetuoso de los distintos ritmos de aprendizaje.
- Además de los beneficios cognitivos documentados, el estudio identificó que las actividades musicales influyeron positivamente en el clima del aula, promoviendo una mayor participación, interacción entre pares y motivación intrínseca. La disposición para seguir consignas y el compromiso con las tareas se vieron reforzados cuando la música formó parte de la dinámica pedagógica, lo cual respalda su valor como herramienta integral para el desarrollo infantil en el ámbito educativo formal.

5.2. Recomendaciones

- Con base en los hallazgos, se recomienda a los docentes de Educación inicial incorporar la música con mayor frecuencia dentro de la planificación diaria, alineándola de manera explícita con los objetivos de aprendizaje del subnivel. Su uso sistemático puede potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales mediante actividades accesibles, que no requieren de una estructura compleja para resultar efectivas.
- Se sugiere, además, que el diseño de las actividades musicales considere las características particulares del grupo y los ritmos individuales de aprendizaje. Propuestas sencillas, repetitivas y que incorporen el movimiento corporal suelen favorecer la participación progresiva de todos los estudiantes, ofreciendo un punto de acceso valioso especialmente para quienes presentan mayores desafíos en la expresión oral o en la concentración sostenida.
- Por último, se plantea que las instituciones educativas fomenten espacios de formación docente y reflexión pedagógica centrados en el uso intencionado de la música en el aula inicial. La profundización de estos saberes contribuirá a enriquecer las prácticas de enseñanza y a diseñar experiencias de aprendizaje más coherentes, significativas y sensibles al desarrollo integral de la primera infancia.

CAPÍTULO VI

6. PROPUESTA

6.1. TEMA DE LA PROPUESTA

Guía de actividades lúdicas para niños de Educación inicial: “Música y habilidades cognitivas”.

6.2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta surge como respuesta directa a los resultados obtenidos en la investigación sobre el aporte de la música en el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de Educación inicial Subnivel 2 de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, del cantón Guano. Los hallazgos evidenciaron que la integración planificada de actividades musicales favorece de manera significativa procesos como la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico, siempre que exista una mediación pedagógica adecuada.

En este contexto, se plantea una guía de actividades lúdicas que utiliza la música como recurso pedagógico y evaluativo, orientada a acompañar la práctica docente desde un enfoque activo, respetuoso del desarrollo infantil y coherente con las características evolutivas de niños de 4 a 5 años. La propuesta no concibe la música como un contenido aislado, sino como un medio que articula juego, movimiento y experiencia significativa, tal como lo sostienen Ayala et al. (2020), al señalar que la práctica musical en la infancia fortalece habilidades cognitivas y socioafectivas cuando se integra con intencionalidad pedagógica.

6.3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

6.3.1. Objetivo general de la propuesta

Orientar a los docentes de Educación inicial en la aplicación de actividades lúdico-musicales que contribuyan al desarrollo de habilidades cognitivas en niños del Subnivel 2, a partir de experiencias significativas y contextualizadas.

6.3.2. Objetivos específicos de la propuesta

- Favorecer el uso de la música como recurso pedagógico para estimular la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico en Educación inicial.
- Proporcionar actividades estructuradas y flexibles acordes a las características del desarrollo infantil temprano.
- Apoyar la observación pedagógica de los procesos cognitivos a través del juego musical y el movimiento corporal.

6.4. FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA

La propuesta se fundamenta en un enfoque didáctico lúdico, donde el aprendizaje se construye a partir de la acción, la exploración y la experiencia directa. En Educación inicial, el desarrollo cognitivo se encuentra estrechamente vinculado con el movimiento, la emoción

y la interacción social, por lo que las actividades musicales se convierten en un recurso pertinente para estimular estos procesos de manera integral.

Diversos estudios revisados en la investigación evidencian que la música activa funciones cognitivas básicas y favorece la atención, la memoria y el lenguaje cuando se trabaja desde metodologías activas (Cuervo y Ordóñez, 2021; Cetre et al., 2025). Asimismo, enfoques pedagógico-musicales como Orff, Kodály, Willems y Dalcroze permiten estructurar experiencias sonoras y corporales acordes a la etapa infantil, priorizando la vivencia sobre la instrucción técnica. En este marco, el docente asume un rol mediador, observando y acompañando los procesos cognitivos que emergen de forma natural durante el juego musical.

6.5. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA GUÍA

La guía se caracteriza por un enfoque lúdico y flexible, adaptable a las condiciones del aula y al ritmo de los niños. Está dirigida a niños de Educación inicial Subnivel 2 y no requiere conocimientos musicales especializados por parte del docente, ya que la música se utiliza como medio pedagógico y no como fin técnico.

Se prioriza el uso de canciones infantiles tradicionales y actividades corporales, ya que estas generan un ambiente familiar y afectivamente seguro, facilitando la participación y la expresión espontánea, como lo destacan Ciurana y Alsina (2019). La guía no propone una aplicación rígida ni secuencial, permitiendo su adecuación a distintos momentos del proceso educativo.

6.6. ESTRUCTURA DE LA GUÍA

6.6.1. Contenido de la guía

La guía metodológica se organiza como un recurso pedagógico y orientador para el docente de Educación inicial Subnivel 2, estructurado de manera clara y funcional para facilitar su aplicación en el aula. Su contenido responde a los resultados de la investigación, en los cuales se evidenció que la música, integrada de forma planificada y mediada pedagógicamente, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico.

La guía se compone de los siguientes elementos:

a) Orientaciones generales para el uso de la guía

Este apartado presenta las directrices básicas para la aplicación de las actividades, aclarando que la guía no debe entenderse como un instrumento rígido ni evaluativo en sentido tradicional. Se concibe la evaluación como un proceso de observación pedagógica continua, donde el docente actúa como mediador y observador de las respuestas corporales, sonoras y verbales de los niños durante el juego musical. Se enfatiza que no se evalúa la calidad musical, sino los procesos cognitivos que emergen de la interacción con la música, en

coherencia con lo señalado por Ayala et al. (2020) y Cuervo y Ordóñez (2021), quienes destacan la importancia de la mediación docente en experiencias musicales significativas.

b) Capacidades evaluadas a través de la guía

La guía delimita con claridad las capacidades cognitivas que se observan a partir de las actividades propuestas. Estas capacidades son atención, memoria, lenguaje y pensamiento lógico, entendidas como procesos que se manifiestan de forma natural en la acción, el movimiento y la expresión del niño. La observación se centra en respuestas espontáneas y acordes a la etapa evolutiva, evitando enfoques correctivos o comparativos, en concordancia con el enfoque de desarrollo infantil temprano descrito en la investigación (Cetre et al., 2025).

c) Bloques de actividades lúdico-musicales

El cuerpo central de la guía se estructura en cuatro bloques, organizados según las habilidades cognitivas que se busca favorecer. Cada bloque contiene actividades diseñadas desde enfoques pedagógico-musicales activos, priorizando la experiencia corporal, la escucha y el juego.

Bloque I. Atención

Orientado al desarrollo de la atención sostenida, la escucha activa y el seguimiento de consignas mediante estímulos sonoros y corporales.

- Actividad 1. *Escucho y me muevo* – Método Orff.
- Actividad 2. *Semáforo musical* – Método Orff.
- Actividad 3. *Eco rítmico corporal* – Método Orff.
- Actividad 4. *Camino rítmico* – Método Dalcroze.

Bloque II. Memoria

Enfocado en la retención significativa y la evocación de experiencias musicales previamente vivenciadas, evitando la repetición inmediata.

- Actividad 5. *Canción con gestos* – Método Kodály.
- Actividad 6. *Reconozco el sonido* – Método Willems.
- Actividad 7. *Mi cuerpo recuerda* – Método Dalcroze.
- Actividad 8. *Canto conocido* – Método Kodály.

Bloque III. Lenguaje

Dirigido al fortalecimiento de la comprensión verbal y la expresión oral a partir de la experiencia musical.

- Actividad 9. *Canto y digo* – Método Kodály.
- Actividad 10. *Sonidos que hablan* – Método Willems.

- Actividad 11. *Movimiento que explica* – Método Dalcroze.
- Actividad 12. *Conversamos con música* – Método Dalcroze.

Bloque IV. Pensamiento lógico

Orientado al desarrollo de procesos de clasificación, comparación, secuenciación y resolución de consignas simples mediante la música y el movimiento.

- Actividad 13. *Clasifico sonidos* – Método Orff.
- Actividad 14. *¿Cómo se mueve la música?* – Método Dalcroze.
- Actividad 15. *Orden musical corporal* – Método Dalcroze.
- Actividad 16. *Resuelvo con movimiento* – Método Orff.

d) Orientaciones para la observación, el registro y la interpretación

Este apartado final orienta al docente sobre cómo observar y registrar las respuestas de los niños sin interrumpir la dinámica lúdica. Se recomienda que el registro se realice posterior a la actividad, permitiendo que la experiencia se desarrolle de forma espontánea. La interpretación de los resultados se concibe como un análisis cualitativo de los procesos cognitivos observados, evitando juicios de logro o error, en coherencia con el enfoque formativo planteado en la investigación.

6.6.2. Diseño de las fichas de actividades

Las fichas de actividades constituyen la unidad operativa de la guía metodológica y están diseñadas para facilitar su comprensión y aplicación por parte del docente. Cada ficha presenta una estructura uniforme que permite identificar claramente el propósito pedagógico de la actividad y su relación con las habilidades cognitivas evaluadas.

Cada ficha incluye los siguientes elementos:

Número y nombre de la actividad, que permite su identificación y organización dentro del bloque correspondiente.

Capacidad cognitiva, indicando la habilidad principal que se observa (atención, memoria, lenguaje o pensamiento lógico).

Método pedagógico-musical, especificando el enfoque desde el cual se desarrolla la actividad (Orff, Kodály, Willems o Dalcroze).

Nivel educativo, dirigido a Educación inicial Subnivel 2.

Duración aproximada, acorde a la edad y capacidad de atención de los niños.

Canción a utilizar, seleccionada del repertorio infantil tradicional.

Uso metodológico de la canción, donde se explica cómo se emplea la música dentro de la actividad (ritmo, escucha, evocación, movimiento, etc.).

Recursos musicales y materiales, necesarios para el desarrollo de la actividad.

Desarrollo de la actividad, describiendo de forma clara y secuencial la dinámica propuesta.

Indicaciones metodológicas, orientadas al rol del docente como mediador y observador.

Actividades complementarias o variantes, que permiten adaptar la experiencia según el contexto del aula.

Letra y partitura, incorporadas como apoyo pedagógico para el docente.
Enlace digital, que facilita el acceso a la canción utilizada.

Esta estructura garantiza coherencia metodológica y facilita que el docente comprenda el sentido pedagógico de cada actividad, promoviendo una aplicación flexible y contextualizada, en concordancia con el enfoque lúdico y formativo que sustenta la investigación.

6.7. Orientaciones para la aplicación de la guía

La guía puede utilizarse en distintos momentos de la jornada escolar, como parte de las rutinas diarias, actividades de refuerzo o procesos de evaluación formativa. Se recomienda crear un ambiente afectivo y seguro que favorezca la participación activa del niño, evitando correcciones constantes o enfoques evaluativos rígidos.

Durante la aplicación, el docente debe priorizar la observación atenta de las respuestas corporales, sonoras y verbales de los niños, tal como se plantea en la investigación, entendiendo la evaluación como un proceso continuo y cualitativo, más que como una medición puntual.

6.8. Alcances de la propuesta

La propuesta contribuye al fortalecimiento de la práctica docente en Educación inicial al ofrecer una herramienta concreta, contextualizada y coherente con el desarrollo infantil. La guía permite integrar la música como recurso pedagógico para favorecer habilidades cognitivas desde una perspectiva lúdica y significativa.

Asimismo, puede adaptarse a otros contextos educativos con características similares, ampliando su aplicación a diferentes instituciones de Educación inicial. Su flexibilidad metodológica posibilita ajustes según las necesidades del grupo, manteniendo siempre el enfoque en el desarrollo integral del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, L. (2024). El disfrute, desarrollo, cuidado de la vida y comprensión de los desafíos del ámbito pedagógico desde la corporeidad. *Retos*, 54, 121–132. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.99909>
- Antipe, S., Saravia, R., Silva, C., Gutierrez, X., & Fuentes, G. (2025). El juego como motor del desarrollo social y cognitivo en niños y niñas en la primera infancia. *Retos*, 72, 1–10. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.115009>
- Ayala, G., Delgado, L., & Pico, J. (2020). Música como medio de enseñanza-aprendizaje de niños. . *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.*, 5(2), 159–170. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/download/1968/2607/8031>
- Benítez, M., Díaz, V., & Justel, N. (2021). Plasticidad cerebral y entrenamiento musical en niños: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica de LEEME*(47), 39–60. <https://doi.org/10.7203/leeme.47.20376>
- Blanco, B., & Pastor, J. (2022). Música, aprendizaje cooperativo y experiencia emocional: análisis de una intervención literario-musical en la formación inicial del docente. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 9–28. <https://doi.org/10.6018/educatio.432101>
- Briones, F., Saltos, G., Barcia, I., Zambrano, J., & Rivera, R. (2025). Estimulación temprana y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 1–15. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.95>
- Burgos, V., Molina, M., & Carvajal, A. (2020). La neuroeducación en el aprendizaje de los preescolares. . *Revista UNESUM Ciencias*, 4(1), 83–92. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v4.n1.2021.231>
- Capistran, R. (2020). Educación musical y bienestar psicológico en los niños y adolescentes en etapa temprana de la “Ciudad de los Niños de Aguascalientes”. *ArtsEduca*(25), 123–147. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2020.25.9>
- Cardona, M., Echeverri, L., & Garcia, P. (2023). Evaluación de memoria de trabajo en estudiantes universitarios durante la práctica empresarial. *Revista Politécnica*, 19(38), 1–12. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v19n38a8>
- Celi, S. (2025). Fortalecimiento del desarrollo cognitivo temprano: Una necesidad en la educación inicial de Ecuador. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 6(3), 25-33. <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-pedagogicas/article/view/127>
- Centeno, D., Tejada, E., Amado, J., & Quispe, H. (2022). Teacher affectivity and oral expression in initial education students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 26(116), 1–10. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i116.646>
- Cetre, R., Macías, J., Ramos, J., & Cetre, A. (2025). Importancia de la expresión corporal en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de educación inicial: una revisión sistemática. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*. <https://doi.org/10.6018/sportk.659811>
- Chuquirima, A., Tumbaco, B., Santos, S., & Novillo, S. (2025). Impacto del juego en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en estudiantes de educación inicial

- bajo el enfoque Montessori. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 65-78.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10136>
- Ciurana, M., & Alsina, M. (2019). (2019). El aula de música como ambiente sonoro de aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de LEEME*(44), 42–62.
<https://doi.org/10.7203/leeme.44.15595>
- Cuervo, L., & Ordóñez, X. (2021). Beneficios de la estimulación musical en el desarrollo cognitivo de estudiantes de grado medio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 339–355. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200339>
- Figuerola, B., González, B., Bernabe, B., Sánchez, M., Tamayo, O., Villao, R., & Peñafiel, R. (2025). La influencia de las estrategias lúdicas en el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de 4 y 5 años: revisión sistemática. *Revista REG*(143), 1–13. <https://revistareg.com/index.php/1/article/view/143>
- García, M. (2023). El rol de la educación inicial en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. *Revista Multidisciplinaria de Estudios Generales*, 2(3), 33–42.
<https://doi.org/10.70577/reg.v2i3.44>
- Giulianelli, M., & Cabral, M. (2024). Desempeño cognitivo y académico en escolares con antecedentes perinatales y vulnerabilidad social en un hospital público de la provincia de Buenos Aires. *Diálogos Pedagógicos*, 22(44), 7–15.
[https://doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)15](https://doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)15)
- Granizo, E., Proaño, M., Suárez, S., Díaz, L., & Andrade, N. (2025). La neuroplasticidad y su relación con el aprendizaje significativo en los estudiantes de EGB. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 3(1), 1–12.
<https://doi.org/10.63969/n3bsqw48>
- Guamani, A., Vivanco, L., Minta, A., & Jiménez, D. (2025). Educación inicial y la aplicación de herramientas TIC para crear cuentos que faciliten la enseñanza. *Revista Ciencia Innovadora*, 3(2), 38–47.
<https://www.revistacienciainnovadora.com/index.php/home/article/view/88>
- Guaranda, J., & Samada, Y. (2023). Oral language development activities system for 5-year-old children. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 27(121), 1–12.
<https://doi.org/10.47460/uct.v27i121.754>
- Guerrero, L. (2024). Enseñanza musical en primera infancia: dimensiones de desarrollo y Edgar Willems. *Revista Biumar*, 8(1), 1–21.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9707819.pdf>
- Gutiérrez, R. (2025). Habilidades predictoras de la conciencia fonológica en las primeras fases del aprendizaje lector. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 37(1), 285-294.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2025.n1.v1.2828>
- Huaita, D., Yangali, J., Vásquez, M., & Luza, F. (2021). Estrategias didácticas y competencias musicales en estudiantes universitarios de Educación inicial en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 396–409.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37015>
- Jiménez, N., & Esperilla, E. (2019). Educación musical: estrategia para el desarrollo cognitivo del preescolar. *Revista de Educación Básica*, 3(9), 15–23.
<https://doi.org/10.35429/jbe.2019.9.3.15.23>

- Juric, C., García, A., Andrés, M., Vernucci, S., Aydmene, Y., Stelzer, F., & Richard's, M. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar, en Argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n1.24999>
- Lema, R. (2023). El razonamiento abstracto: un proceso cognitivo clave en la formación docente de educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.*, 7(1), 15–22. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4569
- López, B., & Nadal, I. (2020). El practicum en Educación Infantil: implicaciones de la música y el lenguaje. *ArtsEduca*(28), 36–49. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2021.28.3>
- Menéndez, S., & Bolívar, O. (2019). Incidencia de la inteligencia musical en el desarrollo del lenguaje oral de niños de primer grado en la Unidad Educativa Felipe Intriago Bravo del Cantón Portoviejo. *Cognosis*, 4(4), 125–141. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i4.1926>
- Meza, D., & Herrera, C. (2021). La música como estrategia metodológica para el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de tercer año de Educación Básica. *UNESUM-Ciencias*, 5(1), 25–42. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v5.n1.2021.249>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de Educación inicial (p. 6)*. Quito, Ecuador: Autor. Quito: Unesco. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/curr.ed_.inicial.ec_9028.pdf SITEAL
- OMS. (2020). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064>
- Peñañiel, P., Anchundia, C., Santana, H., Ronquillo, H., & Herrera, E. (2025). Efectividad de talleres educativos en estimulación temprana: un estudio de métodos mixtos en niños rurales de la provincia del Guayas. *Sinergia Académica*, 8(8), 57-76. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/805>
- Quintanar, J. (2020). Bases biológicas de la memoria en el aprendizaje. . *Revista Internacional de Psicología y Pedagogía del Desarrollo*, 9(3), 9–20. <https://doi.org/10.33064/ippd62849>
- Reyes, M., Acevedo, M., & Núñez, R. (2020). Tributo de los niños y niñas a Violeta Parra: experiencias pedagógicas de lenguajes artísticos. *Revista Educación Artística: Investigación y Docencia*. *Revista Educación Artística: Investigación y Docencia*, 34, 121–145. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2363>
- Rios, H. (2023). Classification strategies in preschool children. *Revista Guillermo de Ockham.*, 21(1), 31–43. <https://doi.org/10.21500/22563202.5569>
- Salto, T., & Mendoza, M. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral en infantes de Educación inicial II. *Revista Cognosis.*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.4818>
- Salvador, B., & Calatrava, C. (2020). Influencia de la música en las emociones percibidas en el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. *Ensayos*. *Revista de la*

- Facultad de Educación de Albacete*, 13(27), 180–196.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v13i27.2909>
- Sarango, B. (2024). El rol de las emociones en la atención sostenida durante actividades escolares en niños. *Space Scientific Journal of Multidisciplinar*, 2(2), 10–18.
<https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v2/n2/28>
- Sigüeñas, A., Duran, K., Sigüeñas, C., & Muñoz, L. (2023). Efectos de la música en los aprendizajes para la primera infancia. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía., *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 523–541.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2890>
- Terán, H., & Mendieta, Y. (2020). Uso de la guitarra como recurso de aprendizaje musical en los estudiantes de 5to año de Educación Básica de la Unidad Educativa María Montessori de la ciudad de Manta. *Revista Cognosis*, 5(3), 1–10.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i3.2792>
- Tigre, D. (2025). Estrategias en la educación inicial en Ecuador hacia la inclusión y el desarrollo infantil. *Revista Transcendencia Investigativa (RTI)*, 2(4), 1-11.
<https://doi.org/10.62574/y70db191>
- Torres, C., Peña, D., & Ariza, E. (2025). Mathematical thinking in preschool: Strengthening seriation and counting through problem solving. *International Journal of Early Childhood*, 57(2), 379–401. <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00402-4>
- Vargas, V., Sánchez, J., Delgado, A., Aguirre, L., & Aguadelo, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos*, 19(1), 7–21.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888
- Varón, M., & González, M. (2021). El arte como herramienta pedagógica facilitadora en la educación inclusiva. *RESUR*, 11(1), 87–102. <https://doi.org/10.25087/resur11a7>
- Vernia, A. (2023). La expresión corporal para mejorar el aprendizaje instrumental y vocal en educación primaria. *Open Journal of Music Education*, 1(1), 15–22.
<https://doi.org/10.61629/ojme.v1i1.23>
- Yépez, R., & Padilla, G. (2021). La oralidad y las dimensiones del lenguaje en los infantes. *Revista Cognosis*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.1973>
- Zambrano, R., Moncayo, H., López, S., & Bonilla, D. (2021). Estimulación temprana como programa neurológico en las capacidades y destrezas en niños en etapa infantil. *Revista Retos*(44), 1–10. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88830>
- Zambrano, W., Láinez, G., Uribe, A., Andrade, F., & Valdiviezo, D. (2025). Intervenciones neurocientíficas en la Educación Física inicial: una vinculación bibliométrica de su impacto en el desarrollo del aprendizaje temprano. *Retos*, 71, 1–12. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.117416>

ANEXOS

Anexo 1 Oficios de Aceptación del Distrito para la Investigación



Ministerio de Educación

Oficio Nro. MINEDUC-CZ3-06D05-2025-0323-O

Guano, 21 de abril de 2025

Asunto: Respuesta a oficio de FREIRE GABRIELA ALEJANDRA estudiante de la UNIVERSIDAD DE CHIMBORAZO SOLICITANDO autorizar la para la ejecución del proyecto de investigación en la UNIDAD EDUCATIVA PEREZ GUERRERO .

Gabriela Alejandra Freire Rodriguez
En su Despacho

De mi consideración:

Reciba un atento y cordial saludo.

En respuesta al oficio sin número, fechado el 16 de abril de 2025, suscrito por su persona, mediante el cual solicita la autorización para la ejecución del proyecto de investigación titulado “Actividades Recreativas con el Desarrollo Integral”, dirigido a estudiantes del Nivel Inicial de la Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero, perteneciente al Distrito 06D05 Guano Penipe, provincia de Chimborazo, me permito, de la manera más comedida, solicitar el cumplimiento de los requisitos establecidos en el Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00073-A, de fecha 13 de noviembre de 2023, detallados a continuación:

- Presentar la solicitud formal en hoja membretada de la universidad, adjuntando el listado de personas que ingresarán a la institución educativa, con nombres completos y números de cédula.
- En dicha solicitud se deberá indicar si el proyecto es previo a la obtención del título académico, y la misma deberá estar sumillada por el docente asesor de tesis.
- Se deberá detallar el objetivo del proyecto, descripción de las actividades, cronograma (día, hora y duración), población estudiantil beneficiaria y su relación con el proceso pedagógico o el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Una vez presentada la solicitud en Atención Ciudadana, cumpliendo con las indicaciones mencionadas, se recomienda que las personas responsables del proyecto acudan al Departamento del DECE del Distrito 06D05 Guano Penipe, con el fin de recibir la capacitación sobre Rutas y Protocolos, y obtener la Carta de Compromiso para la protección y no vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes, conforme al formato establecido por el nivel central. Este documento constituye un requisito indispensable para el ingreso a las instituciones educativas.

Finalmente, reiteramos la importancia de cumplir con las disposiciones establecidas en la normativa vigente, con el fin de garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes durante su participación en las actividades del proyecto. Asimismo, se solicita mantener una coordinación permanente con las autoridades de cada institución educativa, y

Dirección: Av. Amazonas N34-451 y Av. Atahualpa
Código Postal: 170507 / Quito – Ecuador
Telf.: (+593 2) 02-396-1300

www.educacion.gob.ec
*Documento firmado electrónicamente por OCLP/EC



1/2

Oficio Nro. MINEDUC-CZ3-06D05-2025-0323-O

Guano, 21 de abril de 2025

gestionar la autorización correspondiente por parte de los padres de familia.

Para cualquier inquietud o información adicional, favor coordinar a nivel distrital con la Msc. . Patricia González, Analista Distrital de ASRE.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Documento firmado electrónicamente

Ana Lucila Muñoz Burbano
DIRECTORA DISTRITAL 06D05 GUANO PENIPE EDUCACIÓN

Referencias:
- MINEDUC-CZ3-06D05-UDAC-2025-0381-E

Anexos:
- 4030257118001744817823.pdf

Copia:
Señora Licenciada
María Margoth Soto Bejarano
Técnica de Atención Ciudadana

Patricia Lorena Guilcapi Mosquera
Técnica Distrital de Atención Ciudadana

ag



Dirección: Av. Amazonas N34-451 y Av. Atahualpa
Código Postal: 170507 / Quito – Ecuador
Telf.: (+593 2) 02-396-1300

*Documento firmado electrónicamente por Outlook



FICHA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

FICHA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL

Tema: La música en el aprendizaje de habilidades cognitivas en la Educación inicial Subnivel 2

Institución: Unidad Educativa Dr. Alfredo Pérez Guerrero – Cantón Guano

Datos del estudiante

Nombre del estudiante: _____

Fecha de nacimiento : año / mes / día

Sexo: Femenino Masculino

Datos de la observación

Observador/a: _____

Fecha: _____

Actividades observadas: _____

Modelo pedagógico–musical: Orff Kodály Willems Dalcroze

Escala de valoración

Siempre Casi siempre Nunca

(La escala permite posterior codificación numérica para estadística descriptiva y elaboración de tablas y gráficos en Excel.)

DIMENSIÓN 1. ATENCIÓN

(Concentración, seguimiento de instrucciones y permanencia en la tarea)

Indicadores observables	Siempre	Casi siempre	Nunca
Mantiene la atención durante toda la actividad musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responde oportunamente a consignas musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sigue instrucciones auditivas sin perder el ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permanece en la tarea hasta finalizar la actividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones cualitativas:

.....

DIMENSIÓN 2. MEMORIA

(Retención y evocación de información auditiva y musical)

Indicadores observables	Siempre	Casi siempre	Nunca
Recuerda palabras o frases de canciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproduce secuencias rítmicas o sonoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evoca sonidos trabajados previamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asocia sonidos con actividades musicales anteriores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones cualitativas:

.....

DIMENSIÓN 3. LENGUAJE

(Comprensión y expresión verbal)

Indicadores observables	Siempre	Casi siempre	Nunca
Comprende consignas verbales vinculadas a la música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresa verbalmente lo escuchado o sentido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza vocabulario relacionado con sonidos y música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participa oralmente en diálogos posteriores a la actividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones cualitativas:

.....

DIMENSIÓN 4. PENSAMIENTO LÓGICO

(Clasificación, comparación y resolución de situaciones simples)

Indicadores observables	Siempre	Casi siempre	Nunca
Clasifica sonidos según criterios simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica diferencias entre sonidos o secuencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordena secuencias rítmicas correctamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resuelve consignas musicales simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones cualitativas generales del estudiante:

.....

Anexo 3 Modelo de Ficha Didáctica para la Guía

ACTIVIDAD. Nº

“Nombre de la actividad”

Capacidad:

Nivel:

Método:

Duración :

♪ Canción a utilizar: Canciones Infantiles Populares

Uso metodológico de la canción:

Recursos musicales

Desarrollo de la actividad

Indicaciones metodológicas

Actividades complementarias o variantes

Letra y Partitura

Enlace digital