# PERCUSIÓN Y NARRATIVAS DIGITALES COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO EN EL BACHILLERATO

## *PERCUSSION AND DIGITAL NARRATIVES AS PEDAGOGICAL MEDIATION FOR INTERRELIGIOUS DIALOGUE IN UPPER SECONDARY EDUCATION*

Enoc Ramiro Balseca Salgado [1*]

[1] Licenciado, Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7941-8489. Correo: erbalsecas@ube.edu.ec

Raúl López-Fernández, Phd [2]

[2] Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5316-2300. Correo: rlopezf@ube.edu.ec

Raidell Avello Martínez, Phd [3]

[3] Universidade da Coruña, España. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7200-632X. Correo: raidell.avello@udc.es

*** Autor para correspondencia: erbalsecas@ube.edu.ec**

## Resumen

La diversidad religiosa y los estereotipos persistentes desafían a la educación intercultural. El objetivo fue analizar las comprensiones vinculadas con la tolerancia interreligiosa y el pensamiento complejo expresadas durante una estrategia didáctica basada en narrativas digitales y práctica rítmica. Se realizó una investigación-acción pedagógica cualitativa con 22 estudiantes de segundo de bachillerato, de 15 a 17 años, de una institución particular de Quito, Ecuador. La intervención comprendió siete sesiones de 60 minutos que combinaron percusión corporal e instrumental con narrativas digitales sobre las tradiciones abrahámicas elaboradas por el docente. Se aplicó análisis de contenido categorial a cuestionarios iniciales y finales y registros de campo, comparando el grupo completo y cinco casos emparejados. Las explicaciones relacionales entre dimensiones musicales, culturales o religiosas aumentaron de 3 a 16 estudiantes, y las respuestas que matizaban estereotipos sobre el islam y lo árabe, de 2 a 17. Sin embargo, 6 estudiantes expresaron estereotipos al cierre y un caso emparejado retrocedió. La experiencia ofrece indicios de mayor elaboración discursiva



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

sobre la diversidad religiosa y de conexiones conceptuales incipientes. Su brevedad, la ausencia de grupo de comparación, la trazabilidad individual limitada y la formulación de algunas preguntas impiden atribuirle efectos causales o cambios actitudinales estables.

**Palabras clave:** diversidad religiosa; educación intercultural; narrativas digitales; pensamiento complejo; práctica rítmica

## Abstract

*Religious diversity and persistent stereotypes pose challenges for intercultural education. This study aimed to analyse understandings related to interreligious tolerance and complex thinking expressed during a teaching strategy combining digital narratives and rhythmic practice in upper secondary education. Qualitative pedagogical action research was conducted with 22 students aged 15–17 in the second year of Bachillerato at a private school in Quito, Ecuador. The intervention comprised seven 60-minute sessions combining body and instrumental percussion with teacher-designed digital narratives about the Abrahamic traditions. Initial and final questionnaires and field records underwent categorical content analysis, comparing the whole group and five matched cases. The frequency of relational explanations across musical, cultural or religious dimensions increased from 3 to 16 students, while responses nuancing stereotypes about Islam and Arab identity increased from 2 to 17. However, 6 students expressed stereotypes at the end, and one matched case showed a regression. The experience provides indications of more elaborated discourse about religious diversity and emerging conceptual connections. Its short duration, lack of a comparison group, limited individual traceability and the wording of some questions prevent causal attribution or claims of lasting attitudinal change.*

**Keywords:** *complex thinking; digital storytelling; intercultural education; religious diversity; rhythmic practice*

**Fecha de recibido: 19/07/2026**
**Fecha de aceptado: 26/10/2026**
**Fecha de publicado: 03/11/2026**

## Introducción

Las narrativas digitales articulan texto, imagen, sonido y secuencias de relato para contextualizar contenidos y construir significado. Su interés pedagógico depende de cómo se integran en las actividades de aprendizaje y en la reflexión del estudiantado. Robin (2006) y Lambert (2013) describen posibilidades educativas del *digital storytelling* relacionadas con la organización de ideas, la expresión y la elaboración de relatos vinculados con la experiencia.

En la formación intercultural, Martínez-Sánchez y Esteban Moreno (2023) muestran la utilidad de las historias de vida y las narrativas digitales para aproximarse a otras culturas y examinar la identidad. Desde el ámbito



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

del patrimonio cultural, Rizvic et al. (2020) explican cómo el relato digital incorpora el contexto de objetos, acontecimientos y personajes a las representaciones interactivas. Ambos enfoques ayudan a comprender el valor de contextualizar las expresiones culturales mediante recursos narrativos.

Do y Phan (2026), en un curso universitario de comunicación intercultural, relacionan las narrativas digitales y la reflexión sobre experiencias con el desarrollo de la empatía intercultural. Sus resultados se refieren a estudiantes que elaboran y comparten relatos propios; por ello, constituyen un antecedente para el presente trabajo, aunque no equivalen a una intervención basada en materiales preparados por el docente.

En esta investigación, las narrativas digitales se utilizaron como relatos multimodales de contextualización histórico-cultural. El estudiantado interactuó con materiales elaborados por el docente y debatió sus contenidos, sin producir narrativas digitales propias. Esta distinción delimita la mediación estudiada y el alcance de su comparación con la literatura.

**Pensamiento complejo y educación musical para comprender la alteridad**

Abordar la diversidad cultural y religiosa en la escuela requiere relacionar sus dimensiones históricas, sociales y simbólicas. Las posibilidades de interacción y participación asociadas a las narrativas digitales ofrecen un contexto para esta tarea (Amador-Baquiro, 2018). El pensamiento complejo de Morin (1999) aporta un marco para examinar cómo se conectan dimensiones que suelen presentarse de manera aislada y cómo se cuestionan las explicaciones reduccionistas.

La investigación sobre contacto intergrupal señala que las condiciones de interacción son relevantes para comprender las relaciones entre grupos. Amichai-Hamburger et al. (2015), Amzalag y Shapira (2021) e Imperato et al. (2021) examinan estas posibilidades en entornos digitales. En este artículo se retoman como antecedentes sobre diálogo y prejuicios, sin equiparar el contacto entre personas de distintos grupos con el acceso a información sobre tradiciones religiosas.

La práctica musical colectiva ofrece oportunidades para coordinarse, escuchar y compartir una experiencia. Westerlund et al. (2022) proponen una educación musical que aborde críticamente la diversidad y las tensiones que surgen al encontrarse con otras perspectivas. Esta orientación permite plantear la práctica rítmica como parte de una propuesta intercultural, cuyo sentido educativo depende de los contenidos y de la reflexión que la acompañan.

De forma más concreta, Berbel-Gómez et al. (2021) evidencian que la percusión, trabajada en proyectos socioeducativos, favorece cohesión grupal, respeto mutuo, escucha atenta y sentido de pertenencia, elementos valiosos en propuestas pedagógicas orientadas a la convivencia.

Estas aportaciones justifican explorar la articulación entre práctica rítmica y contextualización histórico-cultural. La coordinación corporal y la experiencia instrumental proporcionan una actividad compartida; las narrativas y el debate permiten examinar sus significados culturales. La relación entre ambas mediaciones se aborda aquí como una posibilidad pedagógica que debe examinarse en las respuestas y registros de aula.

**Problema y propósito del estudio**

La enseñanza sobre religiones y creencias desde una perspectiva académica y no confesional busca favorecer la comprensión de la diversidad y el respeto a la libertad de conciencia (Jackson, 2014; OSCE/ODIHR, 2007).



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

En Ecuador, esta orientación se vincula con el carácter laico e intercultural de la educación reconocido en la Constitución (Asamblea Constituyente, 2008). En el grupo participante, el diagnóstico inicial identificó generalizaciones sobre el islam y dificultades para distinguir tradiciones y confesiones religiosas, junto con una disposición declarada de respeto a otras creencias.

Los antecedentes revisados abordan las narrativas digitales y la formación intercultural (Do & Phan, 2026; Martínez-Sánchez & Esteban Moreno, 2023), las relaciones sociales en la práctica musical colectiva (Berbel-Gómez et al., 2021; Camlin et al., 2020; Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch et al., 2013) y la enseñanza no confesional sobre religiones (Jackson, 2014; OSCE/ODIHR, 2007). El presente estudio examina su articulación en una experiencia breve de bachillerato en Quito. Se adoptaron dos categorías centrales para interpretar las respuestas del estudiantado.

La tolerancia interreligiosa se entiende como el reconocimiento del derecho de otras personas a sostener creencias y prácticas distintas, acompañado de una comprensión contextualizada de su diversidad (Jackson, 1997). En el estudio se examina a través de expresiones de respeto, reconocimiento de diferencias y cuestionamiento de estereotipos. Estas manifestaciones discursivas no se consideran equivalentes a una medida de actitudes o comportamientos.

El pensamiento complejo se aborda, siguiendo a Morin (1999), como una orientación para relacionar dimensiones musicales, históricas, culturales y religiosas, y para evitar interpretaciones binarias. Se buscan indicios discursivos de conexión y contextualización, sin asumir que el instrumento evalúe de forma integral esta capacidad. El cuestionamiento de ideas recibidas se considera una manifestación de esta orientación analítica.

La propuesta adoptó un enfoque académico y no confesional. Los contenidos religiosos se trataron como objetos de estudio histórico-cultural; no se evaluaron las convicciones personales ni se buscó adhesión doctrinal. El diálogo interreligioso se entendió como reflexión escolar sobre la diversidad de creencias, sin contacto directo con representantes de las tradiciones abordadas.

El objetivo fue analizar las comprensiones vinculadas con la tolerancia interreligiosa y el pensamiento complejo que se expresan durante una estrategia didáctica basada en narrativas digitales y práctica rítmica en estudiantes de bachillerato. La pregunta de investigación fue cómo se articulan estas mediaciones en la experiencia de aula y qué diferencias discursivas se observan entre los cuestionarios iniciales y finales.

## Materiales y métodos

### Enfoque y diseño

Se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo y alcance interpretativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), mediante un ciclo de investigación-acción pedagógica. Este comprendió el diagnóstico, la planificación e implementación de una propuesta de aula y la reflexión sobre los resultados. El docente-investigador facilitó la intervención y registró la experiencia. El contraste entre el diagnóstico de la sesión 1 y el cuestionario final de la sesión 7 permitió examinar diferencias en las respuestas, sin establecer relaciones causales.



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

## Contexto y participantes

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Particular Perpetuo Socorro, en el sector de Carcelén, al norte de Quito, Ecuador. La institución es de sostenimiento particular e inspiración católica y sigue el currículo nacional. La intervención se desarrolló con un grupo intacto de 22 estudiantes de segundo de bachillerato, de 15 a 17 años, durante horas de la asignatura de Inglés a cargo del docente-investigador. Esta ubicación respondió a la disponibilidad de conexión a internet y proyector y al acceso al grupo. La propuesta se centró en contenidos interculturales y musicales; el aprendizaje del inglés no constituyó un resultado evaluado.

Participaron 13 mujeres y 9 hombres. No se clasificó al estudiantado por adscripción confesional ni se evaluaron sus creencias personales. Las actividades corporales e instrumentales se organizaron con participación de ambos sexos. La selección fue no probabilística y por conveniencia, dado el acceso del docente-investigador al aula. El interés del estudio reside en comprender esta experiencia situada, sin pretensión de representatividad estadística.

## Estrategia pedagógica

La estrategia combinó narrativas digitales interactivas elaboradas por el docente-investigador (Figura 1) con percusión corporal e instrumental colectiva (Figura 2). Se abordaron el judaísmo, el cristianismo y el islam desde una perspectiva histórico-cultural, atendiendo a la diversidad interna de estas tradiciones y a los usos de la música en algunos de sus contextos.

La intervención comprendió siete sesiones de 60 minutos, con un total de 420 minutos, distribuidas en cinco jornadas lectivas entre el 1 y el 7 de octubre de 2026. La primera y la última jornada integraron dos sesiones; las tres jornadas intermedias, una sesión cada una. La Tabla 1 presenta la secuencia y los registros utilizados.

**Tabla 1.** Secuencia didáctica de la intervención

| Sesión y jornada | Contenidos y actividades | Recursos y registro |
|---|---|---|
| S1 (J1) | Cuestionario inicial. Presentación de la propuesta. Pulso y patrones básicos de percusión corporal. | Cuestionario; libreta de campo |
| S2 (J1) | Narrativa sobre ritmo y memoria cultural. Percusión corporal en 4/4 a 110 pulsaciones por minuto. | Narrativa digital; libreta |
| S3 (J2) | Organología e historia de la percusión y la batería. Disociación motriz e impulsos tiempo/silencio. | Narrativa digital; libreta |
| S4 (J3) | Módulo Ritmo y Fe. Usos de la percusión en contextos judíos, cristianos e islámicos. Plenaria. | Narrativa digital; diario |
| S5 (J4) | Debate sobre estereotipos religiosos y musicales. Variaciones rítmicas y alternancia entre sonido y silencio. | Plenaria; diario |
| S6 (J5) | Integración: síntesis rítmica y reflexiva; elaboración de conclusiones compartidas sobre alteridad e interculturalidad. | Libreta; diario |
| S7 (J5) | Práctica instrumental colectiva con adaptación de *Sign of the Cross*. Cuestionario final. | Tarola, tom, pads, pupitres; cuestionario |

**Nota.** Elaboración propia.



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Las narrativas se diseñaron en Canva y se organizaron en tres módulos. El primero presentó patrones rítmicos mediante tutoriales, animaciones y videos; el segundo abordó la historia y las características de los instrumentos de percusión y la batería; y el tercero, denominado «Ritmo y Fe», examinó usos del pandero o *tof* en contextos judíos, del *daf* en contextos islámicos y de la batería en distintas comunidades cristianas. Se incorporaron actividades interactivas en Educaplay y Quizizz y debates sobre generalizaciones relativas a religión, música y género. El propósito fue contextualizar prácticas concretas y examinar sus diferencias, sin atribuir un mismo uso instrumental a todas las comunidades de una tradición.




**Figura 1.** Narrativa digital sobre las tradiciones abrahámicas elaborada en Canva.
**Fuente:** material didáctico del docente-investigador.

En las sesiones 1 a 6 se trabajó con el grupo completo mediante percusión corporal. Se practicaron patrones en compás de 4/4, a un tempo base de 110 pulsaciones por minuto, con chasquidos, palmas, percusión sobre el pecho y movimientos de piernas y pies. Las actividades incluyeron variaciones, alternancia entre sonido y silencio y ejercicios de coordinación bilateral. Se priorizó la imitación y la práctica compartida sobre la lectura formal de solfeo.

En la sesión 7, el docente demostró los patrones en un *pad de práctica* y presentó el agarre de baquetas *matched grip*, en su variante alemana. Por parejas, los estudiantes alternaron la ejecución en una tarola o redoblante y un tom de piso; el resto del grupo acompañó en pads y pupitres.

**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com




**Figura 2.** Práctica instrumental y acompañamiento rítmico colectivo en el aula.
**Nota:** Los rostros se presentan ocultos. **Fuente:** registro fotográfico de la intervención.

Como referencia musical se utilizó una adaptación simplificada de la introducción de *Sign of the Cross*, de Iron Maiden. La selección atendió a los patrones rítmicos, los acentos y la posibilidad de practicar golpes simples y dobles; la letra no formó parte de las actividades. El repertorio permitió, además, plantear una discusión sobre valoraciones culturales de los géneros musicales. Se priorizaron la imitación auditiva y visual y la coordinación del conjunto sobre el dominio técnico individual.

**Técnicas e instrumentos**

La información se obtuvo mediante un cuestionario inicial y final y los registros de campo del docente. Una guía de análisis apoyó la lectura de las intervenciones orales recogidas en esos registros; no constituyó una fuente independiente de datos.

**a) Cuestionario cualitativo inicial y final:**

Se aplicó a los 22 estudiantes al comenzar la sesión 1 y al concluir la sesión 7, inmediatamente después de la práctica instrumental (Figura 3). Se utilizó para explorar concepciones y comparar respuestas discursivas, sin atribuirle propiedades psicométricas ni utilizarlo como escala de tolerancia.

El instrumento incluyó 22 preguntas idénticas en ambas aplicaciones, agrupadas en percusión y batería; música, cultura y religión; diversidad religiosa; y alteridad, prejuicio y convivencia. Solicitó respuestas desarrolladas con las propias palabras del participante, aunque algunos enunciados ofrecían alternativas dicotómicas que podían condicionar la respuesta. El cuestionario íntegro se muestra a continuación:

**Cuestionario diagnóstico y de valoración**

**Percusión y narrativas digitales como mediación pedagógica para el diálogo interreligioso en el bachillerato**



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

**Código del participante:** N0___

**Fecha:** ____ / ____ / _____

**Momento:** ☐ Inicial ☐ Final

**Instrucciones:** No hay respuestas correctas o incorrectas. Responde con tus propias palabras y de acuerdo con lo que piensas. No escribas tu nombre. La información será utilizada de forma confidencial con fines académicos.

**A. Percusión y batería**

1. ¿Qué entiendes por percusión?
2. ¿Qué crees que es una batería musical?
3. ¿Cuál crees que es la principal función de la batería dentro de una canción o grupo musical?
4. ¿Piensas que la batería hace algo más que marcar el ritmo? ¿Qué otras cosas puede hacer?
5. ¿Crees que tocar batería es fácil o requiere aprendizaje y práctica? ¿Por qué?
6. ¿Crees que una batería necesita afinación? Explica brevemente tu respuesta.
7. ¿Piensas que todos los ritmos de batería pueden tocarse de la misma manera en cualquier canción? ¿Por qué?
8. ¿Qué importancia crees que tienen la coordinación, la precisión y la técnica para tocar percusión?

**B. Relaciones entre música, cultura y religión**

9. ¿Crees que la música puede formar parte de una tradición religiosa o cultural? ¿Por qué?
10. ¿Qué piensas cuando escuchas que diferentes religiones utilizan instrumentos musicales o percusión?
11. ¿Crees que una misma clase de instrumento puede tener significados diferentes en distintas culturas o religiones? Explica.
12. ¿Qué relación crees que existe entre música, cultura e identidad?

**C. Diversidad religiosa**

13. ¿Qué piensas cuando escuchas la palabra “cristianismo”?
14. ¿Qué piensas cuando escuchas la palabra “catolicismo”?
15. ¿Crees que catolicismo, ortodoxia y protestantismo son diferentes o forman parte de una misma tradición religiosa? Explica lo que sabes o piensas.
16. ¿Qué piensas cuando escuchas la palabra “islam”?
17. ¿Crees que todas las personas musulmanas son árabes? ¿Por qué?
18. ¿Qué sabes o qué piensas sobre la relación entre el islam y Jesús?

**D. Alteridad y convivencia ante el prejuicio**

19. ¿Qué significa para ti respetar a una persona que pertenece a una religión diferente de la tuya?



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

20. Si una persona tiene una creencia religiosa diferente de la tuya, ¿crees que puedes aprender algo de ella, aunque no compartas sus creencias? Explica por qué.
21. ¿Crees que el islam es una religión de paz o de violencia?
22. ¿Qué piensas sobre los judíos?




**Figura 3.** Aplicación del cuestionario en el aula.
**Nota:** Los rostros se presentan ocultos. **Fuente:** registro fotográfico de la intervención.

### b) Registros de campo:

El docente-investigador registró observaciones durante las siete sesiones. Utilizó una libreta manuscrita para recoger aspectos de la práctica corporal e instrumental y un diario digital para sistematizar las plenarias, las expresiones verbales y los debates sobre diversidad religiosa. Ambos soportes integraron el registro de campo de una misma persona y, por tanto, no se trataron como observaciones independientes.

### c) Guía de análisis de las intervenciones en plenaria:

La guía, elaborada para el estudio, orientó el examen de los registros de discusiones y talleres en torno al reconocimiento de la alteridad, el cuestionamiento de estereotipos y las conexiones entre música, historia y religión. Las intervenciones orales se conservaron como anotaciones de campo, sin grabación de audio.

Los instrumentos se revisaron y ajustaron durante el diseño y la implementación para mejorar su claridad y adecuación al grupo. Este proceso de ajuste contextual no equivale a una validación psicométrica.

## Procedimiento

El procedimiento siguió tres fases. En la fase diagnóstica se aplicó el cuestionario inicial antes de las actividades de la sesión 1. En la implementación se desarrolló la secuencia de siete sesiones descrita en la Tabla 1 y se registraron las actividades y discusiones. En el cierre se administró el cuestionario final y se organizó el corpus para el análisis.


**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

El corpus estuvo compuesto por 22 cuestionarios iniciales, 22 finales y los registros manuscritos y digitales del docente. La evaluación final se realizó inmediatamente después de la sesión 7; no se dispuso de un seguimiento posterior que permitiera valorar la permanencia de las respuestas.

**Análisis de la información**

Se realizó un análisis de contenido categorial de orientación interpretativa (Rodríguez Gómez et al., 1996). Las categorías centrales de tolerancia interreligiosa y pensamiento complejo se definieron a partir del marco teórico; las subcategorías se ajustaron mediante la lectura reiterada del corpus. También se incorporaron descriptores emergentes para registrar la diversidad interna del cristianismo, los estereotipos persistentes y las respuestas poco desarrolladas (Tabla 2). La unidad de codificación fue el fragmento con sentido completo de una respuesta o anotación de campo. Un mismo fragmento podía recibir más de un código.

**Tabla 2.** Sistema de categorías y subcategorías de análisis

| Categoría o descriptor | Subcategoría | Criterio de codificación |
|---|---|---|
| Tolerancia interreligiosa | Reconocimiento de la alteridad | Expresiones de respeto o reconocimiento de creencias y prácticas distintas, o de convergencias entre tradiciones. |
| Tolerancia interreligiosa | Deconstrucción de estereotipos | Matización o cuestionamiento de generalizaciones sobre el islam y lo árabe mediante distinciones o información contextual. |
| Pensamiento complejo | Comprensión del lenguaje rítmico-percusivo | Definiciones o descripciones sobre producción del sonido, instrumentos, técnica, coordinación, afinación o función expresiva y colectiva. |
| Pensamiento complejo | Explicaciones relacionales | Conexiones entre dimensiones musicales, históricas, culturales o religiosas, o comparaciones contextualizadas entre tradiciones. |
| Tolerancia interreligiosa | Diversidad interna del cristianismo | Identificación del catolicismo como rama del cristianismo y reconocimiento de su diversidad confesional. |
| Descriptor transversal | Estereotipos o alteridad distante | Generalizaciones estereotipadas o expresiones que sitúan otras creencias como ajenas o amenazantes. |
| Descriptor transversal | Respuestas breves o con dificultad conceptual | Formulaciones poco desarrolladas o con dificultades para explicar las relaciones solicitadas. |

**Nota**. Las cuatro primeras subcategorías se vincularon con el marco inicial; las tres últimas se incorporaron durante la lectura del corpus. Los descriptores transversales permiten registrar dificultades y resultados divergentes. Elaboración propia.

La codificación manual se organizó en matrices documentales. Se diferenciaron dos niveles de comparación para respetar la trazabilidad disponible.

**a) Seguimiento individual de cinco casos emparejados:**

Solo cinco participantes conservaron un código que permitió emparejar sus cuestionarios inicial y final. Los demás omitieron o modificaron el código en la segunda aplicación. En consecuencia, las comparaciones intraindividuales se limitaron a esos cinco casos (E01, E04, E08, E11 y E20; Tabla 4), sin tratarlos como una submuestra representativa del grupo. Para la presentación se emplea el prefijo E en los códigos del cuestionario; el Anexo 1 conserva el campo de codificación del formulario.



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

**b) Comparación agregada del grupo completo:**

Se comparó la presencia de subcategorías en el conjunto de cuestionarios iniciales y finales (N = 22 en cada aplicación). Las frecuencias de la Tabla 3 expresan el número de estudiantes cuyas respuestas incluyeron cada subcategoría en ese momento, y no el número de estudiantes que cambiaron individualmente. Cada estudiante se contabiliza una vez dentro de cada subcategoría y puede aparecer en varias. Los porcentajes se presentan redondeados al entero más próximo.

La triangulación consistió en codificar cuestionarios y registros de campo, contrastar sus coincidencias y diferencias temáticas y examinar casos divergentes. Las frecuencias proceden de los cuestionarios; los registros de campo aportan contexto para su interpretación y no constituyen una validación independiente. Un segundo investigador del equipo revisó la codificación y las discrepancias se resolvieron por consenso. Los extractos se identifican mediante el código del caso y el momento de aplicación (Pre o Post), o mediante la fuente y la sesión: RC para la libreta manuscrita y DC para el diario digital.

**Consideraciones éticas**

Se adoptaron medidas de consentimiento, participación voluntaria y protección de la identidad acordes con el trabajo educativo con menores de edad.

Los representantes legales de los 22 estudiantes otorgaron consentimiento informado previo y voluntario para la participación en las actividades y en la recolección de información.

Los 22 estudiantes firmaron su asentimiento informado y recibieron información sobre el carácter voluntario de la participación y su derecho a abstenerse o retirarse sin repercusiones académicas o disciplinarias.

La investigación contó con autorización de la Rectora de la Unidad Educativa Particular Perpetuo Socorro y con una carta de compromiso y responsabilidad del docente-investigador ante el Departamento de Consejería Estudiantil. El estudio no fue evaluado por un comité de ética externo; se siguieron los protocolos institucionales y del programa de maestría de la Universidad Bolivariana del Ecuador. En la presentación de los resultados se utilizaron códigos y se ocultaron los rostros en las fotografías.

**Criterios de rigor y limitaciones**

La credibilidad se apoyó en el contraste entre cuestionarios y registros de campo, la revisión de la codificación por un segundo investigador y el examen del caso divergente. La descripción del contexto, de la secuencia didáctica y del sistema de categorías permite valorar la transferibilidad de la experiencia (Lincoln & Guba, 1985). Estas medidas favorecen la transparencia del análisis, sin eliminar el sesgo asociado al rol del docente-investigador.

El estudio presenta limitaciones que condicionan su interpretación. La muestra por conveniencia de un único centro impide la generalización estadística. La intervención concentrada en cinco jornadas y la aplicación inmediata del cuestionario final no permiten valorar la estabilidad de las respuestas. La ausencia de un grupo de comparación impide atribuir las diferencias exclusivamente a la propuesta.

La doble condición de docente y analista puede introducir sesgos de confirmación y deseabilidad social. La revisión de la codificación y el contraste de fuentes reducen, pero no suprimen, ese riesgo. La trazabilidad



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

restringida a cinco casos limita el análisis intraindividual. Además, algunos enunciados del cuestionario proponen alternativas binarias o presuponen conceptos, por lo que pueden inducir respuestas polarizadas o socialmente esperadas. Por ello, los resultados se interpretan como indicios discursivos situados.

## Resultados y discusión

Se presentan las concepciones iniciales, los registros de la intervención, las respuestas finales y su interpretación relacional. La Tabla 3 resume la presencia de subcategorías en cada aplicación del cuestionario; la Tabla 4 recoge los cinco casos con emparejamiento verificable. Las diferencias agregadas no se interpretan como trayectorias individuales del conjunto de estudiantes.

**Tabla 3.** Presencia de las subcategorías en los cuestionarios inicial y final (N = 22)

| Subcategoría | Inicial, n (%) | Final, n (%) |
|---|---|---|
| Comprensión del lenguaje rítmico-percusivo | 4 (18 %) | 20 (91 %) |
| Explicaciones relacionales entre dimensiones musicales, culturales o religiosas | 3 (14 %) | 16 (73 %) |
| Reconocimiento de la alteridad | 18 (82 %) | 22 (100 %) |
| Deconstrucción de estereotipos sobre el islam y lo árabe | 2 (9 %) | 17 (77 %) |
| Comprensión de la diversidad interna del cristianismo | 5 (23 %) | 15 (68 %) |
| Estereotipos o visiones de alteridad distante | 16 (73 %) | 6 (27 %) |
| Respuestas breves o con dificultad conceptual | 8 (36 %) | 2 (9 %) |

**Nota.** N = 22 en cada aplicación. Las subcategorías no son excluyentes: un estudiante puede expresar respeto general y, a la vez, mantener un estereotipo específico. Las frecuencias no deben sumarse ni interpretarse como cambios individuales emparejados. Porcentajes redondeados al entero más próximo. Elaboración propia.

### Concepciones iniciales

En el cuestionario inicial, solo 4 de los 22 estudiantes ofrecieron respuestas codificadas como comprensión del lenguaje rítmico-percusivo. Otras respuestas expresaban una noción genérica de producción sonora o una asociación imprecisa con la electrónica: «sonidos de cualquier objeto que haga ruido» (E01, Pre) y «son sonidos electrónicos» (E04, Pre). Estos extractos ilustran concepciones iniciales diferentes y no permiten atribuir el mismo desconocimiento al conjunto del grupo.

En el ámbito religioso, 16 estudiantes expresaron estereotipos o visiones de alteridad distante y 5 identificaron la relación entre el catolicismo y el cristianismo (Tabla 3). E11 describió el catolicismo como «una raíz de la palabra cristianismo donde hablan del mismo Dios pero de otra forma» (Pre). Al mismo tiempo, 18 estudiantes formularon expresiones generales de respeto hacia otras creencias. La coexistencia de respeto declarado y generalizaciones muestra que ambas dimensiones no son excluyentes y aconseja distinguirlas en la interpretación.

### Registros de la intervención

La secuencia articuló práctica corporal, contextualización de los instrumentos y discusión de contenidos religiosos. Los registros del docente permiten describir algunos episodios de esa articulación, aunque no cuantificar su alcance ni establecer que todos los estudiantes les atribuyeran el mismo significado.


**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

En la sesión 3, la libreta registró: «El grupo muestra sorpresa al descubrir que la ejecución de instrumentos de percusión tiene raíces rituales comunes y no solo fines recreativos» (RC). En la sesión 4 se anotó: «los estudiantes comienzan a vincular la técnica del pulso y la coordinación con la comprensión de las distintas tradiciones religiosas» (DC). Son observaciones del docente-investigador que contextualizan las actividades, sin equivaler a testimonios individuales ni a una evaluación del desempeño técnico.

Estos episodios sugieren que las narrativas aportaron referentes para discutir los significados culturales de la práctica musical. La evidencia disponible permite identificar esa relación en la dinámica de aula, sin aislar la contribución de la percusión, las narrativas, el debate o la interacción con el docente.

**Respuestas finales y seguimiento individual**

La comparación agregada de los cuestionarios mostró mayor presencia final de respuestas sobre la percusión, explicaciones relacionales y matices sobre la diversidad religiosa. El seguimiento individual aporta ejemplos de algunos cambios y de un resultado divergente.

En el cuestionario final, 20 estudiantes presentaron respuestas codificadas como comprensión del lenguaje rítmico-percusivo, frente a 4 en el inicial (Tabla 3). Los extractos emparejados muestran avances básicos de definición e identificación instrumental: E01 pasó de «sonidos de cualquier objeto que haga ruido» a «golpear, frotar un instrumento»; E04 pasó de «son sonidos electrónicos» a «conjunto de instrumentos como tambores y platillos». Estas citas respaldan una mayor precisión descriptiva, pero no demuestran por sí mismas dominio de la afinación, la coordinación o la ejecución instrumental.

Las explicaciones relacionales se identificaron en 16 cuestionarios finales, frente a 3 iniciales. Esta subcategoría incluyó conexiones entre dimensiones musicales, culturales o religiosas y comparaciones contextualizadas entre tradiciones; por tanto, la frecuencia no implica que los 16 estudiantes relacionaran explícitamente música y religión. En una subcategoría distinta, 15 estudiantes identificaron la relación entre catolicismo y cristianismo, frente a 5 al inicio. E11 pasó de una explicación intuitiva a la formulación «rama del cristianismo» (Post).

Las respuestas que matizaban estereotipos sobre el islam y lo árabe aparecieron en 17 cuestionarios finales, frente a 2 iniciales. El reconocimiento general de la alteridad se identificó en los 22 cuestionarios finales, aunque 6 estudiantes expresaron también estereotipos o visiones de alteridad distante y 2 ofrecieron respuestas breves o con dificultad conceptual. En el seguimiento individual, E08 pasó de describir el islam como una religión «de paz, ya que todos llegaron a un acuerdo» a responder «de violencia» (Tabla 4). Este caso muestra un retroceso en la respuesta a ese ítem y obliga a descartar una interpretación uniforme del conjunto.

La Tabla 4 muestra el seguimiento individual de los cinco estudiantes con trazabilidad completa entre ambos cuestionarios.

**Tabla 4.** Seguimiento individual de la submuestra (n = 5)

| Código | Respuesta inicial | Respuesta final | Interpretación del fragmento |
|---|---|---|---|
| E01 | «sonidos de cualquier objeto que haga ruido» | «golpear, frotar un instrumento» | Mayor precisión sobre acciones de producción del sonido. |
| E04 | «son sonidos electrónicos» | «conjunto de instrumentos como tambores y platillos» | Identificación de una familia instrumental. |



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

| Código | Respuesta inicial | Respuesta final | Interpretación del fragmento |
|---|---|---|---|
| E08 | «de paz, ya que todos llegaron a un acuerdo» | «de violencia» | Retroceso en este ítem: de paz a violencia. |
| E11 | «una raíz de la palabra cristianismo donde hablan del mismo Dios pero de otra forma» | «rama del cristianismo» | Identificación del catolicismo como rama del cristianismo. |
| E20 | «pienso que ellos no reconocen a Jesús solo como profeta mayor» | «Dentro del islam coinciden a Jesús como un profeta y no como el hijo de Dios» | Diferenciación del lugar de Jesús entre tradiciones. |

**Nota.** Los extractos se reproducen con la redacción del estudiantado. Pre y Post indican las aplicaciones inicial y final. Los desplazamientos describen respuestas concretas y no una valoración global de cada participante. Elaboración propia.

### Indicios de pensamiento complejo

La interpretación desde el pensamiento complejo se centra en la aparición de conexiones y distinciones conceptuales. No se aplicó una escala específica ni se evaluó esta capacidad de forma integral, por lo que los hallazgos se consideran indicios incipientes.

E20 pasó de «pienso que ellos no reconocen a Jesús solo como profeta mayor» a «Dentro del islam coinciden a Jesús como un profeta y no como el hijo de Dios» (Tabla 4). El segundo extracto diferencia el lugar de Jesús en tradiciones religiosas distintas. Aporta un ejemplo de comparación conceptual en el plano religioso, sin mencionar la música ni permitir atribuir esa comprensión a la práctica instrumental.

La mayor frecuencia de explicaciones relacionales y los episodios de aula son compatibles con una lectura menos fragmentada de algunos contenidos. No obstante, conectar conceptos o reproducir una distinción trabajada en clase no demuestra, por sí solo, una apropiación estable del pensamiento complejo (Morin, 1999).

### Síntesis de los hallazgos

En el grupo se observó una mayor presencia final de respuestas conceptualmente elaboradas, junto con estereotipos aún presentes y un caso emparejado divergente. El contraste entre fuentes sitúa estas diferencias en una experiencia que combinó música, contextualización histórico-cultural y discusión, sin permitir estimar el efecto específico de cada componente.

### Discusión

La experiencia se asoció con diferencias discursivas favorables en varias subcategorías, aunque no con una transformación homogénea. Su aportación consiste en documentar una secuencia que articuló práctica rítmica y narrativas digitales para abordar la diversidad religiosa en bachillerato, y en mostrar tanto sus posibilidades como los límites de la evidencia obtenida.

En el ámbito musical, los casos E01 y E04 muestran un tránsito hacia definiciones más precisas de la percusión y de la batería. La frecuencia agregada de esta subcategoría también fue mayor al cierre, pero las citas disponibles no permiten afirmar un desarrollo de destrezas de coordinación o afinación. La experiencia puede ponerse en relación con el trabajo de Berbel-Gómez et al. (2021) sobre atención, escucha y cohesión en talleres de percusión, reconociendo que aquellos resultados proceden de otro contexto y otro diseño.



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Los estudios de Kirschner y Tomasello (2010) y Rabinowitch et al. (2013) aportan evidencia sobre conducta prosocial y empatía en intervenciones musicales con niños. Clarke et al. (2015) examinan las relaciones entre música, empatía y comprensión cultural. Estos antecedentes ofrecen hipótesis para interpretar el valor de la práctica compartida, pero el presente estudio no midió empatía ni conducta prosocial. En el contexto latinoamericano, la propuesta dialoga con los planteamientos sobre educación musical intercultural de Carabetta y González (2017) y con los trabajos sobre práctica musical y convivencia de Mestra Morgan (2025, 2026).

La combinación de actividades corporales y discusión puede haber favorecido la participación y la atención a los contenidos. También son explicaciones plausibles la familiaridad con el cuestionario, la exposición inmediata a la información y las expectativas percibidas del docente. El diseño no permite discriminar estas contribuciones ni atribuir las diferencias exclusivamente a la estrategia musical y digital.

Las narrativas elaboradas por el docente proporcionaron una secuencia visual y sonora para contextualizar las tradiciones abordadas. Esta función es compatible con los usos educativos descritos por Robin (2006) y Lambert (2013) y con la contextualización del patrimonio analizada por Rizvic et al. (2020). Los trabajos de Martínez-Sánchez y Esteban Moreno (2023) y Do y Phan (2026) sitúan las narrativas en procesos de formación intercultural. En particular, Do y Phan estudian la elaboración y el intercambio de relatos por el alumnado; esa actividad no se realizó aquí. La diferencia impide equiparar los aprendizajes vinculados con recibir y discutir materiales con los asociados a narrar la experiencia propia.

El respeto general declarado coexistió con respuestas estereotipadas. Por ello, el aumento de formulaciones favorables no debe interpretarse como desaparición del prejuicio. La literatura sobre contacto intergrupal estudia condiciones de interacción entre personas y grupos (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006), también en entornos digitales (Amichai-Hamburger et al., 2015; Amzalag & Shapira, 2021; Imperato et al., 2021). En esta experiencia no hubo contacto con representantes de otras tradiciones: se trabajó con información y recursos culturales. La comparación con esa literatura tiene, por tanto, un alcance conceptual.

El enfoque interpretativo de Jackson (1997, 2014) y las orientaciones de OSCE/ODIHR (2007) ayudan a situar la necesidad de contextualizar las religiones y reconocer su diversidad interna. El caso E08 muestra, además, una dificultad de interpretación: su respuesta final puede reflejar un estereotipo persistente o reforzado, una comprensión parcial del debate o el efecto de un ítem que propone la oposición paz/violencia. No se dispone de evidencia para elegir entre estas explicaciones. El caso aconseja utilizar preguntas más abiertas y cerrar las discusiones con una revisión explícita de las generalizaciones.

Desde el marco de Morin (1999), las comparaciones y conexiones observadas pueden leerse como aproximaciones relacionales incipientes. Esta interpretación debe mantenerse acotada: el reconocimiento de una relación entre tradiciones no acredita un desarrollo global del pensamiento complejo. La propuesta ofrece una situación didáctica para explorar esas conexiones, cuya profundidad y transferencia requieren otras tareas de evaluación.

Las limitaciones metodológicas delimitan el alcance de la aportación. El grupo único y la muestra por conveniencia restringen la transferibilidad; el doble rol docente y analista introduce posibles sesgos; la aplicación inmediata impide valorar persistencia; y el emparejamiento de solo cinco casos limita las afirmaciones individuales. La forma binaria de algunas preguntas y la ausencia de medidas conductuales



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

aconsejan hablar de respuestas y comprensiones expresadas, sin atribuir cambios estables en la convivencia o la tolerancia.

Para la práctica educativa, la secuencia ofrece un ejemplo de integración entre actividad musical y enseñanza no confesional sobre religiones. Su adaptación a otros contextos exige seleccionar materiales que representen la diversidad interna de cada tradición, distinguir información histórica de valoración doctrinal y revisar los instrumentos para evitar oposiciones simplificadoras.

Futuras investigaciones podrían ampliar la duración, incorporar seguimiento diferido y grupos de comparación y mejorar la identificación confidencial para conservar el emparejamiento. También sería pertinente comparar materiales preparados por el docente con narrativas producidas por el alumnado e incorporar tareas que permitan observar cómo se aplican las comprensiones a situaciones nuevas.

## Conclusiones

La estrategia que combinó percusión corporal e instrumental y narrativas digitales permitió documentar diferencias en las comprensiones expresadas sobre la práctica musical y la diversidad religiosa. En el grupo completo aumentó la presencia de explicaciones relacionales y de respuestas que matizaban estereotipos, junto con un reconocimiento general de la alteridad. Los cinco casos emparejados muestran avances de distinta naturaleza y un retroceso en un ítem.

La principal aportación es una secuencia didáctica situada que conecta la experiencia musical compartida con la contextualización de tradiciones religiosas. Las evidencias permiten sostener su pertinencia como propuesta para explorar contenidos interculturales, sin demostrar que la percusión o las narrativas causen por separado una reducción de prejuicios. Los indicios de pensamiento complejo se limitan a conexiones y distinciones discursivas y requieren evaluación adicional.

La coexistencia de respeto declarado, estereotipos y un caso divergente exige mantener una lectura no uniforme de los resultados. La brevedad de la intervención, la aplicación inmediata del cuestionario y la trazabilidad individual limitada impiden afirmar cambios actitudinales duraderos o generalizar los hallazgos. El seguimiento posterior y la revisión de preguntas binarias son prioridades para nuevas aplicaciones.

## Referencias

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: Posibilidades en la escuela. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(21), 77–94. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Amichai-Hamburger, Y., Hasler, B. S., & Shani-Sherman, T. (2015). Structured and unstructured intergroup contact in the digital age. Computers in Human Behavior, 52, 515–522. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.022



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Amzalag, M., & Shapira, N. (2021). Improving intergroup relations through online contact. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 22(1), 111–134. https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i1.5098

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

Berbel-Gómez, N., Lopes, E., & Díaz-Gómez, M. (2021). Connecting networks through percussion: Rhythm as an inclusive practice in socio-educational projects. Música Hodie, 21, e69364. https://doi.org/10.5216/mh.v21.69364

Camlin, D. A., Daffern, H., & Zeserson, K. (2020). Group singing as a resource for the development of a healthy public: A study of adult group singing. Humanities and Social Sciences Communications, 7, 60. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00549-0

Carabetta, S., & González, J. V. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical, 5*, 119–127. https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p119-127

Clarke, E., DeNora, T., & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. Physics of Life Reviews, 15, 61–88. https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001

Do, T. T. M., & Phan, Q. T. V. (2026). Growing empathy to foster intercultural competence through digital storytelling: Insights from an Intercultural Communication course in Vietnam. Intercultural Education, 37(4), 533–553. https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2594385

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

Imperato, C., Schneider, B. H., Caricati, L., Amichai-Hamburger, Y., & Mancini, T. (2021). Allport meets internet: A meta-analytical investigation of online intergroup contact and prejudice reduction. International Journal of Intercultural Relations, 81, 131–141. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.01.006

Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. Hodder & Stoughton.

Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe Publishing. https://theewc.org/content/uploads/2020/02/00Signposts-Web-16X24_web-PDF-TEXT-FINAL.pdf

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. Evolution and Human Behavior, 31(5), 354–364. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Lambert, J. (2013). Digital storytelling: Capturing lives, creating community (4th ed.). Routledge.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.

Martínez-Sánchez, A. de las M., & Esteban Moreno, R. M. (2023). Historias de vida y narrativas digitales: Una experiencia de educación intercultural para la formación del profesorado. Revista Brasileira de Educação, 28, e280097. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280097

Mestra Morgan, O. E. (2025). Lineamientos pedagógicos para la ejecución de programa de prácticas musicales para el mejoramiento de la convivencia escolar en Montería, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(4), 10759–10772. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19628

Mestra Morgan, O. E. (2026). La práctica musical como mediación pedagógica para el desarrollo socioemocional, la formación del carácter y la convivencia escolar: Un análisis narrativo-temático de la literatura reciente. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 3*(1), 176–187. https://doi.org/10.70625/rlce/521

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

OSCE/ODIHR. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights. https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 90(5), 751–783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751

Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. Psychology of Music, 41(4), 484–498. https://doi.org/10.1177/0305735612440609

Rizvic, S., Okanovic, V., & Boskovic, D. (2020). Digital storytelling. En F. Liarokapis, A. Voulodimos, N. Doulamis, & A. Doulamis (Eds.), *Visual computing for cultural heritage* (pp. 347–367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37191-3_18

Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. En C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709–716). Association for the Advancement of Computing in Education. https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A. A., Treacy, D. S., Miettinen, L., Timonen, V., Gluschankof, C., Ehrlich, A., & Shah, I. B. (2022). Visions for intercultural music teacher education in complex societies. Research Studies in Music Education, 44(2), 293–312. https://doi.org/10.1177/1321103X211032490



**Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).**
Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com