

## **MÚSICA Y MOVIMIENTO: UNA PROPUESTA INTEGRADA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA<sup>1</sup>**

### **MUSIC AND MOVEMENT: AN INTEGRATED PROPOSAL FOR LEARNING LITERACY**

*Mg. Pamela Lizama Codocedo*  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*  
*Dr. Freddy Chávez Cancino*  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*  
*Chile\**

#### **RESUMEN**

*El siguiente artículo recoge los resultados de una intervención didáctica interdisciplinar que incorporó la música y el movimiento como estrategias para facilitar la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de primero básico, a partir de la integración de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Música del currículo nacional. Se implementó una secuencia didáctica, fundada en aspectos del modelo integrado para la enseñanza de la lectoescritura y algunos de los componentes del método de enseñanza de la música de Carl Orff. Se trató de una investigación-acción desarrollada desde un método mixto que recogió información cuantitativa y cualitativa a partir de la observación y análisis de resultados de evaluaciones diagnósticas y evaluación de cierre aplicadas al grupo curso. Los resultados que arrojó esta experiencia evidencian una mejora de los aprendizajes relacionadas con las asignaturas del currículo escolar chileno que contribuyeron en la intervención.*

*Palabras claves: Lectoescritura, educación musical, movimiento.*

#### **ABSTRACT**

*The following article presents the results of an interdisciplinary teaching intervention that incorporated music and movement as strategies to facilitate literacy instruction in first-grade students, based on the integration of Language and Communication and Music subjects from the national curriculum. A teaching sequence was implemented based on aspects of the integrated model for teaching literacy and some of the components of Carl Orff's music teaching method. This was an action research project developed using a mixed method that gathered quantitative and qualitative information from observation and analysis of the results of diagnostic assessments and final evaluations administered to the class group.*

---

<sup>1</sup> Esta intervención didáctica en el aula es parte de los requisitos de graduación del Magister en Didácticas Integradas para la Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

\* Recibido el 20/12/2024 y aceptado el 24/06/2025. Correos electrónicos: pamelalizama2023@umce.cl ORCID: 0009-0003-2980-4950, freddy.chavez@umce.cl ORCID: 0000-0003-0342-627X

*The results of this experience demonstrate improved learning related to the Chilean school curriculum subjects that contributed to the intervention.*

*Keywords: Literacy, musical education, movement.*

## 1. Introducción

Aprender a leer y a escribir es un proceso fundamental para la vida y la comprensión del mundo. En Chile, este proceso se inicia en el nivel de transición II -NT II o kínder- para continuarlo en 1° y 2° año de la educación general básica. Bajo esta mirada, la articulación entre el kínder y el primero básico conforman un hito de alta relevancia para la continuidad de estos aprendizajes<sup>1</sup>. El Ministerio de Educación de Chile<sup>2</sup> plantea que, la conexión, la continuidad y la coherencia de estos aprendizajes se dan desde el inicio de la educación parvularia hacia los aprendizajes en primero y segundo básico. Sin embargo, al iniciar la educación básica ocurre un desajuste entre el modelo enseñanza de kínder y primero básico propuesto por el sistema educativo. La experiencia en el aula nos indica que, la estructura y el orden de la sala de clases, se constituyen en los cambios de mayor impacto que generan esta desarticulación. Del mismo modo, en cuestiones que afectan directamente las dinámicas del niño, podemos mencionar: las rutinas, las dinámicas, el material didáctico, el juego y el movimiento, entre otras.

Por otro lado, en educación parvularia, se promueve el aprendizaje mediante la combinación de diversas estrategias que relacionan los diferentes ámbitos y núcleos de aprendizaje. Se incluyen el movimiento y la actividad musical de forma integrada<sup>3</sup>. Del mismo modo, la Hoja de ruta de la educación artística<sup>4</sup> hace referencias a dos enfoques que orientan la implementación de la enseñanza de las artes: 1) como asignaturas individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas con el objetivo de desarrollar las competencias artísticas de cada una. 2) como método de enseñanza y de aprendizaje incluidas como dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo.

A partir del año 2018 se implementó el Plan Nacional “Leo primero”<sup>5</sup>. Esta iniciativa se activó en todos los establecimientos dependientes del MINEDUC con la finalidad de mejorar los resultados que arrojó el Estudio Nacional de Lectura. Según los estándares de aprendizaje<sup>6</sup> -nivel elemental o insuficiente-, este trabajo afirmó que el 61,8% de los niños y niñas de 2° básico no logró el nivel adecuado en habilidades de comprensión lectora. Además, dichos resultados se repiten con el mismo grupo de estudiantes cuando estos

---

<sup>1</sup> Soto, María y Jorge Osorio (2021). “Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia”, *Revista Perspectiva Educativa*, 60(2), p. 38.

<sup>2</sup> Ministerio de Educación de Chile (2017). Decreto 373 Exento. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. <https://bcn.cl/3ltk8>.

<sup>3</sup> Ministerio de Educación de Chile (2018b). Programas de estudio Música 1° básico, p. 39. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20704\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20704_programa.pdf).

<sup>4</sup> UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006, p. 5. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa).

<sup>5</sup> Dipres (2021). Proceso y formulación de presupuesto: Plan Nacional “Leo primero y sumo primero”. p. 1. [https://www.dipres.gob.cl/597/articles-212484\\_doc\\_pdf1.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-212484_doc_pdf1.pdf).

<sup>6</sup> Agencia de la calidad de la educación (2017). Informe de resultados: Estudio Nacional de lectura 2° básico, p. 13. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE\\_LECTURA\\_2018\\_2BASICA\\_WEB\\_ALTA\\_11\\_JUL.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf).

llegaron a 4° básico<sup>7</sup>. La pandemia del COVID 19 agudizó aún más estos alcances. Una investigación observó que, el 96% de los estudiantes de 1° básico no conoce las letras del alfabeto<sup>8</sup>. Tomando en consideración lo anterior, se activó la alerta acerca de cómo se está enseñando y qué es lo que los niños y niñas necesitan para aprender a leer.

En la asignatura de Lenguaje y Comunicación del programa de estudio de Primero Básico (2018) se promovió el aprendizaje de la lectoescritura en tres ejes: Lectura, escritura y comunicación oral. Del mismo modo, involucró en este proceso, la conciencia fonológica, fluidez, vocabulario, escritura libre y guiada<sup>9</sup>. Claro está, en un espacio físico poco amigable, donde los niños y niñas deben permanecer sentados, resolviendo guías y actividades de los textos de estudios.

Por otra parte, los programas de estudio de la asignatura de Música<sup>10</sup> promueven la utilización de la música integrada a otras disciplinas y menciona directamente la integración de contenidos entre los programas de Lenguaje y Comunicación y Música. Las Orientaciones didácticas de ambas<sup>11</sup> asignaturas<sup>12</sup> hacen referencia a esta asociación de aprendizajes, aunque ello, no tenga una ocupación en la literatura que permita sistematizar estas ideas propuesta desde las bases curriculares.

Por otra parte, se ha observado que la música es beneficiosa para los aprendizajes de diversas disciplinas. Las investigaciones plantean que a través de la música, se puede subsanar las dificultades en la lectura<sup>13</sup>. Así mismo, Bonacina hace referencia a estudios que establecieron relaciones entre el ritmo, habilidades de pre-alfabetización y el procesamiento auditivo en niños y niñas de preescolar, así como también, la sincronización de los latidos que involucró la integración de sistemas sensoriales, auditivos y cognitivos<sup>14</sup>. Con ello, se constituye el mismo efecto que ocurre en las redes neuronales del lenguaje. Sin embargo y a pesar de los beneficios que nos entrega la evidencia, no se han logrado sistematizar actividades o didácticas que promuevan estas concatenaciones disciplinarias.

En la línea de la neurociencia, López-Escribano considera que el aprendizaje de la lectoescritura es el proceso de mayor complejidad que pueden realizar las personas. Esta consideración se produce debido a que requiere de la interacción de sistemas cerebrales,

---

<sup>7</sup> Dipres (2021). “Proceso y formulación de presupuesto Plan nacional...”, p. 2.

<sup>8</sup> Hurtado, Carolina (2024). “Efecto de la pandemia en las habilidades de lenguaje y lectura de estudiantes de Kínder a 4to básico”, Presentación por Chile que lee, p. 17. <https://www.uandes.cl/wp-content/uploads/2024/02/Presentacion-estudio-CM.pdf>

<sup>9</sup> Ministerio de Educación de Chile (2018a). Programas de estudio Lenguaje y comunicación 1° básico, pp. 33-41. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18871\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18871_programa.pdf).

<sup>10</sup> Ministerio de Educación de Chile (2018b). Programas de estudio Música 1° básico... p. 39.

<sup>11</sup> Ministerio de Educación de Chile (2023a). Orientaciones Didácticas Música, p. 7. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334702\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334702_recurso_pdf.pdf).

<sup>12</sup> Ministerio de Educación de Chile (2023b). Orientaciones Didácticas Lenguaje y Comunicación. p. 6. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334753\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334753_recurso_pdf.pdf).

<sup>13</sup> Cáncer, Alice y Alessandro Antonietti (2022). “Intervenciones basadas en la música y la audición para las dificultades de lectura: una revisión de la literatura”, *Heliyon* 8(4), pp. 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09293>.

<sup>14</sup> Bonacina, Silvia, Stephanie Huang, Travis White-Schwoch, Jennifer Krizman, Tren Nicol y Nina Kraus (2021). “Rhythm, reading, and sound processing in the brain in preschool children”, *NPJ science of learning*, 6(1), 20, p. 2. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00097-5>

visuales, auditivos, motores, cognitivos y del lenguaje<sup>15</sup>. Así también lo menciona Vargas<sup>16</sup> al plantear que el aprendizaje de la lectura debe ser enseñado y diferenciado de la adquisición del lenguaje. Del mismo modo, indica que las y los docentes deben realizar actividades innovadoras que promuevan los aprendizajes a partir de actividades basadas en la neurociencia. En este sentido y como una forma de atender estas carencias, se enumeran como hilo conductor, catorce principios básicos entre la neuroeducación, la psicología y la educación. Destacamos seis; la motivación como motor de aprendizaje, el impacto del estrés en el aprendizaje, la ansiedad y el bloqueo que esta produce ante el aprendizaje, el rol de las emociones y el movimiento como potenciador del aprendizaje<sup>17</sup>. Del mismo modo, Araya y Espinoza<sup>18</sup> indican que el aprendizaje será efectivo si se intenciona los componentes cognitivos y emocionales relacionados con el interés que puedan presentar los niños y niñas al momento de aprender.

Finalmente, a partir de lo indicado anteriormente, pensamos que las formas de enseñanza que se utilizan hoy en día en el sistema educativo no se condicen con las necesidades de los niños y niñas que forman parte del sistema escolar. Del mismo modo, durante décadas el aprendizaje de la lectoescritura ha utilizado métodos que solo se focalizan en los propios contenidos, eximiendo de ellos, las habilidades y destrezas implicadas en este proceso, menos aún, utilizando otras asignaturas del currículo para fortalecer los aprendizajes de manera transversal. El Mineduc, en su plan de reactivación, plantea a través del programa LEC<sup>19</sup> que tanto la lectura como la escritura y la oralidad están presentes en todo los hábitos del currículum nacional, y que la carencia de habilidades en estos ámbitos afecta el aprendizaje de todas las asignaturas. Por otro parte, destaca las áreas específicas que el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad se interrelacionan, sin embargo, esta narrativa propuesta no involucra el movimiento como un eje central para los aprendizajes.

De lo anterior, no se utilizan las posibilidades teóricas que nos ofrecen otras disciplinas y que, al complementarlas, a través de un proceso sistematizado y razonado, podrían enriquecer estas experiencias de aprendizajes, en este caso, el movimiento y la música -por indicar los principios pertinentes a este trabajo-. Es por esta razón, que proponemos el desarrollo de una didáctica que nos permita integrar las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Música del currículo escolar chileno y así dar respuesta a la interrogante que guio esta intervención: ¿De qué manera práctica la música y la neurociencia pueden constituir una didáctica que aporte al proceso de enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de primero básico?

---

<sup>15</sup> López, Carmen (2012). “Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura”, *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, Aula*, 15, p. 48. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8942/10426>

<sup>16</sup> Vargas, Karina, María Jara, Mariela Lozada, y Marjorie Dume (2019). “Influencia de la neurociencia en el aprendizaje de la alfabetización”, Universidad, ciencia y tecnología, *Revista Multidisciplinaria*, 2, p. 34. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/215/312>

<sup>17</sup> Zaro, Milton, Renata Rosat, Luis Ribeiro, Marilda Spindola, Ana Ponzio, Ana Bonini, y María Timm (2010). Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciências & Cognição*, 15(1), p. 204.

<sup>18</sup> Araya, Sebastián y Laura Espinoza (2020). “Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos”. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312, p. 5. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n1/2310-4635-pyr-8-01-e312.pdf>

<sup>19</sup> Ministerio de Educación de Chile (2024). Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender. Prácticas esenciales para el aula Sala Cuna a 4° medio 2 ed, p. 6.

## 2. Antecedentes teóricos de la intervención didáctica

### 2.1 La lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura forma parte de un proceso significativo en el desarrollo escolar. A través de ella, se abre un campo de nuevos conocimientos que se integran al mundo letrado en el que está inserto<sup>20</sup>. Para lograr este aprendizaje se requiere de varios procesos y del desarrollo de ciertas habilidades previas a la lectoescritura que preparan a los niños para la alfabetización<sup>21</sup>. A lo anteriormente mencionado, Braslavsky<sup>22</sup> destaca en Vygotsky la función simbólica que le asigna al dibujo y al juego como una forma particular de desarrollo de la escritura. Allí, hace referencia a que el dibujo actúa como una etapa previa a la escritura. Otra habilidad que se debe desarrollar es la fonológica. Esta permite comprender la estructura de la comunicación oral y, al mismo tiempo, reconocer conscientemente los aspectos sonoros que componen las unidades del lenguaje<sup>23</sup>. Estudios han evidenciado que la adquisición de la escritura es más eficiente en estudiantes que han desarrollado con anterioridad la conciencia fonológica. La apropiación de la lectoescritura en los niños y niñas requiere de otros componentes cognitivos de mayor complejidad que se desarrollan con el paso del tiempo; la segmentación, la conciencia de que las palabras están compuestas por sílabas<sup>24</sup>, el conocimiento del código alfabético y el desarrollo de vocabulario, entre otras.

Al mismo tiempo, los modelos de lectoescritura más utilizados en el sistema escolar chileno son el Modelo de Destrezas, el Modelo Holístico y el Modelo Integrado<sup>25</sup>. Un ejemplo representativo del modelo de destrezas es el método Matte. Esta forma de enseñanza cuenta con más de 100 años de implementación en las aulas chilenas. Se basa, según lo descrito por el método, en la adquisición de la enseñanza de lectura y escritura de manera eficiente. Cuenta con tiempos establecidos, es gradual, va de lo más sencillo hasta lo más complejo y refiere particularmente a las habilidades lingüísticas que los niños y niñas pueden desarrollar en la etapa inicial de su vida. Asimismo, el modelo de lectoescritura Holístico focaliza el aprendizaje de una manera distinta. Se basa en la psicología constructivista y hace referencia a las habilidades lingüísticas que los niños y niñas pueden desarrollar en la etapa inicial de su vida. Finalmente, de los modelos anteriormente expuestos, surge el modelo integrado, utilizado mayoritariamente en las aulas chilenas que fomenta la inmersión

---

<sup>20</sup> Parra, Paola y Gina Bojorque (2022). “Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura”, *Pucara*, 1(32), p. 141.

<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/3973>

<sup>21</sup> Rugerio, Juan y Yolanda Guevara (2015). “Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas”. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), p. 26. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>

<sup>22</sup> Bravlavsky, Berta (2009). **¿Primeras letras o primeras lecturas?** Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica, p. 52.

<sup>23</sup> Gutiérrez, Raúl y Antonio Díez (2018). “Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades”. *Alicante. Educación XXI*, 21(1), p. 397.

<sup>24</sup> Suárez, Natalia, Mariluz Sourdis, Soraya Lewis y Carlos De los Reyes (2019). “Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación”, *Psicogente*, 22(42), p. 2. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497563255013/html/>

<sup>25</sup> Santander, Macarena y Yennifer Tapia (2012). *Modelos de lectoescritura. Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lectoescritura*. Tesis para optar el grado de Educadora de párvulos y escolares iniciales. Universidad de Chile, p. 64.

temprana del proceso; se enseña el aprendizaje del código de manera sistemática y cercana, sin dejar de lado el significado. Utiliza materiales lúdicos y significativos<sup>26</sup>.

Desde el aprendizaje de la lectoescritura, profundizamos los elementos del modelo integrado -o integral-. Esta perspectiva está compuesta por elementos que van entrelazados y en progresión. Destaca la importancia en la enseñanza de la lectoescritura, donde los niños y niñas, interactúen con textos reales y diversos desde el inicio del aprendizaje. Para nuestra intervención hemos considerado algunos de los componentes del proceso de alfabetización propuestos por Beatriz Diuk que, a su vez, se inspiró en el modelo de la cuerda<sup>27</sup>. Los componentes del proceso de alfabetización<sup>28</sup> que tomamos para esta etapa inicial son:

1. Conciencia fonológica
2. Segmentación silábica
3. Correspondencia fonema/grafema
4. Escritura de palabras

La conciencia fonológica<sup>29</sup> es el primer elemento que se debe desarrollar. Luego, la segmentación silábica<sup>30</sup>, siguiendo con la correspondencia fonema/grafema<sup>31</sup> para finalmente pasar a la escritura de palabras<sup>32</sup>. Diuk, propone este último desde la exploración, es decir dando autonomía a los niños y niñas para que puedan escribir, en este proceso inicial. Para potenciar el desarrollo de estos elementos y en especial el desarrollo de la conciencia fonológica, hace mención a la creación de actividades basadas en el juego y la creatividad como elementos centrales, incorporando versos, canciones y rimas<sup>33</sup>. Durante la implementación y, acogiéndonos a la planificación anual del colegio, se trabajarán las consonantes B y C, categorizadas como letras de difícil prolongación<sup>34</sup>.

### **Orff-Schulwerk**

Desde la asignatura de Música, utilizaremos algunos de los elementos que proponen los principios de la enseñanza de la música de Carl Orff. El autor plantea la idea que los niños usan la palabra como célula generadora del ritmo. Por intermedio de la práctica activa combina el texto con el movimiento a través del lenguaje verbal recitado o entonando nombres, rimas y refranes, estos últimos heredados del material que otorga las manifestaciones folclóricas. Esta práctica que, incorpora la percusión corporal e instrumental y de expresión con movimientos del cuerpo, acompaña al texto y se utiliza para aprender piezas y canciones que reproducen, varían, construyen y crean los propios estudiantes. En esta intervención didáctica, a través de un grupo de actividades, como apresto a la adquisición de la lectoescritura, se proyectó trabajar conjuntamente el ritmo, la palabra, la melodía, la interpretación instrumental y vocal. Estas consideraciones expuestas tienen su origen en los

<sup>26</sup> Santander, Macarena y Yennifer Tapia (2012). *Modelos de lectoescritura...*, pp. 64, 79.

<sup>27</sup> Diuk Beatriz (2023). **Enseñar a Leer y Escribir**. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 37-38.

<sup>28</sup> Diuk (2023). **Enseñar a Leer y Escribir...**, pp. 25, 112.

<sup>29</sup> Diuk (2023). **Enseñar a Leer y Escribir...**, pp. 67-68.

<sup>30</sup> Diuk (2023). **Enseñar a Leer y Escribir...**, p. 81.

<sup>31</sup> Diuk (2023). **Enseñar a Leer y Escribir...**, pp. 55-57, 83.

<sup>32</sup> Diuk (2023). **Enseñar a Leer y Escribir...**, pp. 89-90.

<sup>33</sup> Diuk (2023). **Enseñar a Leer y Escribir...**, pp. 75, 81.

<sup>34</sup> Diuk (2023). **Enseñar a Leer y Escribir...**, p. 61.

principios de los métodos activos y que, dada la época en que Orff desarrolló su escuela, fue adscrito al movimiento de la Escuela Nueva que promovió, precisamente métodos de enseñanza paidocéntricos, en contraste con las prácticas escolares anteriores, de tipo tradicional, *magistrocéntricas*<sup>35</sup>. A continuación, los objetivos básicos del método Orff que guiaron la toma de decisiones en la intervención:

The basic objectives<sup>36</sup> of Orff Method in music education are<sup>37</sup>:

1. Utilizar el habla y el movimiento propios del niño como punto de partida para las experiencias musicales.
2. Proporcionar al niño una sensación inmediata de disfrute y significado mediante la participación activa en todas las experiencias.
3. Fomentar la sensación de que el habla, el movimiento, el juego y el canto son uno solo.
4. Proporcionar una base completamente física, no intelectual, en ritmo y melodía, sentando así las bases de la experiencia, tan necesaria para una posterior comprensión de la música y la notación musical.
5. Proporcionar experiencia en los componentes de los elementos básicos de la música: en las experiencias rítmicas, comenzando con el patrón rítmico de una palabra, luego dos palabras, aumentando gradualmente la complejidad de la frase y el período; en las experiencias melódicas, comenzando con el canto natural de la infancia (la tercera menor descendente), añadiendo gradualmente otros tonos de la escala pentatónica, tonos de los otros modos y, finalmente, las escalas mayor y menor.
6. Cultivar la imaginación musical, tanto rítmica como melódica, y así desarrollar la capacidad de improvisación.
7. Cultivar la creatividad individual, así como el gusto por las actividades de conjunto y la capacidad de participar en ellas.

Por otra parte, centramos nuestra atención en este grupo de consideraciones que benefició la interacción:

1. El mejor ejemplo de cómo Orff experimentó se encuentra en el concepto de célula rítmica, ya que es producto de numerosas y reiteradas observaciones.
2. La actividad es central, como se refleja en el concepto de música elemental (nivel de actividad del alumno);
3. Es un planteamiento democrático, ya que se dirige a la educación musical para todos sin exclusión;
4. El aspecto creativo da amplio espacio a cada alumno para la gestión autónoma de intereses y motivaciones, además de responder a las necesidades del niño (nivel generador);
5. El alumno es protagonista activo (nivel personal);
6. Se procede desde lo simple hacia lo complejo (nivel de facilitación didáctica)<sup>38</sup>.

De este modo, podemos concluir que el Schulwerk no es el resultado de un plan didáctico estructurado de forma exhaustiva y puede existir y ser efectivo incluso sin

---

<sup>35</sup> Jorquera, María (2004). "Métodos históricos o activos en educación musical". *Revista Electrónica de LEEME* (Lista Europea de Música en la Educación), (14), p. 24.

<sup>36</sup> Wheeler, Lawrence y Lois Raebeck (1972). **Orff and Kodaly Adapted for the Elementary School**. Dubuque, Iowa: Brown Company Publisher, pp. 19-20.

<sup>37</sup> Traducción propia, Wheeler, Lawrence y Lois Raebeck, (1972). **Orff and Kodaly Adapted...**, pp. 19-20.

<sup>38</sup> Jorquera María (2004). "Métodos históricos o activos en educación musical...", p. 33.

sistematización<sup>39</sup>. La secuencia inicial del desarrollo de la altura según Orff obedece a la escala pentatónica. En nuestro caso, el punto de partida es la tercera menor -sol-mi-. El orden de las notas introducidas fue: *sol, mi, la*. Los niños/as no conocieron las notas escritas en el pentagrama y practicaron canciones y ejercicios en que se utilizaron melodías de dos a tres notas con un patrón/motivo de dos compases.

## 2.2 La pedagogía musical y neurociencia

Desde el Ministerio de Educación chileno -MINEDUC-, las orientaciones didácticas<sup>40</sup> referencian a la asignatura de música como una disciplina que aborda una amplia gama de habilidades sociales, comunicativas, expresivas y creativas, a través de la integración de diversos fenómenos sonoros, como también, de manifestaciones musicales. Se sostiene que es una asignatura que desempeña un rol fundamental en la formación integral del estudiante<sup>41</sup>. Del mismo modo, hace referencia a la expresión, a la habilidad de transmitir ideas, sensaciones y emociones mediante diversas prácticas; la escucha atenta, la interpretación musical, la improvisación y la creación. Estas características la hacen dúctil al momento de integrarlas con otras disciplinas<sup>42</sup>. Por otra parte, se plantea que la educación musical integral proporciona un aprendizaje significativo<sup>43</sup>. Es así como, lo lúdico y el movimiento constituyen uno de los elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje musical<sup>44</sup>. Cuestión que hoy podemos reafirmar a través de la importancia que adquiere la psicomotricidad en el desarrollo, y cómo el movimiento forma parte en la construcción de nuevos y mejores aprendizajes de niños y niñas<sup>45</sup>. Es así como, el estudio de las neurociencias desde la perspectiva de la cognición corporizada nos propone que, las habilidades que resaltan el rol del cuerpo durante los procesos formativos musicales pueden ser transferidas a otras funciones cognitivas<sup>46</sup>. En esta misma línea, se reconoce al movimiento como un recurso psicopedagógico-colaborador del aprendizaje, afirmando que nuestra especie, los seres humanos, posee biológicamente esta característica<sup>47</sup>.

De esta manera, el movimiento corporal hace referencia a la expresión física realizada por el cuerpo humano y que, a través de él podemos comunicar la expresión de emociones, ideas y experiencias a través de gestos, posturas, entre otras. Se considera que, por intermedio del movimiento, es posible promover la construcción de aprendizajes que, no solo mejoran

<sup>39</sup> Wheeler, Lawrence y Lois Raebeck (1972). *Orff and Kodaly Adapted ...*, pp. 19-20.

<sup>40</sup> Ministerio de Educación de Chile (2023b). Orientaciones Didácticas Música..., pp. 4-7.

<sup>41</sup> Rojas Ángel (2019). “La música, aporte innovador para la educación básica”, *Rastros y rostros del saber*, 2(3), p. 66. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/issue/view/594>.

<sup>42</sup> Ministerio de Educación de Chile (2018b). Programas de estudio Música..., pp. 39-40.

<sup>43</sup> Valverde, Ximena y Rodrigo Montes (2022). “¡Todo suena! La Educación Musical como experiencia vertebradora de aprendizajes en la escuela”. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), p. 447. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n45/0718-5162-rexe-21-45-446.pdf>

<sup>44</sup> Alsina, Miguel y Ivet Farrés (2021). “¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro”, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, pp. 83-96. <https://doi.org/10.5209/reciem.67853>.

<sup>45</sup> Lalama Amor y Miriam Calle (2019). “Psicomotricidad: Construyendo aprendizajes a través del movimiento”. *SATHIRI, Sembrador*, 14(2), p. 213. <https://doi.org/10.32645/13906925.899>

<sup>46</sup> Grinspun Noemi y Carlos Poblete (2018). “Aprendizaje musical y funciones cognitivas: Perspectivas desde la Neurociencia y la Cognición Corporizada”, *Neuma*, 2, pp. 114-131. <https://neuma.utralca.cl/index.php/neuma/article/view/37>

<sup>47</sup> Prevall, Iris y Yanelín López (2021). “El movimiento corporal: un aliado del aprendizaje”, *Horizonte Pedagógico*, 10 (3), p. 34. <https://www.horizontepedagogico.cl/index.php/hop/article/view/204/287>

el aspecto cognitivo, sino que también, estimulan aspectos afectivos, relacionales, simbólicos, sensorio motrices y sociales. También nos indica que cuando el docente desarrolla actitudes motivadoras y propicia el uso del movimiento en el aula, se generan experiencias enriquecedoras que involucran tanto la mente como el cuerpo, fomentando un aprendizaje integral y significativo<sup>48</sup>. De esta forma, el concepto de psicomotricidad, es definido como las destrezas o habilidades que muestra el niño al momento de controlar sus movimientos corporales y la interacción con su entorno, concluyendo que, la psicomotricidad no es un método simple, sino más bien, un enfoque especial para acercarse al desarrollo infantil, multidimensional e integral. De igual forma, el trabajo psicomotriz puede ayudar a los niños y niñas a desarrollar sus dimensiones físicas, cognitivas, emocionales, sociales y espirituales<sup>49</sup>.

### 3. Metodología:

#### 3.1 Diseño de investigación

La presente investigación se basó en el paradigma socio crítico. Bajo esta mirada, el investigador, desde la práctica, promovió cambios y una constante reflexión de su práctica<sup>50</sup>. También se caracterizó por incorporar factores históricos, contextuales y de valor en la formación del conocimiento<sup>51</sup>. Los componentes cualitativos y cuantitativos del estudio lo hacen mixto. Según Pereira<sup>52</sup> este método -mixto- integra provechosamente estos enfoques ya que, ambos se entremezclan y combinan durante todo el proceso de investigación. De esta forma, el enfoque permite incluir elementos como imágenes, relatos o testimonios de las personas involucradas y que, enriquecen la comprensión de los datos numéricos, al mejorar la evidencia y la fortaleza, tanto, de los conocimientos teóricos, como de aquellos prácticos<sup>53</sup>. Por último, incluimos el alcance exploratorio debido a que la propuesta que levantamos como objeto de estudio, no ha tenido una trayectoria conocida<sup>54</sup> que nos ofrezca referencias.

---

<sup>48</sup> Lalama Amor y Miriam Calle (2019). *Psicomotricidad...*, p. 214.

<sup>49</sup> León, Angélica, Ana Mora y Laura Tovar (2021). "Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad". *Dilemas contemporáneos*, 9(1) p. 12. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2861>

<sup>50</sup> Ricoy, Carmen (2006). "Contribución sobre los paradigmas de investigación Educación". *Revista do Centro de Educação*, 31(1), p. 14. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

<sup>51</sup> Colunga, Silvia, Jorge García y Carlos Blanco (2013). "El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación". *La investigación-acción en educación. Transformación*, 9(1), p. 17. <https://core.ac.uk/download/pdf/268093426.pdf>.

<sup>52</sup> Pereira, Zulay (2011). "Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta". *Revista Electrónica Educare*, 15(1), p. 16. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>

<sup>53</sup> Ochoa, Roselva, Ninoska Nava y Damaris Fusil (2020). "Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas", *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 45(15), p. 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407375>.

<sup>54</sup> Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar (2010). **Metodología de la investigación**. 5a edición. México D.F.: McGraw-Hill, p. 79.

### 3.2 Registro de datos

Para el levantamiento de datos relevantes, se utilizó como instrumento la observación participante<sup>55</sup> y los análisis de clases grabadas, siendo el investigador parte del proceso. En esta misma línea se utilizó la nota de campo<sup>56</sup>, cuando fuese necesario registrar sucesos emergentes, aportando información relevante de la intervención. Ambos instrumentos se aplicaron durante el proceso de implementación aportando información cualitativa<sup>57</sup>. Por otro lado, se realizó un cuestionario<sup>58</sup> que permitió evaluar habilidades en la lectoescritura y conocimientos básicos de la música analizados a través de una escala estimativa<sup>59</sup>, de esta forma incorporamos información cuantitativa a la investigación.

Los instrumentos mencionados, forman parte del método mixto que proponemos, es por ello que, el procedimiento que utilizamos para el análisis de datos será de análisis de contenidos. Al momento de interpretar estos datos la ideas de lo cuantitativo se complementó con lo cualitativo<sup>60</sup>.

### 3.3 Modelo de la implementación didáctica

El estudio se centró en la investigación-acción, técnica que comprendió diversas estrategias metodológicas utilizadas para mejorar el sistema educativo y el sistema social. Esta metodología promovió la participación activa, colaborativa, democrática y crítica<sup>61</sup>. Para el desarrollo de la propuesta, hemos optado por el modelo de Whitehead<sup>62</sup>.

Figura 1. Modelo de Whitehead.



<sup>55</sup> Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. p. 54.

<sup>56</sup> Latorre (2005). *La investigación-acción...*, p. 56.

<sup>57</sup> Latorre (2005). *La investigación-acción...*, p. 27.

<sup>58</sup> Latorre (2005). *La investigación-acción...*, p. 68.

<sup>59</sup> Latorre (2005). *La investigación-acción...*, p. 65.

<sup>60</sup> Cáceres, Pablo (2008). "Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), p. 54.

<sup>61</sup> Saltos, Letty y Mayra Palma (2018). "La Investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social". *Revista Polo del conocimiento*, 3(12), p. 155.

<sup>62</sup> Latorre (2005). *La investigación-acción...*, p. 38.

### **1. Sentir o experimentar un problema.**

Al interior de las salas de clases encontramos niños y niñas con diferentes intereses, contextos, culturas y creencias, sin embargo, el movimiento del cuerpo es una característica común que poseen. Actualmente las salas de clases mantienen un orden centrado en la inmovilidad del cuerpo y el silencio para aprender. Esto se contrapone con lo anteriormente mencionado acerca de la necesidad de que el niño y la niña tengan actividades motoras naturales que la biología de los niños y niñas poseen en esa etapa del desarrollo.

### **2. Imaginar la solución del problema.**

Como el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo que puede generar interés o desinterés en las y los estudiantes, es que creemos que, al utilizar una estrategia didáctica que involucre la música y el movimiento -cognición corporeizada-, se pueden mejorar otras habilidades de orden superior. Al mismo tiempo y dado el carácter científico que relacionan estos aspectos, proyectamos un mayor interés y motivación en los estudiantes durante este proceso de aprendizaje.

### **3. Poner en práctica la solución.**

A través de una intervención interdisciplinaria que, convoque las asignaturas de Música y Lenguaje y Comunicación, se pretende poner en acción la solución al problema de investigación planteado anteriormente. Con el propósito de desarrollar habilidades que promuevan el aprendizaje de la lectoescritura y generar mayor interés en los niños y niñas. En este proceso se realizaron actividades a través de los propios saberes de cada una de las asignaturas involucradas.

### **4. Evaluar los resultados.**

Los resultados de las mediciones aplicadas antes y al final del proceso, permitieron evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos, de igual modo, determinar si la propuesta alcanzó los resultados esperados.

### **5. Modificar la práctica a la luz de los resultados.**

Producto de los resultados arrojados en las evaluaciones, se planteará un grupo de mejoras en el nuevo ciclo de implementación de la propuesta, aspecto medular, en los procesos que involucren la investigación acción.

### **Participantes:**

El estudio se realizó en un 1° año básico de un colegio particular de la comuna de La Reina, que imparte Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media. El curso está compuesto por 14 estudiantes entre niños y niñas, todos de nacionalidad chilena. Dentro del curso, dos niños cuentan con diagnóstico de trastorno del espectro autista -TEA-. El colegio se encuentra situado en un barrio residencial y, según la estratificación económica, es de estrato social medio alto. No se registran índices de vulnerabilidad.

La participación de los niños y niñas se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos de toda investigación. Los compromisos de confidencialidad y no divulgación,

consentimientos informados para padres o tutores y carta autorización de directora del establecimiento fueron emitidos por el comité de ética de la USACH<sup>63</sup>. En el caso de los dos estudiantes con diagnóstico de autismo, su integración se realizó respetando sus tiempos y necesidades, sin imponerles ninguna obligación. Además, sus padres firmaron un consentimiento específico para resguardar la integridad física, psicológica y emocional de los niños.

### **Objetivo General:**

La propuesta didáctica tiene por objetivo general:

Desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura inicial mediante una secuencia de aprendizaje interdisciplinaria que integra las asignaturas de Música y Lenguaje y Comunicación a través de las estrategias didácticas del ritmo musical y el movimiento corporal en estudiantes de primero básico de un colegio de La Reina.

Para el logro de este objetivo articularon los siguientes objetivos específicos:

### **Objetivos específicos:**

- Diagnosticar conocimientos previos relacionados a la lectura, escritura y elementos del lenguaje musical
- Elaborar una secuencia didáctica involucrando elementos del aprendizaje de la lectoescritura, del lenguaje musical y movimiento.
- Implementar secuencia didáctica que involucre elementos del lenguaje musical, el movimiento, elementos para el aprendizaje de la lectoescritura.
- Evaluar secuencia didáctica en relación a los aprendizajes en la lectura, escritura y elementos del lenguaje musical

## **4. Desarrollo de la Propuesta Didáctica**

El procedimiento de la intervención didáctica se constituyó incorporando transversalmente habilidades musicales, de movimiento y conciencia fonológica como ejes principales. La propuesta consideró el enfoque de participación ciudadana. Allí, ellos pudieron expresar e incorporar, a las clases realizadas<sup>64</sup>, sus opiniones y sugerencias.

La secuencia didáctica, consta de ocho sesiones e integra las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Música. En la imagen, de la parte superior, se observan tres conceptos que corresponden a habilidades y contenidos que se trabajaron durante la secuencia didáctica. Cada uno de ellos está representado por un color. Conciencia fonológica: verde, música: calipso y movimiento: fucsia. En los casilleros de color gris, se presenta un ícono que simboliza el tema central, el nombre de cada sesión y el objetivo integrado. Al inicio de cada objetivo se incluyó la simbología de los conceptos mencionados, lo que permite visualizar su

---

<sup>63</sup> Informe ético N°: 374/2024 Santiago, 30 de mayo de 2024. Emitido por el Comité de Ética Usach acreditado por 3 años según Resolución Exenta N° 2313470287/2023.

<sup>64</sup> Lay, Siu, Evelyn Araya, Camila Marabolí, Gabriela Olivero, Carolina Santander (2018). "Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía". *Sociedad e Infancias*, 2, p. 153. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/59474/4564456548132>

presencia transversal en seis de las ocho sesiones. En la parte inferior, se aprecian las etapas de la progresión del aprendizaje de lectoescritura. Finalmente se indicó el número de cada sesión según orden cronológico.

Figura 2. Secuencia didáctica interdisciplinar.



### Intervención didáctica

La propuesta didáctica se basó en los objetivos de aprendizajes propuestos en la Priorización Curricular vigente<sup>65</sup> de Lenguaje y Comunicación y Música. Los que se presentan a continuación.

**Tabla 1.**<sup>66</sup> Objetivos de aprendizajes Lenguaje y comunicación y Música.

Lenguaje y comunicación	Música
OA 03: Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas.	OA 1: Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, secciones), y representarlos de distintas formas.
OA 04: Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones: sílaba directa, indirecta o compleja.	OA 4: Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales

<sup>65</sup> Ministerio de Educación de Chile (2023c). Priorización Curricular. Para la reactivación integral de aprendizajes, educación básica y media, pp. 8-9, 206.

<sup>66</sup> Ministerio de Educación de Chile (2023). Objetivos de aprendizajes de las asignaturas de Música y Lenguaje y comunicación. (2023c). Priorización Curricular, pp. 1-12.

Lenguaje y comunicación	Música
OA 13 Experimentar con la escritura para comunicar hechos, ideas y sentimientos, entre otros.	

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1 Estructura de cada clase

Las clases, se estructuraron con un inicio, desarrollo y cierre, tal como lo indica el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile<sup>67</sup>. En el inicio de la sesión, se realizó un recorrido por lo aprendido en las clases anteriores, presentación del objetivo y la ruta de actividades. El desarrollo de la clase se estructuró en varias actividades que van en progresión de lo más simple a lo más complejo. En cada sesión, los estudiantes realizaron actividades grupales que promueven la creatividad y la práctica durante el desarrollo de cada clase, así también, la participación ciudadana desde un rol protagonista<sup>68</sup>. Para el cierre de las clases, se hizo una revisión de las actividades desarrolladas, lo que dio origen al análisis grupal del cumplimiento del objetivo de cada una de ellas. Además, se realizó de manera permanente una revisión de la ruta en cada una de las actividades propuesta.

Para la evaluación de los aprendizajes se aplicó, formativamente, una pauta de cotejo controlada en cada clase. Para esta actividad, complementariamente a las anotaciones *in situ*, se realizó la grabación audiovisual de cada una de las sesiones aplicadas. Las pautas presentan indicadores que responden a los objetivos propuestos para cada clase.

##### 4.1.1 Clase I: Evaluación diagnóstica de la intervención

Tal como indicamos en la imagen de la intervención didáctica, en la primera fase -clase uno- y en la última fase -clase ocho- se realizó la evaluación diagnóstica y la evaluación de cierre respectivamente para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Música. La primera actividad nos permitió acceder a las condiciones de entrada necesarias para la intervención que realizamos y las condiciones de salida al término de la implementación. Consistió en un cuento interactivo llamado “La fiesta de los animales”<sup>69</sup>. La historia presentó los preparativos de una gran fiesta organizada por dos personajes, el Búho y el Conejo -haciendo alusión a las consonantes a trabajar B y C-. Durante el transcurso del cuento, los estudiantes realizaron algunas tareas en que incorporaron conceptos musicales como el pulso, acento, parámetros del sonido, patrones rítmicos y movimiento.

Este cuento fue presentado mediante imágenes proyectadas y lectura en voz alta, por parte de la docente. Los y las estudiantes, escucharon sonidos que emitían algunos animales e identificaron el timbre de cada uno según correspondiera -león, caballo, pájaros, oveja, gallo, rana-. Luego los compararon y clasificaron según su altura -graves - agudos-. Posteriormente, cantaron una pequeña frase con una melodía según las indicaciones que les

<sup>67</sup>Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2021), Marco para la Buena Enseñanza: Estándares de la profesión docente, p. 23.

<sup>68</sup>Lay, Araya, Marabolí, Olivero y Santander (2018). “Protagonismo infantil en la escuela...”, p. 153.

<sup>69</sup>Cuento creado para la actividad.

entregaron los personajes del cuento; la duración -prolongación del sonido, largo o corto- y la intensidad-fuerte o suave-. Además, se incorporó, espontáneamente, la idea de una de las estudiantes que propuso que las niñas cantaran agudo y los niños graves. Seguidamente, marcaron el pulso y el acento musical con partes del cuerpo, moviéndose por el espacio de la sala de clases. Finalmente, y siguiendo las indicaciones, los y las estudiantes repitieron patrones rítmicos corporales.

### **Evaluación diagnóstica**

**Objetivo:** Evaluar los conocimientos previos relacionados a la lectura y escritura y elementos del lenguaje musical.

**Inicio:** Presentación del objetivo de la clase y listado de actividades. Organizan la sala, ordenan mesas y sillas para tomar posición y escuchar el cuento *La Fiesta de los Animales*.

**Desarrollo:** Escuchan lectura de cuento y realizan las actividades sugeridas por los personajes. Realizan audición de distintos sonidos emitidos por animales, identifican timbre, comparan los sonidos según parámetro -grave/agudo-. En movimiento por el espacio de la sala de clases, marcan pulso y acento con partes del cuerpo. Aprenden y cantan canción con variaciones de intensidad y duración. Finalmente, siguen patrones rítmicos. Luego ordenan la sala de clases y contestan cuestionario. Leen y escriben sus respuestas.

**Cierre:** Cantan canción aprendida.

**Materiales:** computador, proyector, cuento, audio, cuestionario y cotidianófonos.

Esta actividad fue evaluada mediante el análisis de la observación de la clase grabada y a través de una pauta de cotejo. Esta pauta incluyó siete indicadores explicitados en cada una de las actividades que realizaron los estudiantes durante el desarrollo de la evaluación diagnóstica. Los indicadores de esta pauta de evaluación se encuentran declarados en los programas de estudio<sup>70</sup> específicamente en el OA 01, observándose su progresión desde primero a tercero básico tal como lo indica la priorización curricular<sup>71</sup>.

### **Indicadores del diagnóstico**

1. Identifica pulso
2. Identifica acento
3. Reconoce altura
4. Reconoce duración
5. Reconoce intensidad
6. Reconoce timbre
7. Ejecuta patrones rítmicos

Los resultados de la evaluación diagnóstica de la asignatura de música se encuentran resumidos en la tabla número 2, asimismo, los siete indicadores evaluados en una escala de valoración correspondiente a: **L: Logrado. M/L: Medianamente logrado. N/L: No logrado.**

<sup>70</sup> Ministerio de Educación de Chile (2018b). Programas de estudio Música..., p. 49.

<sup>71</sup> Ministerio de Educación (2023c). Priorización Curricular..., p. 206.

**Tabla 2.** Resumen de resultados evaluación diagnóstica Música.

<i>MÚSICA</i>	12 niños evaluados		
<b>Registro de pauta de cotejo evaluación diagnóstica</b>	<b>L</b>	<b>M/L</b>	<b>N/L</b>
Identifica pulso	8	3	1
Identifica acento			12
Reconoce auditivamente altura	12		
Reconoce auditivamente duración	12		
Reconoce auditivamente intensidad	12		
Reconoce timbre	12		
Ejecuta patrones rítmicos	3		9

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la evaluación de los conocimientos de la asignatura de lenguaje, esta estuvo sustentada en habilidades de lectura y escritura. Para ello se utilizó un cuestionario donde cada uno de los niños y niñas respondió preguntas de opinión basadas en la actividad del cuento escuchado. Ahí expresaron su parecer en relación a la actividad y sus dificultades. El cuestionario constó de 7 preguntas de desarrollo, las que debían leer y comprender para luego responder de forma escrita y sin intervención de un adulto.

Las preguntas del cuestionario fueron: ¿Cuál es tu nombre? ¿Qué te pareció la clase de hoy? ¿Cuál fue la parte más interesante para ti? ¿Qué fue lo que más te costó? ¿Te gustó el cuento? ¿Qué personajes recuerdas del cuento? ¿Cómo sería tu clase ideal? Esta última pregunta tuvo la intención de tomar las propuestas de los niños y niñas e incorporarlas durante el desarrollo de la intervención didáctica.

El análisis de las respuestas de este cuestionario se realizó a través de una pauta de cotejo que evaluó elementos de lectura y escritura. Se focalizaron siete indicadores en el dominio de la lectoescritura que aparecen declarados en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de Primero Básico<sup>72</sup> y en la priorización curricular<sup>73</sup> -objetivos OA3-OA4-OA13-

### **Indicadores del diagnóstico:**

1. Reconoce fonemas y grafemas para decodificar el mensaje escrito.
2. Identifica correspondencia consonante vocal al escribir sus respuestas.
3. Comprende la información solicitada.
4. Desarrolla sus respuestas de forma coherente.
5. Lleva a cabo escritura de palabras en unidades separadas.
6. Ejecuta escritura de palabras de dos a tres sílabas sin errores.
7. Ejecuta escritura de palabras con B y C.

Los resultados se pueden observar en la tabla número 3. Asimismo, los siete indicadores evaluados en una escala de valoración correspondiente a: **L: Logrado. M/L: Medianamente logrado. N/L: No logrado.**

<sup>72</sup> Ministerio de Educación de Chile (2018a). Programas de estudio Lenguaje..., pp. 46-47.

<sup>73</sup> Ministerio de Educación (2023c). Priorización Curricular, pp. 6-7.

**Tabla 3.** Registro de evaluación diagnósticas Lenguaje y Comunicación

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	12 niños/as evaluados		
	L	M/L	N/L
<b>Registro de pauta de cotejo evaluación diagnóstica</b>			
Reconoce fonemas y grafemas para decodificar el mensaje escrito	7	1	4
Identifica correspondencia consonante vocal al escribir sus respuestas	7	3	2
Comprende la información solicitada	8	1	3
Desarrolla sus respuestas de forma coherente	9	3	0
Lleva a cabo escritura de palabras en unidades separadas	5	4	3
Ejecuta escritura de palabras de dos a tres sílabas sin errores	5	2	5
Ejecuta escritura de palabras con B y C	7	3	2

Fuente: Elaboración propia

#### 4.1.2 Clase 2: Segmentación de palabras

**Objetivo:** Identificar palabras con B y separarlas en sílabas marcando pulso y acento e incorporar movimientos corporales.

**Inicio:** Se inició la clase mediante una conversación grupal de lo trabajado la clase anterior. Recordamos el cuento, las actividades musicales y los conceptos. Se presentó el objetivo de la clase y la ruta de actividades.

**Desarrollo:** Observaron imágenes de las palabras balón, bebé, bota, barco. Se nombró haciendo énfasis en el sonido de la consonante B. Los niños y niñas repitieron cada una de las palabras. Con sus instrumentos musicales -cotidianófonos de percusión- marcaron la cantidad de sílabas con que estaban compuestas. Luego, escucharon el pulso constante marcado con un bombo. Los niños y niñas caminaron por la sala de clases marcando el pulso con los pies. Se hizo una variación de intensidad marcando el acento en 2/4. Marcaron el pulso con aplausos e incorporaron al movimiento las palabras trabajadas. Las nombraron separándolas en sílabas y sincronizando con el pulso implícito en el ritmo del bombo. Se aumentó y disminuyó la velocidad. Finalmente desarrollaron una guía de escritura y dibujan.

**Cierre:** Recordaron el sonido de la consonante B. Revisaron la ruta de actividades y los conceptos de pulso y acento.

**Materiales:** Imágenes, cotidianófono<sup>74</sup>, bombo, guía, lápices.

<sup>74</sup> Instrumento construido a bases de objetos casero en desuso. Los/as estudiantes construyeron un tambo con latas y un globo; al final lo decoraron.

Imagen 1 y 2: Palabras con B presentada a los/as estudiantes - Guía de escritura consonante B trabajada por estudiante.

### 1. Palabras con B



### 2. Guía de escritura consonante B



Fuente: Elaboración propia.<sup>75</sup>

#### 4.1.3 Clase 3: Conciencia fonológica y movimiento

**Objetivo:** Identificar sonidos iniciales con la consonante B a través del movimiento corporal, ritmos musicales y el canto.

**Inicio:** Se inició la clase recordando las actividades realizadas la clase anterior. Los niños observaron las palabras trabajadas y las separaciones en sílabas acompañados con sus cotidianófonos. Se presentó el objetivo de la clase y la ruta de actividades.

**Desarrollo:** Se separaron en dos filas, uno frente al otro. Escucharon un pulso de 2 tiempos, marcado por un metrónomo. A una fila se le designó el pulso y a la otra el acento. Agregan el sonido de la consonante B y lo acompañaron con cada vocal, BA, be BI, bo, BU, siendo el sonido fuerte el acento y el suave el pulso. Luego sentados en un círculo, observaron nuevas imágenes que comienzan con B; ballena, balde y botón. Las nombraron y separaron en sílabas acompañados de sus cotidianófonos.

Escucharon la melodía de la canción “Las ballenas” y marcaron el ritmo con sus instrumentos. Oyeron la letra, la repitieron y la aprendieron. Terminaron jugando a un bingo de la consonante B.

**Cierre:** Cantaron la canción “Las ballenas” con acompañamiento de percusión. Comentaron las palabras que aprendieron hoy con B y revisaron la ruta de actividades.

**Materiales:** Cotidianófonos, canción, melodía, bingo.

<sup>75</sup> Elaborado a través de imágenes de uso libre extraído de [www.canva.com](http://www.canva.com)

Ejemplo 1: Canción Las ballenas, creada para la clase. Pamela Lizama, Las ballenas, cc. 16.

**Las Ballenas**

Pamela Lizama

Niños / Niñas



Ba - jo, el mar ba - lle - nas hay su - ben ba - jan bai - lan ya  
con un bal - de y con un bo - tón bai - lan bai - lan las ba - lle - nas hoy

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 3: Cartón de Bingo creado para la clase<sup>76</sup>

### Bingo de la consonante B



Fuente: Elaboración propia.<sup>77</sup>

#### 4.1.4 Clase 4: Rítmica y palabras

**Objetivo:** Asociar palabras a patrones rítmicos corporales.

**Inicio:** Recordaron lo aprendido en la clase anterior. Se dan ejemplos y cantan canción “Las ballenas”. Se presentaron el objetivo de la clase y la ruta de actividades.

**Desarrollo:** Se sentaron en el suelo formando un círculo. Se les entregó una pelota de lana. La pelota circuló entre los estudiantes a un pulso. Al mismo tiempo cantaron la canción “Las ballenas”. Luego se presentaron imágenes de nuevas palabras con B: barriga y bus. Usaron cotidianófonos para marcar las sílabas de cada una de las palabras. Escucharon juegos rítmicos de palabras con B que repiten para aprenderlas. Luego se les enseñó un patrón rítmico corporal -aplauso, pie, chasquido- que representaron con movimientos para cada palabra. Practicaron esta actividad.

**Cierre:** comentan las actividades y su dificultad. Revisan la ruta de actividades y se evalúa si se logró el objetivo de la clase.

**Materiales:** pelota de lana, imágenes, juegos rítmicos.

<sup>76</sup> Elaborado en [www.canva.com](http://www.canva.com)

### 4.1.5 Clase 5: Percepción auditiva

**Objetivo:** Comparar sonidos iniciales de palabras con sonido ca, co, cu, al ritmo de la música y el movimiento.

**Inicio:** Recordaron lo aprendido la clase anterior. Repitieron patrones rítmicos trabajados en la clase previa. Se presentó el objetivo y ruta de actividades.

**Desarrollo:** Se sentaron en el suelo formando un círculo. Los estudiantes se pasaron una bolsa que contiene imágenes de palabras que se escriben con C -casa, cama, coco, cuna-. Cada uno sacó de la bolsa las palabras y la nombró en voz alta. Al completar el círculo, repiten nuevamente su palabra y los estudiantes responden, con su instrumento cotidianófono, silábicamente con el ritmo implícito de la palabra. Luego, agrupan las palabras según su sonido inicial -ca, co, cu- y en palabras de dos sílabas para cantarlas con una melodía. Finalmente, vuelven a sus puestos y desarrollan una guía de escritura con estas palabras y las dibujan.

**Cierre:** Comentaron las actividades y las palabras nuevas que aprendieron a escribir. Se revisó la ruta de actividades y se evalúa si se logró el objetivo de la clase.

**Materiales:** Imágenes, cotidianófonos, música, guía.

Ejemplo 2: Melodía creada para la actividad de la clase.

#### Ejercicio con letra c, cc. pp. 1-8.

### Ejercicio

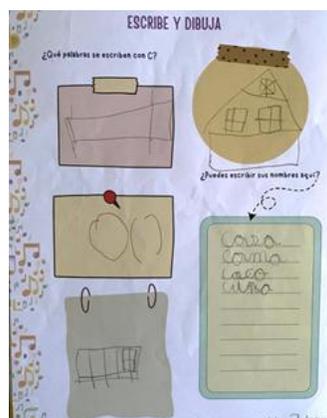
Niños/niñas

ca - ma cu - cu - co - co ca - sa cu - bo co - do co - pa ca - ja

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 4: Guía de escritura consonante C<sup>78</sup> trabajada por un estudiante.

#### Guía consonante C



Fuente: Elaboración propia.

<sup>78</sup> Elaborado en [www.canva.com](http://www.canva.com)

#### 4.1.6 Clase 6: Lectura rítmica

**Objetivo:** Leer texto grupalmente, incorporar ritmo, melodía y movimientos.

**Inicio:** Recordaron lo aprendido en la clase anterior. Nombraron las palabras trabajadas. Se presentó el objetivo y ruta de actividades: 15 min.

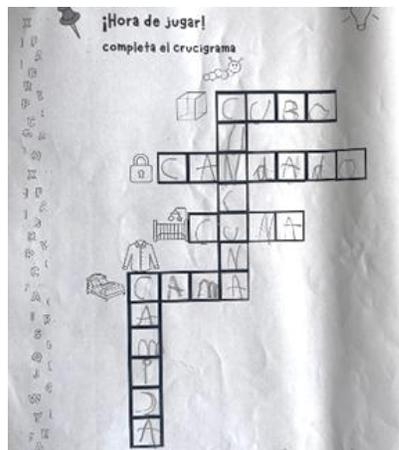
**Desarrollo:** Se les entregó un pequeño texto. Lo leyeron de manera individual y grupal. Luego encerraron las palabras que comienzan con c y lo comentaron con el curso. Se sentaron en círculo y en parejas jugaron al memorice de palabras con ca, co, cu trabajadas la clase anterior. Volvieron a sus puestos y con su metalófono tocaron la melodía que agregaron a las palabras ejercitadas con ca, co y cu -melodía con mi-sol-la-. Ejecutaron siguiendo el siguiente orden: parte A: metalófonos, parte B canto. Finalmente desarrollaron un crucigrama con algunas de las palabras trabajadas.

**Cierre:** Recordaron las actividades. Cada uno mencionó la actividad que más les gusto. Revisaron la ruta de actividades.

**Materiales:** texto, lápices, memorice, metalófono, crucigrama.

Imagen 5. Fotografía tomada de la actividad de escritura en crucigrama, realizada por un estudiante en clase.

Imagen 5: Crucigrama



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.7 Clase 7: Escritura de frases

**Objetivo:** Escribir frases con la letra B y C para crear una canción.

**Inicio:** Recordaron lo aprendido de la clase anterior. Tocarón la melodía con las palabras y estructura ejercitada. Se presentó el objetivo y ruta de actividades.

**Desarrollo:** Se reunieron en pares para jugar al rompecabezas. Se pegó en la pizarra unas hojas con imágenes y se hizo entrega a cada pareja un sobre con una frase partida -tipo rompecabeza- que armaron y leyeron para asociarlas a la imagen que se encuentra pegada en la pizarra. Luego escribieron la oración que descubrieron en el rompecabezas. Posteriormente, hicieron un recorrido por las palabras trabajadas durante todas las clases de la intervención -palabras con B y C-, se escribieron en la pizarra, las leyeron en conjunto y escogieron una o más de estas palabras para escribir una frase. Se les entregó un trozo de

papel grande y al terminar de escribir, pegaron las frases en la pizarra -tipo verso-. Cada estudiante leyó su frase en voz alta, marcaron un pulso de 4 tiempos con partes del cuerpo y agregaron las frases con el ritmo de cada palabra.

**Cierre:** Comentaron las actividades y su dificultad. Hicieron el recorrido por las canciones aprendidas, juegos rítmicos y patrones. Se revisó la ruta de actividades y se evaluó el cumplimiento del objetivo planteado al inicio de la clase.

**Materiales:** hojas, lápices, rompepalabras.

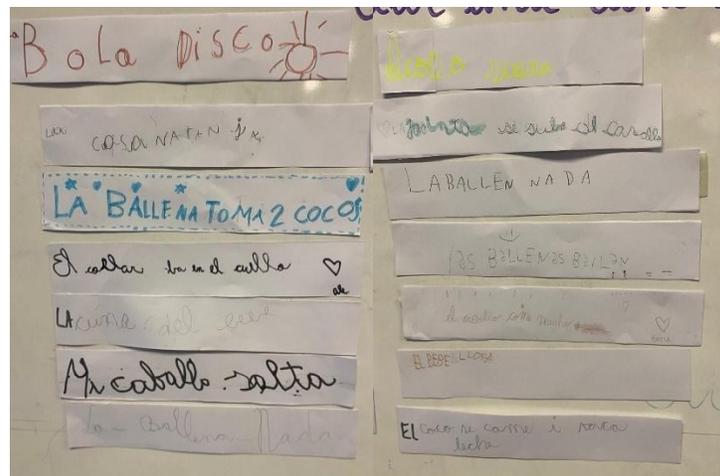
Imagen 6: Fotografía de actividad en pareja “Rompepalabras”<sup>79</sup> de lectura y escritura realizada por estudiantes.

### Rompepalabras



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 7: Actividad de escritura de frases cortas realizada por los y las estudiantes<sup>80</sup>.



Fuente: Elaboración propia.

<sup>79</sup> Elaborado en [www.conva.cl](http://www.conva.cl)

<sup>80</sup> Registro fotográfico de actividad realizada por estudiantes.

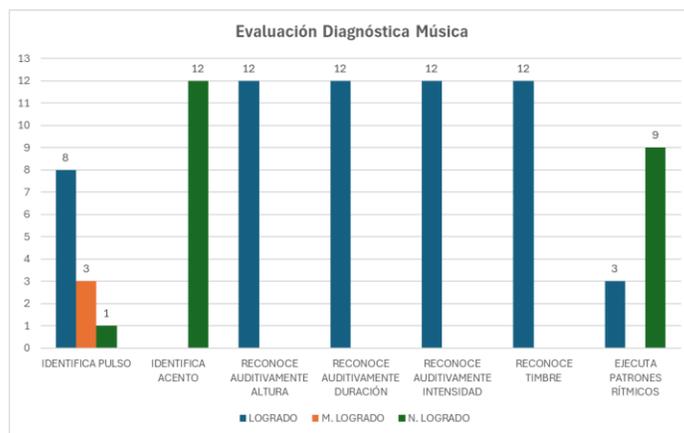
#### 4.1.8 Clase 8: Análisis evaluación de cierre de la intervención

Para concluir el proceso de implementación didáctica, se llevó a cabo la evaluación de cierre. Esta consistió en repetir la actividad de la evaluación diagnóstica -cuento y cuestionario- con la intención de obtener los avances logrados en las sesiones. Una estudiante estuvo ausente, por lo tanto, se aplicó a 11 niños. La evaluación se realizó de la misma forma que en la clase uno, con los mismos recursos y presentación de la información.

Tanto para la evaluación de conocimientos de la asignatura de Música, como para los conocimientos de la asignatura de Lenguaje, se utilizaron los mismos indicadores insertos en las pautas de cotejo. Esta información se representó mediante gráficos, para luego, contrastarlos con los obtenidos en la evaluación diagnóstica.

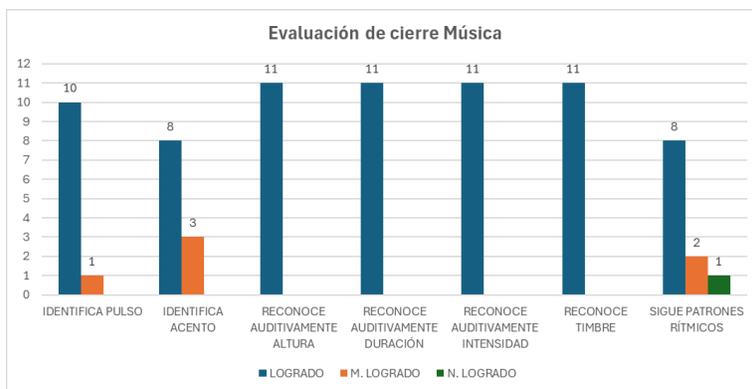
Los resultados de la evaluación de música se encuentran representados en los gráficos 1 y 2.

Gráfico 1. Evaluación diagnóstica Música.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Evaluación de cierre Música.



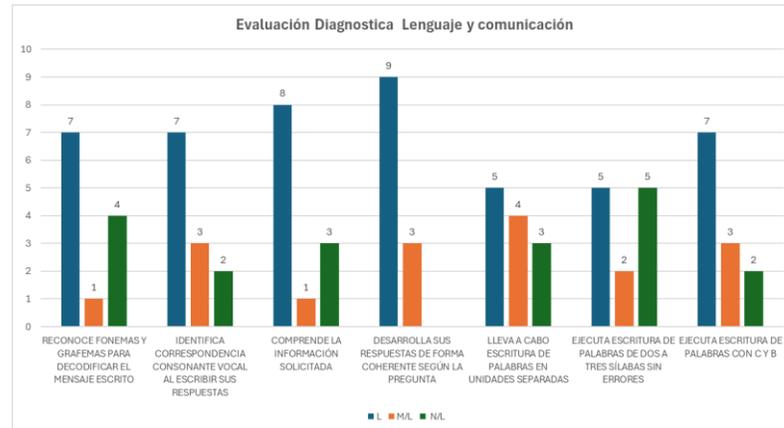
Fuente: Elaboración propia.

### **Análisis por indicador:**

1. **Identifica pulso:** en la evaluación diagnóstica se pudo observar a 1 estudiante en la escala de valoración: No Logrado N/L: 3 estudiantes en Medianamente Logrado M/L: y 8 estudiantes en Logrado L. Mientras en la evaluación de cierre, este resultado se modificó a que 10 estudiantes estuvieran en la escala de valoración de Logrado L.
2. **Identifica acento:** en la evaluación diagnóstica se pudo observar que 12 estudiantes se ubicaron en la escala de valoración No logrado N/L. Ningún estudiante se situó en Medianamente Logrado y Logrado. Mientras en la evaluación de cierre, este resultado se modificó a que, ningún estudiante estuviera en la escala de valoración No logrado N/L. 3 en Medianamente logrado M/L y 8 estudiantes el Logrado L.
3. **Reconoce altura:** en la evaluación diagnóstica no hubo estudiante en la escala de valoración No Logrado N/L, ni en Medianamente Logrado M/L, 12 estudiantes se encuentran en Logrado L. En la evaluación de cierre el resultado es similar, ningún estudiante se ubicó en No Logrado N/L, ni en Medianamente Logrado M/L y 11 estudiantes mantienen el Logrado L.
4. **Reconoce duración:** en la evaluación diagnóstica no se encuentran estudiantes en la escala de valoración No Logrado N/L, ni en Medianamente Logrado M/L, 12 estudiantes se encuentran en Logrado L. En la evaluación de cierre el resultado es similar: No hay estudiantes que se encuentren en No Logrado N/L, ni en Medianamente Logrado M/L y 11 estudiantes se mantienen el Logrado L.
5. **Reconoce intensidad:** en la evaluación diagnóstica no hay estudiante en la escala de valoración No Logrado N/L, ni en Medianamente Logrado M/L, 12 estudiantes se encuentran en Logrado L. En la evaluación de cierre, el resultado es similar, no se encuentran estudiantes en No Logrado N/L, ni en Medianamente Logrado M/L y 11 estudiantes se mantienen el Logrado L.
6. **Reconoce timbre:** en la evaluación diagnóstica no hay estudiante en la escala de valoración No Logrado N/L, ni en Medianamente Logrado M/L, 12 estudiantes se encuentran en Logrado L. En la evaluación de cierre el resultado es similar. No hay estudiante que se encuentren en No Logrado N/L, ni en Medianamente Logrado M/L, y 11 estudiantes mantienen el Logrado L.
7. **Ejecuta patrones rítmicos:** en la evaluación diagnóstica, 12 estudiantes se ubicaron en la escala de valoración No Logrado N/L. Ninguno en Medianamente Logrado M/L, ni en Logrado L. Mientras que, en la evaluación de cierre, este resultado se modificó, 1 estudiante se encuentra en la escala de valoración No Logrado N/L. 2 estudiantes en Medianamente Logrado M/L y 8 estudiantes en Logrado L.

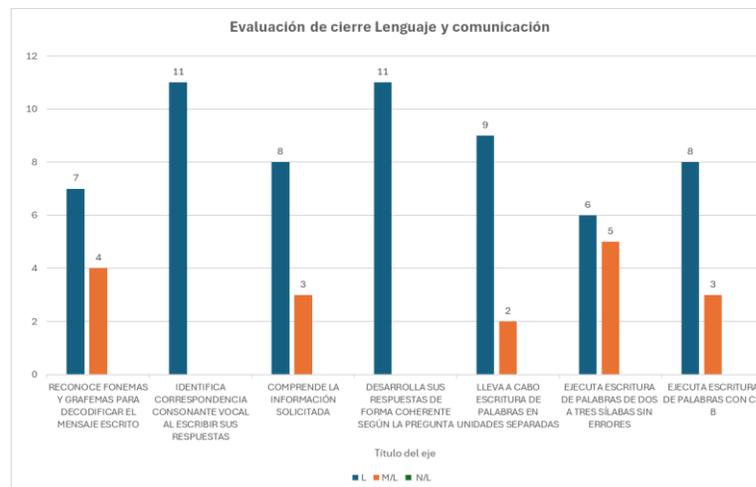
Los resultados de la evaluación de Lenguaje y Comunicación se encuentran representados en los gráficos 3 y 4.

Gráfico 3: Evaluación diagnóstica Lenguaje y Comunicación.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4: Evaluación diagnóstica Lenguaje y Comunicación.



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis por indicador

1. **Reconoce fonemas y grafemas para decodificar el mensaje escrito:** en la evaluación diagnóstica se puede observar 4 estudiantes en la escala de valoración No Logrado N/L, 1 estudiante en Medianamente Logrado M/L y 7 estudiantes en Logrado L. En la evaluación de cierre, este resultado se modificó. No hay estudiantes que se encuentren en la escala de valoración No logrado N/L. 4 estudiantes se ubican en medianamente logrado M/L y 7 estudiantes en Logrado L.
2. **Identifica correspondencia consonante vocal al escribir sus respuestas:** en la evaluación diagnóstica se puede observar 2 estudiantes en la escala de valoración No Logrado N/L, 3 estudiantes en Medianamente Logrado M/L y 7 estudiantes en Logrado L. En la evaluación de cierre, este resultado se modificó. Ningún estudiante se encuentra

en la escala de valoración No logrado N/L y Medianamente Logrado M/L, mientras que, 11 estudiantes evaluados se encuentran en Logrado L.

3. **Comprende la información solicitada:** en la evaluación diagnóstica se encuentran 3 estudiantes en la escala de valoración No Logrado N/L, 1 estudiante en Medianamente Logrado M/L y 8 estudiantes en Logrado L. En la evaluación de cierre, no hay estudiante que se encuentren en la escala de valoración No Logrado N/L. 3 estudiantes en Medianamente Logrado M/L y 8 estudiantes en Logrado L.
4. **Desarrolla sus respuestas de forma coherente:** en la evaluación diagnóstica se puede observar 0 estudiantes en la escala de valoración No Logrado N/L, 3 en Medianamente Logrado M/L y 8 estudiantes en Logrado L. En la evaluación de cierre, este resultado se modificó. No hay estudiante que se encuentren en la escala de valoración No Logrado N/L y Medianamente Logrado M/L. Mientras que, 11 estudiantes, se encuentran en Logrado L.
5. **Lleva a cabo escritura de palabras en unidades separadas:** en la evaluación diagnóstica se pudo observar 3 estudiantes en la escala de valoración No Logrado N/L, 4 estudiantes en Medianamente Logrado M/L y 5 estudiantes en Logrado L. En la evaluación de cierre, este resultado se modifica, ningún estudiante se encuentra en la escala de valoración No logrado N/L. 2 estudiantes se encuentran en Medianamente Logrado M/L y 9 estudiantes en Logrado L.
6. **Ejecuta escritura de palabras de dos a tres sílabas sin errores:** en la evaluación diagnóstica se puede observar a 5 estudiantes en la escala de valoración No Logrado N/L, 2 estudiantes en Medianamente Logrado M/L y 5 estudiantes en Logrado L. En la evaluación de cierre, este resultado se modificó a que, ningún estudiante se ubicara en la escala de valoración No Logrado N/L, 5 estudiantes en Medianamente Logrado M/L y 6 estudiantes en Logrado L.
7. **Ejecuta escritura de palabras con B y C:** en la evaluación diagnóstica se puede observar a 2 estudiantes en la escala de valoración No Logrado N/L, 3 estudiantes en Medianamente Logrado M/L y 7 estudiantes en Logrado L. En la evaluación de cierre, este resultado se modificó. No hay estudiante que se encuentren en la escala de valoración No Logrado N/L. 3 estudiantes en Medianamente Logrado M/L y 8 estudiantes en Logrado L.

### **Alcances de aspectos cualitativos**

El siguiente análisis presenta las observaciones descritas y destacadas en el diario de campo durante la observación de las clases. En el transcurso de la evaluación diagnóstica, las y los estudiantes realizaron las actividades de discriminación auditiva según parámetros del sonido sin dificultades. Sucedió lo mismo con la identificación del pulso. Sin embargo, al realizar la actividad de identificación del acento, los niños y niñas, no lograron ajustarse a la pulsación. Se produjeron descoordinaciones grupales. El mismo fenómeno ocurrido al momento de seguir un patrón rítmico. Por otro lado, en la actividad evaluativa de Lenguaje

y Comunicación, los estudiantes presentaron dificultades en lectura y escritura, producto de la complejidad de esta. Algunos niños y niñas solicitaron asistencia constante de la profesora. Ya que nos entregó información relevante para el proceso. Destacamos las preguntas 4 y 7 del cuestionario de evaluación diagnóstica de Lenguaje y Comunicación. La pregunta número 4. ¿Qué fue lo que más te costó? Estuvo focalizada en la actividad musical desarrollada en el cuento y que, generó mayor dificultad. Entre las respuestas, se repitió la idea de “Patrón” como algo difícil. Los niños y niñas responden así: ritmo, baile, movimiento y patrón como sinónimo. Otras respuestas fueron: la aguda y nada.

La pregunta número 7 ¿Cómo sería tu clase ideal? tuvo la finalidad de extraer información acerca de sus intereses. Estas fueron incluidas en las actividades de la intervención didáctica -enfoque de derecho-. Los estudiantes respondieron de esta forma: juegos, canciones, nada, un sillón, no lo pensé. De estas respuestas se incluyó el juego en actividades en parejas de carácter lúdico y no competitivas, si no, colaborativas, como el bingo<sup>81</sup>, donde todas ganaron; el memorice<sup>82</sup>. Todos lograron encontrar uno o dos pares; y el rompe palabras<sup>83</sup>, actividad que les permitió que todos construyeran sus frases.

También destacamos la clase cuatro. En ella se desarrolló la actividad de patrones rítmicos. Se observó dificultad en la coordinación y la memoria. Pese a esta situación, las y los estudiantes manifestaron en todo momento entusiasmo y perseverancia para sacar la tarea. Repitieron los patrones y voluntariamente mostraron sus logros al curso.

Consideramos importante hacer mención a la clase siete, penúltima clase de la intervención. Tuvo como objetivo escribir una frase utilizando palabras aprendidas durante la implementación didáctica -con B y C como casa, cama, coco, bebé, ballena, barco, entre otras-. Las y los estudiantes se mostraron entusiastas y muy ansiosos, no obstante, lograron escribir una frase con una sintaxis apropiada. Al terminar la escritura cada uno leyó y grupalmente, siguiendo pulso de cuatro tiempos, lograron ajustar sus escritos al ciclo de actividades de la intervención.

Por último, la clase ocho, evaluación de cierre, se realizó con inquietud de parte de los niños y niñas, si bien, lograron avanzar y responder de mejor manera a las exigencias de la evaluación, manifestaron desgano al realizar una actividad.

## 5. Conclusiones

La intervención didáctica fundamentada en la investigación acción bajo un modelo socio crítico de reflexión, nos permitió dar respuesta a la problemática planteada de: ¿Cómo la música y el movimiento pueden constituir una didáctica que aporte al proceso de enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de primero básico?

En primer lugar, en cuanto al grupo de objetivos declarados en esta intervención, se realizaron las siguientes acciones: luego de diagnosticar los conocimientos previos relacionados con la lectura, escritura y los elementos del lenguaje musical, elaboramos una secuencia didáctica con los referentes teóricos expuestos, las habilidades y los aprendizajes esperados de las asignaturas del currículo nacional comprometidas. Una vez resuelta la planificación y sus materiales, se implementó la secuencia didáctica para el aprendizaje de la lectoescritura basada en los componentes del lenguaje musical, los aspectos motrices y la conciencia fonológica. La propuesta didáctica interdisciplinar se implementó con una o dos

---

<sup>81</sup> Recurso utilizado en la clase 3.

<sup>82</sup> Recurso utilizado en la clase 6.

<sup>83</sup> Recurso utilizado en la clase 7.

sesiones de evaluación de inicio y de final. Se realizaron 6 sesiones de aula de dos horas pedagógicas expuestas anteriormente.

Se concluye que: La interdisciplinariedad puede estar a la base de una didáctica innovadora y alternativa para los procesos de enseñanza y aprendizajes de diversas disciplinas. La metodología de investigación acción bajo el prisma socio crítico potencia el trabajo empírico del profesor de aula. Este aspecto resultó relevante a la hora de potenciar las prácticas pedagógicas que los docentes del sistema escolar poseen. El ejercicio didáctico fundamentado teóricamente y considerando los aspectos cotidianos de la docencia, nos permitió sistematizar el flujo de las actividades lectivas y la evaluación de las mismas en el seno de la propia práctica. La reflexión en terreno, nos garantizó estar atentos a las necesarias modificaciones que las experiencias prácticas requirieron. Esta flexibilidad y rápida actuación, es producto del predominio que nos entregó el proceso eslabonado de la investigación acción bajo el modelo de Whitehead<sup>84</sup>.

Los resultados que arrojó evidencian una mejora en los aprendizajes relacionadas con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Música del currículo escolar chileno utilizadas en esta experiencia. Por otro lado, el diagnóstico inicial nos permitió visualizar el panorama inicial con respecto a los conocimientos previos de ambas disciplinas. Desde esta matriz y como profesora en ejercicio del curso que formó parte de esta experiencia, se tomaron decisiones al momento de elaborar y aplicar la secuencia didáctica planteada en el desarrollo de este escrito. En tanto que, la evaluación de cierre, permitió constatar el desarrollo de los objetivos específicos indicados en la planificación de esta intervención didáctica.

Consideramos que esta propuesta refuerza la relevancia que tienen los enfoques interdisciplinarios e integrales en el proceso formativo y que también aporta una metodología práctica y replicable para otras realidades escolares. Los hallazgos dejan en evidencia que la incorporación de la música y el movimiento corporal pueden ser clave para mejorar el proceso de enseñanza, generar cambios en la forma de enseñanza al igual que, acceder de mejor forma a los diversos requerimientos que los niños y niñas poseen para generar sus aprendizajes.

Proponemos continuar con experiencias similares dentro del marco de la interdisciplinariedad y evaluar su impacto a corto y a largo plazo. Realizar modificaciones en algunos aspectos de la implementación para mejorar los resultados obtenidos en esta investigación nos permitirá, no solo volver a implementarla con las mejoras necesarias, sino que también, avanzar en otros cursos superiores. Por último, creemos que sería de gran valor extender esta propuesta a otros contextos educativos, con diferentes características, con grupos más numerosos de estudiantes y otro contexto social.

---

<sup>84</sup> Latorre (2005). **La investigación-acción...**, p. 38.

## Bibliografía

- Agencia de la calidad de la educación (2017). Informe de resultados. Estudio Nacional de lectura 2° básico.  
[https://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE\\_LECTURA\\_2018\\_2BASICA\\_WEB\\_ALT\\_A\\_11\\_JUL.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALT_A_11_JUL.pdf)
- Alsina, Miguel y Ivet Farrés (2021). “¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18. pp. 83-96. <https://doi.org/10.5209/reciem.67853>
- Araya, Sebastián y Laura Espinoza (2020). “Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos”. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n1/2310-4635-pyr-8-01-e312.pdf>
- Bonacina, Silvia, Stephanie Huang, Travis White-Schwoch, Jennifer Krizman, Tren Nicol, y Nina Kraus (2021). “Rhythm, reading, and sound processing in the brain in preschool children”. *NPJ science of learning*, 6(1), 20, pp.1-11. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00097-5>
- Bravlavsky, Berta (2009). **¿Primeras letras o primeras lecturas?** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cáceres, Pablo (2008). “Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable”. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), pp. 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Cáncer, Alice y Alessandro Antonietti (2022). “Intervenciones basadas en la música y la audición para las dificultades de lectura: una revisión de la literatura”, *Heliyon* 8(4), e09293 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09293>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2021), Marco para la Buen Enseñanza: Estándares de la profesión docente. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Colunga, Silvia, Jorge García y Carlos Blanco (2013). “El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación”, *La investigación-acción en educación. Transformación*, 9(1), 14-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/268093426.pdf>
- Dipres (2021). Proceso y formulación de presupuesto Plan nacional “Leo primero y sumo primero”. [https://www.dipres.gob.cl/597/articles-212484\\_doc\\_pdf1.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-212484_doc_pdf1.pdf)
- Diuk Beatriz (2023). **Enseñar a Leer y Escribir**. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Lizama, Pamela y Freddy Chávez. (2025). Música y movimiento: una propuesta integrada para el aprendizaje de la lectoescritura, *Revista Neuma*, 1, pp. 9-126
- Grinspun Noemi y Carlos Poblete (2018). “Aprendizaje musical y funciones cognitivas: Perspectivas desde la Neurociencia y la Cognición Corporizada”. *Neuma*, 2, pp. 114-131. <https://neuma.utralca.cl/index.php/neuma/article/view/37>
- Gutiérrez, Raúl y Antonio Díez (2018). “Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades”. *Alicante. Educación XXI*, 21(1), pp. 395-415. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2010). **Metodología de la investigación**. 5a edición. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hurtado, Carolina (2024). “Efecto de la pandemia en las habilidades de lenguaje y lectura de estudiantes de kínder a 4to básico”, Presentación por Chile que lee. <https://www.uandes.cl/wp-content/uploads/2024/02/Presentacion-estudio-CM.pdf>
- Jorquera, María (2004). “Métodos históricos o activos en educación musical”. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, (14), pp. 24-33. <https://leemejournal.com/article-detail/?id=262>
- Lalama, Amor y Miriam Calle (2019). “Psicomotricidad: Construyendo aprendizajes a través del movimiento”. *SATHIRI, Sembrador*, 14(2), pp. 210-217. <https://doi.org/10.32645/13906925.899>
- Latorre, Antonio (2005). **La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó.
- Lay, Siu, Evelyn Araya, Camila Marabolí-Garay, Gabriela Olivero y Carolina Santander C. (2018). “Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía”. *Sociedad e Infancias*, 2, pp. 147-170. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/59474>
- León, Angélica, Ana Mora y Laura Tovar (2021). “Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad”. *Dilemas contemporáneos*, 9(1), pp. 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2861>
- López, Carmen (2012). “Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura”. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, Aula*, 15, pp. 47-78. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/8942/10426>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). Decreto 373 Exento. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. <https://bcn.cl/3ltk8>

Lizama, Pamela y Freddy Chávez. (2025). Música y movimiento: una propuesta integrada para el aprendizaje de la lectoescritura, *Revista Neuma*, 1, pp. 9-126

Ministerio de Educación de Chile (2018a). Programas de estudio Lenguaje y comunicación 1° básico (2018). [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-18871\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-18871_programa.pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2018b). Programas de estudio Música 1° básico. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-20704\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-20704_programa.pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2023a). Orientaciones Didácticas Lenguaje y comunicación. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-334753\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-334753_recurso_pdf.pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2023b). Orientaciones Didácticas Música. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-334702\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-334702_recurso_pdf.pdf)

Ministerio de Educación (2023c). Priorización Curricular. Para la reactivación integral de aprendizajes, educación básica y media. [https://curriculumnacional.cl/614/articulos-331226\\_recurso\\_pdf.pdf](https://curriculumnacional.cl/614/articulos-331226_recurso_pdf.pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2024). Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender. Prácticas esenciales para el aula Sala Cuna a 4° medio 2 ed. [https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/Prácticas%20esenciales%20para%20el%20aula%20\\_%20LEC%20para%20aprender.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/Prácticas%20esenciales%20para%20el%20aula%20_%20LEC%20para%20aprender.pdf)

Ochoa, Roselva, Ninoska Nava y Damaris Fusil (2020). “Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas”, *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 45(15), pp. 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407375>

Parra, Paola y Gina Bojorque (2022). “Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura”, *Pucara*, 1(32), pp. 139-160. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/3973>

Pereira, Zulay (2011). “Diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta”. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), pp. 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>

Prevall, Iris y Yanelín López (2021). “El movimiento corporal: un aliado del aprendizaje”, *Horizonte Pedagógico*, 10(3), pp. 29-36. <https://www.horizontepedagogico.cu/index.php/hop/article/view/204>

Ricoy, Carmen (2006). “Contribución sobre los paradigmas de investigación Educación”. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), pp. 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

- Lizama, Pamela y Freddy Chávez. (2025). Música y movimiento: una propuesta integrada para el aprendizaje de la lectoescritura, *Revista Neuma*, 1, pp. 9-126
- Rojas, Ángel (2019). “La música, aporte innovador para la educación básica”, *Rastros y rostros del saber*, 2(3), pp. 65-72.  
<https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/issue/view/594>
- Rugiero, Juan y Yolanda Guevara (2015). “Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil”. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), pp. 25-42.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>
- Salto, Letty y Mayra Palma (2018). “La Investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social”. *Revista Polo del Conocimiento*, 3(12), pp. 149-159.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/822/0>
- Santander, Macarena y Yennifer Tapia (2012). *Modelos de lectoescritura. Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lectoescritura*. Tesis para optar el grado de Educadora de párvulos y escolares iniciales. Universidad de Chile.  
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116723/TESIS%20MODELOS%20DE%20LECTO-ESCRITURA%20M.%20SANTANDER%20Y.%20TAPIA.pdf>
- Soto, Eugenia y Jorge Osorio (2021). “Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia”, *Revista Perspectiva Educativa*, 60(2), pp. 28-47. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.2-Art.1176>
- Suárez, Natalia, Mariluz Sourdis, Soraya Lewis y Carlos De los Reyes (2019). “Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación”, *Psicogente*, 22(42), pp. 1-19.  
<https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508>
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa)
- Valverde, Ximena y Rodrigo Montes (2022). “¡Todo suena! La Educación Musical como experiencia vertebradora de aprendizajes en la escuela”. *Revista de estudios y Experiencias en educación REXE*, 21(45), pp. 446-459.  
<https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n45/0718-5162-rexe-21-45-446.pdf>
- Vargas, Karina, María Jara, Mariela Lozada, y Marjorie Dume (2019). “Influencia de la neurociencia en el aprendizaje de la alfabetización”, Universidad, ciencia y tecnología, *Revista multidisciplinaria*, 2, pp. 33-38.  
<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/215/312/>
- Wheeler, Lawrence y Lois Raebeck (1972). “Orff and Kodaly Adapted for the Elementary School”. Dubuque, Iowa: Brown Company Publisher.

Lizama, Pamela y Freddy Chávez. (2025). Música y movimiento: una propuesta integrada para el aprendizaje de la lectoescritura, *Revista Neuma*, 1, pp. 9-126

Zaro, Milton, Renata Rosat, Luis Ribeiro, Marilda Spindola, Ana Ponzio, Ana Bonini, y Maria Timm (2010). "Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional", *Ciências & Cognição*, 15(1), pp.199-210.



Esta obra está bajo una licencia internacional.  
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0