



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Juego, Música y Aprendizaje en Primera Infancia:
Explorando la Musicalidad y el Juego Musical
en Aulas de Educación Parvularia y Básica
de la Sexta Región de Chile**

BENJAMÍN ANDRÉS LLANOS MARCHANT

Profesora guía: Valeska Valentina Grau Cárdenas

Profesora guía: Daniela Sofía Jadue Roa

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
como requisito para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Noviembre, 2021

Santiago, Chile

A mi cada vez menos pequeña sobrina y ahijada, Eloísa Paz, que nació cuando las ideas de este proyecto recién se empezaban a asomar. Te la dedico a ti, Elo, porque mientras escribía, tuve el maravilloso privilegio de verte disfrutar tus primeros juegos, tus primeros pasos, y tus primeras risas, las que, para mí, son realmente musicales. Que tu vida esté llena de juego y de música. Juega, canta y aprende, Elo.

AGRADECIMIENTOS

Al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), que mediante los estudios que promueve, permite la realización de miles de proyectos investigativos que buscan contribuir al saber académico. También, a las investigadoras a cargo del Proyecto Fondecyt de iniciación N°11180998, “*Children’s development as learner agents through early transitions: exploring the role of playful environments*”, quienes me permitieron utilizar los datos que recogieron durante su investigación, facilitando mi proceso, e inspirándome con sus ideas.

A mis profesoras, Valeska y Daniela, quienes desde sus respectivos campos me guiaron y supervisaron durante todo el camino, ayudándome a expandir mis ideas, a aprovechar la riqueza de los datos, y a explorar nuevos saberes de la Psicología y la Educación, confirmándome en el proceso que ambas ramas saben y deben aprender y jugar juntas. También a Christian, que nunca dejó pasar una oportunidad para seguir ahondando en los recovecos de la enseñanza y el aprendizaje.

A mi familia, que me ha apoyado desde siempre y de mil maneras, para seguir formándome como psicólogo y como persona. A mis hermanos, Tomás y Catalina, quienes me acompañaron en cada momento, y con su ejemplo me enseñan a ser un profesional comprometido con las personas. A mi madre, Catalina, y a mi padre, Francisco, quienes nunca dejaron de confiar en mí, entregándome todo lo que tienen para superar cualquier dificultad y aprovechar toda oportunidad. Les debo todo.

A Valeria, compañera y amiga, quien me hizo el favor de prestarme su visión para entender mejor los datos. También a Natalia, Felipe, Catalina, Carla, Constanza, María José, Macarena, Angélica y Sofía, nueve de mis personas favoritas, que conocí por casualidad entrando a la universidad, y hoy no me imagino qué sería de mí sin su compañía. Les agradezco por haberme escuchado quejarme y regocijarme durante mi proceso, y por inspirarme a ser mejor psicólogo y hombre.

INDICE GENERAL

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Índice General	iii
Índice de Tablas	iii
Índice de Figuras	iv
Resumen	v
Introducción	1
Antecedentes Teóricos y Empíricos	3
Objetivo de Investigación	16
Preguntas Directrices	17
Metodología	17
Resultados	27
Conclusiones y Discusión	47
Referencias Bibliográficas	55
Anexos	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Tipos de juego según quién inicia y dirige (Weisberg et al., 2015).</i>	7
Tabla 2. <i>Características demográficas de establecimientos participantes.</i>	18
Tabla 3. <i>Cantidad de horas grabadas según establecimiento, nivel y cámara.</i>	19
Tabla 4. <i>Criterios de codificación según comportamiento musical (Littleton, 1991).</i>	20
Tabla 5. <i>Criterios de codificación según estilo de juego musical (Littleton, 1998).</i>	24
Tabla 6. <i>Eventos distribuidos por dependencia del establecimiento.</i>	27
Tabla 7. <i>Eventos distribuidos por tipo de zona del establecimiento.</i>	28
Tabla 8. <i>Eventos distribuidos por categoría y duración.</i>	31

Tabla 9. <i>Eventos distribuidos por categoría y momento.</i>	32
Tabla 10. <i>Eventos distribuidos por categoría y número de participantes.</i>	33
Tabla 11. <i>Eventos distribuidos según quién los inicia y dirige.</i>	34
Tabla 12. <i>Eventos distribuidos por categoría e iniciación/dirección.</i>	35
Tabla 13. <i>Eventos distribuidos por categoría y ubicación del control (Sproule et al., 2019).</i>	36
Tabla 14. <i>Eventos playful distribuidos por categoría y grado de playfulness (Sproule et al., 2019).</i>	38
Tabla 15. <i>Eventos playful distribuidos por categoría y estilo de juego musical (Littleton, 1998).</i>	40
Tabla 16. <i>Eventos playful distribuidos por estilo de juego musical (Littleton, 1998) y ubicación del control (Sproule et al., 2019).</i>	42
Tabla 17. <i>Juegos musicales distribuidos por estilo (Littleton, 1998) y grado de playfulness (Sproule et al., 2019).</i>	42
Tabla 18. <i>Juegos musicales distribuidos por estilo (Littleton, 1998) y naturaleza del aprendizaje (Sproule et al., 2019).</i>	43
Tabla 19. <i>Juegos musicales distribuidos por estilo (Littleton, 1998) y cadena de OA.</i>	44
Tabla 20. <i>Eventos playful distribuidos por categoría y cadena de OA.</i>	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Gráfico. Cantidad de observaciones de comportamientos musicales.</i>	29
Figura 2. <i>Gráfico. Eventos distribuidos por categoría.</i>	30
Figura 3. <i>Gráfico. Eventos distribuidos por grado de playfulness.</i>	37

RESUMEN

La presente investigación buscó explorar cómo la musicalidad y los juegos musicales se presentan en aulas de educación parvularia y básica, para lo cual se utilizaron datos de un proyecto de investigación que generó videgrabaciones en aulas de prekínder a segundo básico, en cinco establecimientos de localidades de la sexta región de Chile. Tras revisar las videgrabaciones, registrándose los eventos de musicalidad observados y caracterizándolos según distintos aspectos, como duración, momento de la jornada en que ocurren, y cantidad de participantes, se utilizó el marco teórico propuesto por Liz Sproule, Glenda Walsh y Carol McGuinness para graduar estos eventos según cantidad de cualidades relacionadas a la *playfulness* observadas en las respuestas de niñas y niños. Con la muestra de eventos de musicalidad considerados como *playful*, se procedió a categorizarlos según los estilos de juego musical propuestos por Danette Littleton. Finalmente, se proponen relaciones entre los episodios de juego musical observados y los Objetivos de Aprendizaje presentados en los documentos curriculares de ambos niveles educacionales, postulando asociaciones tentativas entre tipos de actividades y juegos musicales que permitirán el trabajo de ciertos aspectos beneficiosos para con el desarrollo de la musicalidad de los niños y las niñas en sus primeros años de educación formal. Los resultados evidencian una mayor cantidad de eventos en los cursos de educación parvularia, así como una predominancia por eventos y juegos musicales vinculados al canto y la vocalización, con la mayoría de estos siendo catalogados como juegos musicales dramáticos, asociándoseles principalmente con Objetivos de Aprendizaje relacionados con la producción de canciones, sonidos e ideas musicales en general.

INTRODUCCIÓN

Mientras que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2018) posicionan al juego como un principio rector y una estrategia pedagógica privilegiada, particularmente apropiada para trabajar los Objetivos de Aprendizajes presentados en el Núcleo de Lenguajes Artísticos, las Bases Curriculares de Educación Básica (Mineduc, 2012) refieren a él más como un recurso ocasional, que como un elemento transversal a la experiencia educativa. Por otro lado, mientras que la educación básica detalla los múltiples Objetivos de Aprendizaje que nutrirían un desarrollo musical apropiado en niños y niñas, el Núcleo de Lenguajes Artísticos de la educación parvularia exhibe una subrepresentación de objetivos relacionados explícita y específicamente con el desarrollo de la musicalidad, en todos los niveles, desestimando la importancia de la música y la creación artística en general durante la primera infancia. Así, pareciera existir una especie de vacío entre estos niveles educacionales, en términos del proceso de transición.

A pesar de estas importantes diferencias, ambos documentos presentan un fenómeno que podría ser de interés al momento de buscar una solución: El juego musical. Si bien en ambos niveles se lo menciona simplemente como un recurso más, sin entrar en mayor detalle respecto de cómo este elemento puede contribuir al desarrollo musical de las niñas y los niños, la perspectiva de Danette Littleton (1998) sobre los *juegos musicales* pareciera condecirse con un desarrollo y logro apropiados de estos Objetivos de Aprendizaje.

Si bien los juegos musicales se han estudiado en diversas instancias investigativas, explorándose su relación con variables relevantes para el contexto educativo de la primera infancia, como la autorregulación, la interacción social, la expresión corporal y el aprendizaje de conductas ligadas al lenguaje y al razonamiento matemático (Berger & Cooper, 2003; Dansereau, 2015; Fox & Liu, 2012; Lau & Grieshaber, 2010; Smith, 2008; Williams, 2018; Youm, 2008; Zachariou & Whitebread, 2017), en su gran mayoría estos estudios han tomado lugar en contextos norteamericanos, europeos y asiáticos. Esto afecta la comprensión del concepto en el contexto chileno, ya que tanto la musicalidad como el

juego tienen fuertes raíces culturales (Trevarthen, 2012), volviendo sumamente relevante estudiar los juegos musicales y sus distintas manifestaciones en contextos localizados, dado que su componente cultural podría implicar importantes variaciones en cómo los niños y niñas participan de ellos (Lew & Campbell, 2005).

Este estudio propone pensar el concepto de *juegos musicales* desde una perspectiva consecuente con los Objetivos de Aprendizaje del Núcleo de Lenguajes Artísticos en Educación Parvularia, así como con los de la asignatura de Música en Educación Básica, en pos de presentarlo como un recurso flexible y apropiado para el logro de estos, e investigar su manifestación en un contexto localizado que permita una comprensión relevante para su uso en el contexto chileno. Para esto, se utilizó un diseño exploratorio, pretendiendo complementar las definiciones existentes del fenómeno de los *juegos musicales*, así como su manifestación en el contexto de aulas de educación parvularia y básica. Mediante una muestra intencionada, provista por el proyecto Fondecyt de iniciación N°11180998, se observaron videgrabaciones realizadas en 10 aulas de educación parvularia y 15 de educación básica¹, identificándose dentro de ellas eventos de musicalidad, y codificándose sus características según nivel educacional. Luego, se procedió a categorizar estos eventos musicales según estilo de juego musical, de acuerdo con los postulados de Littleton (1998). Finalmente, se realizó un vínculo tentativo entre los Objetivos de Aprendizaje relacionados al desarrollo de la musicalidad de educación parvularia y básica, en pos de relacionar los distintos juegos musicales con dichos objetivos.

¹ El número de establecimientos es el mismo, cinco, sin embargo hay establecimientos que tienen un nivel de transición heterogéneo, con una sala en lugar de dos divididas en niveles de transición menor y transición mayor.

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

La Música en la Primera Infancia

La música es un aspecto de la experiencia humana general que ha sido estudiado por décadas y definido por un gran número de autores y académicos (Esimone, 2020). Es un fenómeno recreativo y expresivo universal a través de las distintas culturas humanas (Corrigal & Trainor, 2010). Sus primeras manifestaciones se presentan desde el nacimiento, e incluso desde dentro del útero, con la forma de pequeñas *reacciones fisiológicas* ante la percepción de elementos rítmicos y melódicos presentes en el ambiente próximo, pertenecientes a la cultura local de la persona, llamadas *microritmos culturales* (Condon, 1982, como se citó en Zur & Johnson-Green, 2008). Se cree que estos microritmos culturales serían el origen de la musicalidad. La musicalidad, entendida como “el impulso humano para crear y compartir música” (Trevvarthen, 2012, p. 259), se basaría en una tendencia cerebral hacia el ritmo y la liberación (*release*), la cual conduciría naturalmente a los seres humanos hacia la creación artística musical (Trevvarthen, 1999; 2012). Se considera que la creación musical, y por lo tanto la música en sí, permearía la vida de las personas, “desde la comunicación musical temprana entre padres e hijo o hija, hasta el familiar canto *sol-mi* usado por prescolares para involucrarse con sus compañeros de juego” (Rachel et al., 2006, p. 279).

En tanto la música es parte inherente de la experiencia humana general (Lew & Campbell, 2005; Trevvarthen, 1999), se considera que la adquisición de conocimientos musicales es un componente significativo en el desarrollo normal, ya que incluso adultos sin entrenamiento musical formal tienen un conocimiento musical implícito, adquirido mediante mera exposición cotidiana a la música de su cultura (Corrigal & Trainor, 2010). Este proceso, mediante el cual niños y niñas adquirirían conocimientos sobre percepción y producción musical, específicos para con el ambiente en el que se encuentran, es referido como *enculturación musical*, ya que requiere de experiencias con un sistema musical particular de una cultura (Corrigal & Trainor, 2010). A través de experiencias musicales tempranas como estas, basadas en la percepción de ritmos y melodías habitantes de la

cotidianeidad, niñas y niños lograrían desarrollar una comprensión inicial de su cultura (Bjorkvold, 1989, como se citó en Zur & Johnson-Green, 2008).

La música suele estar presente dentro de las aulas de educación parvularia (Kern et al., 2007), ya sea en la forma de vocalizaciones, de movimientos rítmicos o de experimentación sonora con diversos elementos. Esta tiende a ser utilizada por docentes por diversos motivos (Kern et al., 2007; Rachel et al., 2006); tanto para entretener, considerándosela como una fuente de goce y recreación para niñas y niños, como para trabajar el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales, psicomotoras y de autonomía.

En su disertación doctoral, Danette Littleton (1991) se refiere a las conductas que niños y niñas realizan para ejercer su musicalidad. Littleton define tres clases de comportamiento musical:

- **Comportamientos Musicales Vocales**, referentes a vocalizaciones y cantos que ocurren a lo largo de un amplio rango de tonos y ritmos, pudiendo incluir canciones originales y espontáneas, fragmentos semejantes a canciones aprendidas, o versos completos de canciones;
- **Comportamientos Musicales Instrumentales**, referentes a conductas de exploración de timbre y cualidades sonoras, creación de patrones rítmicos, y repetición de secuencias de dinámicas (fuerte-suave) y tempo (rápido-lento), duración (largo-corto), tono (alto-bajo) y forma (igual-distinto), con instrumentos musicales u otras fuentes de sonido;
- **Comportamientos Musicales de Movimiento a la Música**, referentes a movimientos en respuesta al propio canto, a instrumentos musicales siendo tocados, o al canto o interpretación de otros, así como a dinámicas, tempo, duración, tono y forma.

El Juego en la Primera Infancia

Otro aspecto presente dentro de las aulas de educación parvularia, y también relacionado con múltiples beneficios para con el desarrollo de los niños y las niñas, es el juego (Berger & Cooper, 2003; Grau et al., 2018; Littleton, 1998). Este concepto no es particularmente fácil de definir, y aunque existe creciente evidencia a nivel internacional sobre su importancia para con el desarrollo infantil (Grau et al., 2018), estudiándose durante décadas por prominentes investigadores como Mildred Parten, Jean Piaget y Lev Vygotski (Berger & Cooper, 2003; Littleton, 1998), el juego ha sido descrito como *fácil de reconocer, pero difícil de definir* (Johnson et al., 1999, como se citó en Niland, 2009).

En el pasado, se lo ha caracterizado de diversas maneras, entre ellas: libre, placentero, voluntario, trivial, no productivo, espontáneo, sin objetivo, entretenido (Gilmore, 1971, como se citó en Smith, 2008). Actualmente, parece existir cierto consenso respecto de una posible definición, describiéndose el juego como una actividad que le es placentera al participante, que es intrínsecamente motivada, y en la cual la meta tiene menos que ver con la obtención de algún tipo de producto final, y más con el verse involucrado en la actividad en sí (Berger & Cooper, 2003; Huizinga, 1944; Littleton, 1998; Niland, 2009; Tarnowski, 1999).

Uno de los primeros precursores del estudio del juego fue Jean Piaget, quien formuló una taxonomía en línea con su teoría de las etapas del desarrollo cognitivo (1962): *Juego Funcional*, predominante en la etapa sensoriomotora (0-2 años), que consiste en la repetición de acciones con el fin de obtener algún resultado placentero inmediato; *Juego Simbólico*, predominante en la etapa preoperacional (2-6 años), que consiste en simular situaciones reales o imaginarias, creando o imitando personajes; y *Juego Reglado*, predominante en la etapa de operaciones concretas (6-12 años), que implica un carácter necesariamente social, y se basa en reglas simples y concretas.

De manera similar a la música, se ha relacionado al juego con la cultura local dentro de la que se encuentra la persona, como una especie de “causa y efecto” de la misma, funcionando como si fuera un vehículo de aprendizaje cultural, al mismo tiempo

que como un indicador del desarrollo (Lew & Campbell, 2005). De esta forma, en tanto su presencia parece afectar positivamente el desarrollo y el bienestar de niños y niñas desde muy temprana edad, parece ser que, así como lo es la música, el juego es una parte inseparable de sus vidas (Koutsoupidou, 2020). De hecho, en el pasado se ha considerado que el juego y el arte comparten orígenes fundamentales (Littleton, 1998).

Esta estrecha relación entre el juego y el desarrollo de los niños y las niñas ha conducido a múltiples currículos educacionales a incorporarlo como uno de sus pilares fundamentales. Victoria Peralta (1996) refiere a la importancia de la actividad lúdica para con la vida de las niñas y los niños, como un aspecto a conservar al momento de programar las actividades que estructuran un currículo, y esto se ve reflejado en la historia nacional de los jardines infantiles y sus currículos.

Buscando relatar la historia y el desarrollo de la educación parvularia en Chile, Leonor Cerda (2007) refiere a la creación de los primeros jardines infantiles en Chile, a mediados del siglo XIX, inspirados por los métodos pedagógicos provenientes de Francia y Alemania, específicamente, el método froebeliano, que se basa en el niño y la niña como el centro de la acción pedagógica, y que considera el juego como la vía más adecuada para introducir a los niños y las niñas a la cultura, la sociedad y la naturaleza. La autora presenta también la influencia del método Montessori, basado en la autonomía de los niños y las niñas para con su propio aprendizaje, mediante la preparación de ambientes propicios para la exploración y la experimentación, con el juego siendo uno de los principales vehículos para ello. Otro de los currículos presentados es el Currículum Integral, creado en Chile, que se basa en el desarrollo equilibrado de niños y niñas como seres *integrados*, en relación con su contexto sociocultural, y que comprende el juego como una actividad fundamental que provoca placer, compensa fracasos y exterioriza conflictos a lo largo del desarrollo. En su libro, Cerda (2007) detalla en la trayectoria de la educación parvularia en el contexto nacional, describiendo los inicios del Currículum Personalizado y el High Scope en el país, por lo que se recomienda revisar su trabajo para obtener una mirada explicativa y coherente de este fenómeno.

Esta visión histórica, que explica los fundamentos de currículos educacionales que siguen vigentes hasta el día de hoy, permite apreciar la centralidad que se le ha dado al juego en la trayectoria educativa de niños y niñas en Chile. Actualmente, se considera que el juego genera fuertes influencias en el desarrollo de las niñas y los niños (Berger & Cooper, 2003; Grau et al., 2018), constituyendo un importante medio para el aprendizaje en general, asistiendo en el desarrollo del lenguaje y de las habilidades de razonamiento (Lew & Campbell, 2005), y proveyendo beneficios al brindar mayor concentración, menor estrés y mayor disfrute de las actividades, entre otros (Grau et al., 2018).

Al ser un elemento central del currículo educacional, y de la práctica pedagógica, el estudio del juego y de su relación con el aprendizaje se ha vuelto una temática popular entre académicos que buscan comprender cómo se manifiesta y comporta dentro y fuera del aula, así como su relación con el aprendizaje.

Buscando caracterizar distintos tipos de pedagogías basadas en juego, de acuerdo con quién los inicia o dirige en el contexto del aula de clase, Weisberg y colegas (2015) proponen las siguientes categorías: *Instrucción*, referente a actividades en las que los adultos le indican a los niños y las niñas qué acciones realizar; *Juego Guiado*, referente a actividades iniciadas por los adultos, mediante una estructuración del ambiente, y dirigidas por niños y niñas, pudiendo estos desenvolverse de manera autónoma; *Juego Cooptado*, referente a actividades iniciadas por las niñas y los niños, y luego dirigidas por los adultos; y *Juego Libre*, referente a actividades en las que niños y niñas pueden realizar acciones y utilizar materiales de su elección. Estas categorías son representadas en el artículo de Weisberg y colegas (2015) de la manera presentada en la Tabla 1:

Tabla 1

Tipos de juego según quién inicia y dirige (Weisberg et al., 2015).

	Iniciado por adultos	Iniciado por niños y niñas
Dirigido por adultos	<i>Instrucción</i>	<i>Juego Cooptado</i>
Dirigido por niños y niñas	<i>Juego Guiado</i>	<i>Juego Libre</i>

Por otro lado, respecto de la integración del juego al currículo educativo, Liz Sproule, Glenda Walsh y Carol McGuinness (2019) postulan tres dimensiones a considerar dentro de una práctica pedagógica de primera infancia: el grado de *playfulness*² en la actividad, la ubicación del control de la acción durante la actividad, y la naturaleza del aprendizaje que toma lugar en la actividad. En su artículo, Sproule, Walsh y McGuinness (2019) proponen cada una de estas dimensiones como un continuo, refiriéndose a ellas de la siguiente manera:

- **Grado de *Playfulness***, referente a la presencia o ausencia de cualidades lúdicas en el comportamiento de niños, niñas y profesionales de la educación en una actividad particular. Mientras que un alto grado de *playfulness* implica sentimientos de bienestar, involucramiento, despreocupación, placer y alegría, así como la presencia de conductas de expresividad, creatividad, buen humor, comedia o tontería, y de deseo por compartir con otros, un bajo grado de *playfulness* se caracterizaría por la ausencia de estas cualidades, implicando comportamientos de mayor seriedad y pasividad.
- **Ubicación del Control**, referente a la parte de la dinámica niños/niñas – adulto con la que reside el control que se puede ejercer sobre una situación. Mientras que uno de los polos del continuo representa situaciones iniciadas o dirigidas por las niñas y los niños, donde pueden decidir qué actividad perseguir, qué recursos utilizar y/o con quién interactuar, el otro polo representa las situaciones controladas por los adultos, donde pueden especificar resultados esperados, solicitar conductas específicas u ordenar a los niños y niñas que se concentren en lo que ellos dicen o hacen. El punto medio de este continuo refiere a situaciones con control colaborativo, en las que ambas partes pueden ejercer control y dirigir al mismo tiempo.
- **Naturaleza del Aprendizaje**, referente al tipo de aprendizaje que se puede vincular a una actividad particular. Mientras que uno de los polos representa el aprendizaje emergente, entendido como aprendizaje que surge de manera fortuita, a partir de actividades libres de intencionalidad adulta, el otro polo refiere al aprendizaje

² Se utilizará la palabra *playfulness* para referir a la cualidad lúdica que postulan Sproule y colegas (2019), ya que la traducción de este concepto al español no se consideró fidedigna a su significado.

enfocado a metas curriculares, entendido como aquel aprendizaje vinculado con dominios del conocimiento como la literacidad y la numerosidad³, entre otros, que surge a partir de actividades altamente planeadas y dirigidas de cerca por el adulto en el aula. El punto medio de este continuo refiere a una naturaleza mixta, en la que los aprendizajes aparecen de manera fortuita, en situaciones libres de supervisión adulta, pero a partir de recursos facilitados previamente por el adulto del aula (p.e., el juego de rincones, que involucra preparación de ambientes de juego por parte de la educadora de párvulos).

Estas autoras (Sproule et al., 2019) observaron cómo la inclusión de cualidades lúdicas en las actividades curriculares extendería los beneficios que provee el juego a otras áreas del currículo escolar, promoviendo involucramiento y entusiasmo y previniendo ansiedad en niños y niñas.

Los Juegos Musicales

El juego musical, entendido como la mezcla del arte de la música y el arte del juego (Littleton, 1998), consiste en actividades que le permiten a niños y niñas explorar, improvisar y crear mediante sonidos (Tarnowski, 1999). Dentro de las actividades que se han caracterizado como juegos musicales, se encuentran el canto, el movimiento en patrones rítmicos, la interpretación (o juego) con instrumentos musicales convencionales y no convencionales, y la invención de canciones, pudiendo darse en conjunto y en solitario, con objetos varios o con el uso de las capacidades corporales de la persona (Dansereau, 2015; Lew & Campbell, 2005; Williams, 2018; Zachariou & Whitebread, 2017). Implícita en esta definición se encuentra la idea de que la caracterización de un juego como "musical" dependería principalmente de la presencia de sonido, ya sea producido por la niña o el niño, por un instrumento musical, u otro dispositivo (Dansereau, 2015), siendo una actividad bastante flexible.

³ Sproule y colegas (2019) observan que el aprendizaje vinculado a dominios del conocimiento deseables para con el currículo educacional, también puede ser de naturaleza emergente, presentando el ejemplo de un niño que juega a ser vendedor, y ocupa conceptos matemáticos para contar dinero dentro de su rol lúdico.

En un esfuerzo por describir los tipos de juegos musicales, Littleton (1998), a lo largo de sus escritos (Niland, 2009; Tarnowski, 1999), propone diferentes estilos en los que este tipo de juego se puede manifestar:

- **Juego Musical Funcional**, referente a la exploración de sonidos vocales, instrumentales y ambientales, así como a la forma en que estos sonidos son creados;
- **Juego Musical Constructivo**, una extensión del Funcional, donde las exploraciones de sonidos comienzan a exhibir cierta estructura, como patrones rítmicos y melódicos;
- **Juego Musical Dramático**, referente al uso de canciones o instrumentos musicales dentro de una temática musical o no musical;
- **Juego Musical Cooperativo**, referente a juegos que involucran la exploración musical sociable e interactiva con otros jugadores;
- **Juego Musical Kinestésico**, referente a juegos que utilizan el movimiento o la danza como respuesta lúdica a la música; y
- **Juego Musical Reglado**, referente al abordaje de juegos musicales estructurados y orientados a grupos, como juegos de canto o de aplausos.

Estos estilos de juegos musicales comparten algunas similitudes con la propuesta de Piaget (1962), en tanto parecen progresar en complejidad de manera similar a la de las etapas del desarrollo. El Juego Musical Funcional de Littleton (1998) podría ir en paralelo con el Juego Funcional de Piaget (1962), durante la etapa sensoriomotora, mientras que el Juego Musical Constructivo y el Juego Musical Dramático de Littleton parecen vincularse con el Juego Simbólico de Piaget, a partir de sus componentes imaginarios y más complejos que los de la etapa anterior. El Juego Musical Reglado y el Juego Musical Cooperativo de Littleton podrían relacionarse con el Juego Reglado de la etapa de operaciones concretas, debido a sus aspectos de interacción social. En cuanto al Juego Musical Kinestésico de Littleton, este no parece tener una conexión exclusiva o específica con alguno de los tipos de juego propuestos por Piaget, y más bien podría sostenerse que es una manifestación de juego musical que se puede encontrar a lo largo de todas las etapas, evolucionando en complejidad, simbolismo y cooperatividad.

Juego y Música, en las Bases Curriculares

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) (Mineduc, 2018), el documento referente de los aprendizajes que niños y niñas deben aprender desde sus primeros meses de vida y hasta el ingreso a la educación básica, posiciona al juego como un concepto central. En este documento, el juego es presentado como una estrategia pedagógica privilegiada que las y los docentes deben saber cómo y cuándo promover, y al mismo tiempo como una actividad natural de las niñas y los niños, y una expresión (y condición) del desarrollo y el aprendizaje. Dentro del Ámbito de experiencias de Comunicación Integral, se encuentra el Núcleo de aprendizajes relacionado a los Lenguajes Artísticos, que tiene como propósito “potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética” (Mineduc, 2018, p. 75). Este Núcleo busca facilitar el proceso de representación del mundo interior de los niños y las niñas, así como el de apropiación de aspectos habitantes de sus entornos socioculturales, entregando herramientas como la pintura, el teatro, la danza y, por supuesto, la música. Las BCEP presentan el juego como una actividad particularmente afín para con los Objetivos de Aprendizaje (OA) de este Núcleo, nombrándose específicamente el *juego musical* como uno de los principales recursos para su desarrollo.

Sin embargo, existe una subrepresentación de OA relacionados de manera explícita y específica con el desarrollo de la musicalidad de las niñas y los niños. En el primer nivel, Sala Cuna, aparecen dos OA vinculables con este aspecto de la experiencia humana: el n°2: “Producir sonidos con su voz, su cuerpo y diversos objetos sonoros, en forma espontánea o por imitación” (Mineduc, 2018, p. 76), y el n°5: “Expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo” (Mineduc, 2018, p. 76). Por su parte, en los niveles Medio y Transición, aparece sólo uno, el n°3, que es esencialmente el mismo para ambos, y que refiere a la interpretación de canciones y juegos musicales mediante diversos recursos, como la voz, el cuerpo, o instrumentos musicales, diferenciándose entre los niveles únicamente por un paso desde la experimentación con estos recursos hacia una

utilización integrada. Si bien los OA del nivel Sala Cuna incluyen elementos de exploración que podrían vincularse con la intención creativa y social de la musicalidad (Zur & Johnson-Green, 2008), estos parecen verse reducidos al pasar a niveles superiores, implicando un posible perjuicio en el desarrollo musical de los niños y las niñas.

Esta situación, sumada a las consecuencias de la caracterización que las BCEP (Mineduc, 2018) hacen de *juego* (específicamente respecto de cómo se lo distingue de *actividades lúdicas*), resulta en un escenario que no parece mejorar en absoluto. Si bien ambos conceptos son caracterizados como entretenidos, motivantes y con enmarcamiento flexible, la actividad lúdica es caracterizada como implicando una participación predominante del equipo pedagógico, en tanto sería la o el docente quien planifica y/o conduce. En cambio, el juego es entendido con una estructura creada espontáneamente por los niños y las niñas, que respondería únicamente “a sus motivaciones internas y requerimientos de desarrollo” (Mineduc, 2018, p. 109). En otras palabras, mientras que la actividad lúdica sería iniciativa del o la educadora, el juego provendría de la motivación de la niña o el niño. La manera en que esta diferenciación está formulada podría dar paso a una interpretación del juego como una actividad que es *exclusiva* de los niños y las niñas, y por lo tanto que requiere de una intervención mínima por parte de las educadoras, reduciendo la diversidad de roles que estas adoptan durante la interacción pedagógica, y desestimando la importancia del componente sociocultural de la musicalidad (Zur & Johnson-Green, 2008). Considerando que el juego es presentado por las BCEP como uno de los principales recursos para el desarrollo de los OA del Núcleo de Lenguajes Artísticos (Mineduc, 2018), la comprensión actual de *juegos musicales* se vuelve insuficiente para un desarrollo apropiado de la musicalidad.

Las Bases Curriculares de Educación Básica (BCEB) (Mineduc, 2012), por su parte, se refieren al juego más como un recurso ocasional en asignaturas como Artes Visuales, Educación Física y Salud, y Música, que como un elemento transversal a la experiencia educativa. En cuanto al desarrollo musical de los niños y las niñas, el documento presenta como uno de los objetivos generales de la educación básica el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan “conocer y apreciar

expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales” (Mineduc, 2012, p. 16). Dentro de la asignatura de Música, las BCEB presentan tres ejes fundamentales que permitirían el desarrollo musical de los niños y niñas: Escuchar y apreciar, interpretar y crear, y reflexionar y contextualizar. Similar a como lo hacen las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Mineduc, 2018), las BCEB mencionan en una ocasión el juego musical como un recurso importante para el desarrollo de una de estas habilidades (Mineduc, 2012), sin embargo no aparece dentro del listado de Objetivos de Aprendizaje relacionados a primero o segundo básico, ni tampoco se profundiza en cómo este recurso puede ser utilizado para desarrollar la musicalidad de los niños y las niñas.

Mientras que en las Bases Curriculares de Educación Parvularia se menciona el juego como un concepto central para con la educación, describiéndoselo como estrategia pedagógica central y como actividad natural de niños y niñas (Mineduc, 2018), este prácticamente desaparece en las Bases Curriculares de Educación Básica (Mineduc, 2012). A su vez, mientras que en las BCEB se le dedica una asignatura completa al desarrollo de la musicalidad, con ejes transversales, actitudes esperadas y OA específicos de las distintas habilidades relacionadas con la musicalidad (Mineduc, 2012), los OA relacionados con la musicalidad en las BCEB (Mineduc, 2018) apenas alcanzan a abordar este importante aspecto de la experiencia humana. Tomando esto en consideración, parece existir una especie de vacío entre estos dos niveles educacionales, en términos del proceso de transición de uno al otro. Este fenómeno iría en detrimento de las prácticas y lineamientos planteados por el Decreto 373 Exento, que busca favorecer la transición durante los primeros años del ciclo escolar, entre el nivel parvularia y el básico. Sin embargo, un fenómeno presente en ambos niveles podría ser de interés al momento de buscar una potencial solución a esta problemática: El juego musical.

La definición de juego musical presentada anteriormente se condice en gran medida con los OA del Núcleo de Lenguajes Artísticos (Mineduc, 2018), en tanto genera experiencias de exploración y descubrimiento de formas de expresión artística musical en el contexto de la educación parvularia, volviéndolo un recurso sumamente flexible para la

práctica pedagógica. Los juegos musicales proveen un camino hacia el aprendizaje de lenguajes artísticos que es único en cuanto a sus relaciones con otras formas de interacción con el ambiente (Smith, 2008; Tarnowski, 1999). Por ejemplo, la creación de canciones comprendería tanto el desarrollo lingüístico como musical (Tarnowski, 1999); el canto se relacionaría con habilidades de lenguaje oral, el desarrollo físico, y la comprensión de conceptos como secuencias y patrones; la interpretación de instrumentos rítmicos reforzaría la coordinación ojo-mano, la conciencia corporal, e incluso desarrollaría la autorregulación (Connors, 2014; Williams, 2018). Estos desarrollos y aprendizajes aumentan mediante la interacción con educadores que animan y participan de los juegos musicales (Smith, 2008; Tarnowski, 1999), por lo que permitirlos, validarlos y fomentarlos se vuelve esencial para el desarrollo de la musicalidad y el descubrimiento de la música en general (Custodero & St. John, 2006; Lee & Bartel, 2007, como se citó en Merkow, 2012). Además, estos recursos podrían facilitar el paso del nivel parvulario al nivel básico, trabajando a favor de reducir las discontinuidades descritas entre ambos niveles, favoreciendo el proceso de transición escolar.

Si bien los juegos musicales han sido estudiados en diversas instancias investigativas, explorándose su relación con variables relevantes para con el contexto de la educación parvularia y básica, como la autorregulación, la interacción social, la expresión corporal y el aprendizaje de conductas ligadas al lenguaje y al razonamiento matemático (Berger & Cooper, 2003; Dansereau, 2015; Fox & Liu, 2012; Lau & Grieshaber, 2010; Smith, 2008; Williams, 2018; Youm, 2008; Zachariou & Whitebread, 2017), en su gran mayoría estos estudios han tomado lugar en contextos norteamericanos, europeos y asiáticos. Esto afecta la comprensión del concepto en el contexto chileno, ya que tanto la musicalidad como el juego tienen fuertes raíces culturales (Trevvarthen, 2012), volviendo sumamente relevante estudiar los juegos musicales y sus distintas manifestaciones en contextos localizados, en tanto sus componentes culturales podrían implicar importantes variaciones en cómo las niñas y los niños participan de ellos (Lew & Campbell, 2005).

A partir de esto, se vuelve importante analizar distintas instancias de juego musical en los contextos educativos de educación parvularia y básica chilenos, de modo que se pueda contribuir a una comprensión más localizada de este recurso del aprendizaje. Esta comprensión podría ayudar a identificar tipos de juego musical potencialmente más apropiados para el logro de los distintos Objetivos de Aprendizaje, tanto del Núcleo de Lenguajes Artísticos como de la asignatura Música, así como proveer un recurso útil para el trabajo de otros ámbitos del aprendizaje presentados en las Bases Curriculares de ambos niveles.

Para lograr esto, resultará útil hacer uso de los datos obtenidos a raíz del proyecto Fondecyt de iniciación N°11180998 “*Children’s development as learner agents through early transitions: exploring the role of playful environments*”. Este proyecto, que busca estudiar el concepto de agencia en el contexto de la transición de niños y niñas en educación parvularia hacia los primeros niveles de educación básica, observó 5 instituciones educativas de la sexta región de Chile, generando videograbaciones de distintas actividades y explorando, mediante entrevistas y grupos focales, las perspectivas de niñas y niños de prekínder a segundo básico, así como de los docentes involucrados en estos niveles, sobre los conceptos de *clase, tarea, actividad y juego*. En pos de analizar instancias o eventos de musicalidad en aulas de educación parvularia y básica ubicadas en localidades de la sexta región, como una forma de empezar a observar las manifestaciones de los juegos musicales en un contexto más localizado, se vuelve relevante utilizar las videograbaciones generadas por este proyecto.

En consecuencia con lo anterior, la presente investigación se preguntó por cómo es que los juegos musicales se presentan en las aulas de educación parvularia y básica, en localidades de la sexta región de Chile. A partir de esta interrogante, se pretendió investigar a nivel más específico en pos de conocer los estilos de juego musical que se presentan con mayor predominancia en este contexto, el cómo se manifiestan la musicalidad y los juegos musicales en aulas de educación parvularia y de educación básica, y los posibles vínculos entre juegos musicales y Objetivos de Aprendizaje correspondientes al Núcleo de Lenguajes Artísticos en el caso de la educación parvularia,

y a la asignatura de Música en el caso de la educación básica. A continuación, y a partir de estas interrogantes, se presentan los objetivos de investigación que guiaron el presente estudio.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

A partir de estas interrogantes, se pretendió analizar y categorizar distintas instancias de musicalidad y juego musical en un contexto más localizado que los estudiados hasta el momento, lo que podría contribuir a una mejor comprensión del recurso de los juegos musicales en Chile. En función de esto, el objetivo de investigación general de la presente investigación es el siguiente: **Caracterizar eventos de musicalidad y juego musical emergentes en aulas de educación parvularia y básica, así como su relación con los Objetivos de Aprendizaje en ambos niveles.** De este, se desprenden los siguientes objetivos específicos⁴:

1. Identificar eventos de musicalidad emergentes en aulas de educación parvularia y básica.
2. Comparar las características de los eventos de juego musical en cada nivel.
3. Identificar aprendizajes observables en estos episodios, en busca de posibles vínculos con Objetivos de Aprendizaje correspondientes al nivel educacional.

⁴ Esta investigación comenzó preguntándose únicamente por los juegos musicales en el nivel de educación parvularia, y tras una discusión con el comité de evaluación de tesis en donde se sugirió aumentar la muestra y agregar un elemento comparativo, se optó por añadir al nivel de educación básica.

PREGUNTAS DIRECTRICES

La pregunta de investigación que dio guía a este estudio es la siguiente: **¿Cómo se presenta el juego musical en aulas de educación parvularia y básica en localidades de la sexta región de Chile?** De ella se desprenden las siguientes preguntas específicas⁵:

1. ¿Qué características presentan los eventos de musicalidad de educación parvularia y los de educación básica?
2. ¿Qué estilos de juego musical se presentan con mayor predominancia en educación parvularia y en educación básica?
3. ¿Cómo se pueden vincular los aprendizajes observados en los episodios de juego musical con los Objetivos de Aprendizaje presentados en el Núcleo de Lenguajes Artísticos de educación parvularia y en la asignatura de Música de educación básica?

METODOLOGÍA

En pos de responder las preguntas directrices presentadas, y cumplir con los objetivos investigativos, este estudio utilizó un diseño exploratorio, pretendiendo complementar las definiciones existentes del fenómeno de los *juegos musicales*, así como su manifestación en los contextos de aulas de educación parvularia y básica, en establecimientos de dependencia particular y municipal, ubicados en localidades de la sexta región de Chile. Para esto, como se describirá en mayor detalle a continuación, se hará uso de los planteamientos de Danette Littleton, respecto de los tipos de comportamiento musical (1991), y de los estilos de juegos musicales (1998), así como de las dimensiones postuladas por Sproule, Walsh y McGuinness (2019), grado de *playfulness*, ubicación del control y naturaleza del aprendizaje.

⁵ Así como se hizo en la sección de Objetivos de Investigación, se debe notar que esta investigación comenzó preguntándose únicamente por los juegos musicales en educación parvularia, y que tras una discusión con el comité de evaluación, se optó por añadir al nivel de educación básica.

Participantes

Esta investigación utilizó una muestra intencionada, seleccionada a partir de los datos obtenidos a raíz del proyecto Fondecyt mencionado previamente (Proyecto Fondecyt de iniciación N°11180998, “*Children’s development as learner agents through early transitions: exploring the role of playful environments*”). Como se abordó en la sección anterior, este proyecto tuvo el propósito de estudiar el concepto de agencia en niñas y niños de educación parvularia y básica, en el contexto de la transición de un nivel al otro. Para esto, dentro de los métodos utilizados para recolectar datos, se realizaron videograbaciones de varias actividades realizadas durante un día, en 10 aulas de educación parvularia y 15 de educación básica, pertenecientes a 5 establecimientos educacionales, ubicados en distintas comunas de la sexta región de Chile. La Tabla 2 detalla las características de los distintos establecimientos educacionales que acordaron participar del proyecto Fondecyt.

Tabla 2

Características demográficas de establecimientos participantes.

Folio	Dependencia	Comuna y provincia	Tipo de zona	Cantidad de cursos observados		
				Educación Parvularia	Educación Básica	Total
F1	Particular	Machalí, Cachapoal	Urbana	2	3	5
F3	Municipal	Santa Cruz, Colchagua	Urbana	3	4	7
F4	Municipal	San Vicente, Cachapoal	Rural	2	4	6
F5	Municipal	Chépica, Colchagua	Rural	1	2	3
F6	Municipal	Doñihue, Cachapoal	Rural	2	2	4
Total				10	15	25

Nota: Los establecimientos educacionales de la muestra se presentan según el número de folio designado por el proyecto Fondecyt. La ausencia del Folio 2 se debe a que no se logró concretar un acuerdo para la recolección de datos con el establecimiento correspondiente, por lo que no formó parte de la investigación.

Las videgrabaciones se realizaron utilizando dos cámaras, una enfocada en los niños y niñas del aula (Cám N), y la otra enfocada en las educadoras o profesores, entregando una visión más general de la sala (Cám A). Mediante este proceso de recolección de datos, se generaron 584 archivos de video, equivalentes a un total de 122 horas, 26 minutos, y 12 segundos de video, sumando los videos de ambos puntos de vista⁶. La Tabla 3 presentan los detalles de la distribución de horas grabadas por establecimiento, así como el promedio de horas grabadas entre ambas cámaras.

Tabla 3

Cantidad de horas grabadas según establecimiento, nivel y cámara.

Folio	Educación Parvularia			Educación Básica			Total	Total Promediado
	Cám A	Cám N	Promedio	Cám A	Cám N	Promedio		
F1	3:04:00	4:08:54	3:36:27	4:52:16	5:01:24	4:56:50	17:06:34	8:33:17
F3	6:51:11	6:36:07	6:43:39	11:00:58	9:24:46	10:12:52	33:53:02	16:56:31
F4	5:13:48	4:39:33	4:56:41	12:22:03	10:19:46	11:20:54	32:35:10	16:17:35
F5	2:42:47	2:31:55	2:37:21	5:10:35	5:09:48	5:10:11	15:35:05	7:47:33
F6	4:58:59	6:06:02	5:32:31	6:15:44	5:55:36	6:05:40	23:16:21	11:38:10
Total	22:50:45	24:02:31	23:26:38	39:41:36	35:51:20	37:46:28	122:26:12	61:13:06

Se identificaron 78 eventos de musicalidad en educación parvularia, a partir del total promediado de horas grabadas en ese nivel (38,3% del total promediado de ambos niveles), y 74 en educación básica, a partir del total promediado en aquel nivel (61,7% del total promediado de ambos niveles). Si bien la distribución entre niveles no es equitativa, este estudio no busca comparar las realidades de ambos niveles, sino más bien explorar las características de los episodios musicales de cada uno. Así, los porcentajes presentes en el análisis refieren al 100% de los eventos del nivel correspondiente. Al sumar los eventos de ambos niveles, se obtienen 152 eventos, que equivalen a 3 horas, 14 minutos y 26 segundos de grabación (5,3% del total promediado de actividades grabadas).

⁶ Si bien se pretendió que ambas cámaras registraran exactamente las mismas actividades desde dos puntos de vista, ocurrió que algunos videos varían en duración. Esto se puede deber a varios factores, entre ellos, la duración de la batería, actividades realizadas fuera de la sala y/o requiriendo una sola cámara, e incluso el apagado accidental de una cámara.

Procedimiento

Para los propósitos de este estudio, se entenderá por *Evento de Musicalidad* toda instancia registrada en las videgrabaciones en la que se identifique la presencia general de música en el ambiente, siempre y cuando esta sea observablemente producida por una o más personas pertenecientes al grupo curso, precedida y concluida por tres segundos de silencio por parte de los participantes. Durante la identificación de los eventos, se registró en cuál de los cinco establecimientos educacionales ocurrió, así como su dependencia (municipal o particular) y el tipo de zona en que estaba ubicado (urbana o rural).

Para comenzar el proceso de identificación de eventos de musicalidad, se registró la presencia y el tipo de comportamientos musicales en el ambiente (vocal, instrumental y/o de movimiento a la música) según lo postulado por Littleton (1991). Los criterios de codificación utilizados para categorizar los eventos según tipo de comportamiento musical se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Criterios de codificación según comportamiento musical (Littleton, 1991).

Tipo de Comportamiento Musical	Criterios de Codificación Se observa la presencia de:
Comportamiento Musical Vocal	Cantos y/o vocalizaciones con estructura tonal y rítmica variada, p.e., canciones aprendidas u originales, dirigidas o espontáneas, versos cortos, rimas rítmicas, entre otros.
Comportamiento Musical Instrumental	Exploración con instrumentos musicales convencionales, u otras fuentes de sonido, de timbres, patrones o secuencias de dinámicas, tempo, duración, tono y forma.
Comportamiento Musical de Movimiento a la Música	Movimientos en respuesta a música o elementos musicales provenientes de cantos, interacción con instrumentos musicales u otras fuentes de sonido, o dispositivos tecnológicos variados.

Una vez identificados los eventos que conformarían la muestra, ingresándolos a una planilla virtual, se procedió a clasificarlos dentro de una de seis categorías formuladas por el tesista. Las categorías son las siguientes:

- **Canto Dirigido:** Eventos en los que se puede observar el canto de una canción específica, ya sea por parte del curso completo, una parte de este, o un único niño o niña, a partir de alguna indicación o señal dada por el adulto en el aula. El énfasis está en la indicación dada por el adulto, que puede ser una instrucción directa y explícita (p.e., “vamos a cantar”, o “¿se acuerdan de la canción de la leche?”), o una señal más implícita (p.e., adoptar una posición específica, o comenzar a cantar la primera parte de una canción). Si bien no es necesario que el adulto cante toda la canción, sí debe dar señales de que permite y/o fomentar que los niños y niñas canten.
- **Canto Espontáneo:** Eventos en los que se puede observar el canto de una canción específica, ya sea por parte del curso completo, una parte de este, o un único niño o niña, a partir de la motivación espontánea de las y los niños. El énfasis está en la espontaneidad del canto, independiente de la procedencia de la canción (p.e., enseñada por un adulto, o vinculada a un momento específico de la rutina), o de si un adulto se suma luego al canto.
- **Interacción con Instrumentos Musicales:** Eventos en los que se puede observar el uso de instrumentos musicales para interpretar diversas músicas, por parte del curso completo, una parte de este, un único niño o niña, o del adulto en el aula. El nombre de la categoría busca referir al concepto de *tocar* o *interpretar* instrumentos musicales, más que a una interacción general.⁷
- **Movimiento Rítmico:** Eventos en los que se puede observar la realización de movimientos físicos con un ritmo específico y consistente, por parte del curso completo, una parte de este, un único niño o niña, o del adulto en el aula. Esta categoría refiere a movimientos como bailes, seguimiento de coreografías, o aplausos dirigidos, por ejemplo.

⁷ Si bien esta categoría podría expandirse más, detallando si la interacción fue dirigida por un adulto o iniciada de manera espontánea por niños y niñas, la muestra no presenta instancias espontáneas, y los eventos se codificaron bajo una sola categoría general. Lo mismo ocurre con la categoría de *Movimiento Rítmico*.

- **Música Grabada:** Eventos en los que se puede observar la reproducción de música o elementos sonoros con características musicales (timbres, secuencias de tono, patrones rítmicos), mediante dispositivos tecnológicos (distintos de instrumentos musicales), de modo que esto sea escuchado por el curso completo, una parte de este, o un único niño o niña. Esta categoría refiere a la reproducción de pistas de audio (p.e., canciones o músicas populares, grabaciones de rimas rítmicas), con el propósito de que se las escuche, aprecie o que se cante/baile encima.
- **Vocalización:** Eventos en los que se puede observar la exploración de la voz y/o el cuerpo para generar sonido, por parte del curso completo, una parte de este, un único niño o niña, o del adulto en el aula. Esta categoría refiere a un ejercicio básico de la musicalidad, en donde se emiten sonidos de diversa tonalidad y ritmo, sin necesidad de mayor consistencia, de manera principalmente exploratoria (p.e., imitaciones de sonidos, ejercicios o exclamaciones vocales tonales).

Tras categorizar los eventos de musicalidad, se procedió a caracterizarlos dentro de la planilla virtual, detallándose los siguientes aspectos:

- **Duración del Evento.** Los eventos fueron agrupados en las siguientes categorías: *Muy cortos*, eventos de 1 a 10 segundos; *Cortos*, de 11 a 30 segundos; *Medios*, de 31 segundos a 2 minutos; *Largos*, de 2 minutos y 1 segundo, a 5 minutos; y *Muy largos*, de 5 minutos y 1 segundo en adelante.
- **Momento de la Jornada.** Los eventos fueron agrupados en las siguientes categorías: *Rutina inicial*, eventos que ocurren durante los momentos iniciales de la jornada, antes de comenzar las actividades particulares del día (p.e., saludos iniciales, tomas de asistencia, y otras actividades recurrentes y no específicas de una asignatura o temática curricular en particular); *Trabajo con libro*, eventos durante actividades que implicaran el uso de libros o cuadernos, requiriendo que niños y niñas estuvieran en sus puestos; *Actividad*, eventos durante cualquier actividad que no involucrara el uso de libros o cuadernos; *Colación*, eventos durante la hora de la colación o el almuerzo, incluyendo instancias previas de preparación o donde se reparten los alimentos; y *Transición*, eventos que ocurren entre actividades u otros momentos.

- **Número de Participantes.** Los eventos fueron agrupados en las siguientes categorías, según cantidad de personas involucradas, cantando, bailando, tocando un instrumento musical, o escuchando activamente, manteniendo contacto visual, en respuesta a la musicalidad de otros: *Sólo 1*; *De 2 a 3*; *De 4 a 7*; *De 8 a 10*; y *Más de 10*⁸.
- **Iniciación y Dirección:** Se registró si los eventos de musicalidad eran iniciados o dirigidos por niñas y niños o por adultos.
- **Ubicación del Control** (Sproule et al., 2019). Como complemento de este último aspecto, se utilizó esta dimensión del marco conceptual presentado por Sproule y colegas (2019). Los eventos fueron agrupados dentro de las siguientes categorías: *Niños/as*, eventos iniciados, dirigidos y/o controlados principalmente por niños y niñas; *Colaborativo*, eventos en los que se observa un control conjunto o colaborativo; y *Adulto*, eventos iniciados, dirigidos y/o controlados principalmente por los adultos.

Tras identificar y caracterizar los eventos de la muestra, la siguiente fase del procedimiento implicó analizar cuáles de ellos podían ser considerados *juego*. Para esto, se utilizó la dimensión **Grado de Playfulness** postulada por Sproule y colegas (2019). Los eventos fueron graduados según la intensidad de la *playfulness* observada en la conducta de los niños y las niñas, de la siguiente manera: **Muy Alta**, cuando se observaron en los eventos todas las cualidades descritas por las autoras (sentimientos de bienestar, involucramiento, despreocupación, placer y alegría; conductas de expresividad, creatividad, buen humor, tontería, y deseo de compartir con otros); **Alta**, cuando se observó despreocupación y buen humor, más al menos una cualidad más; **Media**, cuando se observó predominantemente despreocupación y buen humor; y **Baja**, cuando no se logró observar alguna de las cualidades mencionadas, predominando la pasividad.

Para los propósitos de este estudio, los eventos de musicalidad serán identificados como *juego* cuando estos sean codificados con un grado de *playfulness* medio, alto o muy alto (Sproule et al., 2019). Considerando que el criterio de codificación para eventos con

⁸ Si bien todos los eventos de musicalidad registrados ocurren dentro de cursos compuestos por más de 10 personas, cabe mencionar que en la muestra total de videograbaciones se pudieron observar cursos más pequeños, con menos de 10 personas en ellos.

bajo grado de playfulness implica no lograr observar las cualidades de la *playfulness*, se considerará que estos eventos **no** serían *juego*. Así, el análisis continuará con una muestra compuesta de *eventos playful de musicalidad*.

Una vez codificados estos eventos *playful*, se procedió a analizarlos según su estilo de juego musical correspondiente (Littleton, 1998), resultando en una nueva muestra, compuesta de *juegos musicales*. Los criterios utilizados para codificar los estilos musicales se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Criterios de codificación según estilo de juego musical (Littleton, 1998).

Estilo de Juego Musical	Criterios de Codificación Se observa la presencia de:
Juego Musical Funcional	Exploración de sonidos vocales, instrumentales y ambientales, y de la forma en que son creados. Se observa una exploración básica del sonido, como vocalizaciones o patrones melódico-rítmicos rudimentarios.
Juego Musical Constructivo	Exploración de sonidos, pero con cierta estructura, como patrones rítmicos, melódicos, de tempo o tono. Se observa mayor complejidad que la del juego musical funcional, como tarareos e improvisaciones.
Juego Musical Dramático	Uso de canciones o instrumentos dentro de una temática musical. Se observa el canto o la interpretación de canciones aprendidas, así como una toma de roles dentro de la temática.
Juego Musical Cooperativo	Exploración de la musicalidad sociable e interactiva. Se observan juegos musicales que involucran grupos, pequeños o grandes, y la interacción como un factor central.
Juego Musical Kinestésico	Exploración de la musicalidad del movimiento o la danza, como respuesta lúdica a la música. Se observan movimientos motores gruesos o finos, en correspondencia con la música del ambiente.
Juego Musical Reglado	Uso de juegos musicales estructurados y orientados a grupos. Se observa la presencia e importancia de reglas, explícitas o implícitas, como en juegos de canto o de aplausos.

Tras haber codificado los juegos musicales según su estilo (Littleton, 1998), se procedió a analizar las posibles relaciones de estos juegos musicales con el aprendizaje. En primer lugar, se utilizó la dimensión de **Naturaleza del Aprendizaje** presentada por Sproule y colegas (2019). Los eventos fueron agrupados en las siguientes categorías: **Emergente**, eventos cuyos aprendizajes son de naturaleza principalmente emergente, fortuita, y libres de intencionalidad adulta observable; **Mixto**, eventos cuyos aprendizajes califican como emergentes, pero con un uso observable de recursos intencionados; y **EMC** (Enfocado en Metas Curriculares), para eventos cuyos aprendizajes son de naturaleza principalmente enfocada en metas curriculares, con alta planificación y dirección adulta observable.

Luego, se procedió a relacionar los distintos juegos musicales con los Objetivos de Aprendizaje que podrían estar trabajándose durante la actividad, usando agrupaciones de estos OA postuladas por el tesista. Se formularon cuatro *Cadenas de Objetivos*, que vinculan OA similares, basándose en las habilidades que buscan promover. La **Cadena 1** busca vincular los OA relacionados con la producción de sonidos, canciones e ideas musicales; la **Cadena 2** busca vincular los OA relacionados con la escucha de sonidos, producciones artísticas y música en general; la **Cadena 3** pretende vincular OA relacionados con la expresión corporal de emociones y sensaciones; y la **Cadena 4** busca vincular OA relacionados con la comunicación de preferencias por recursos artísticos específicos. Adicionalmente, se incluyó el OA n°6 de la asignatura Música, “Presentar su trabajo musical, en forma individual y grupal, compartiendo con el curso y la comunidad” (Mineduc, 2012, p. 353), como una especie de objetivo transversal a las demás cadenas. Para propósitos de la codificación, se lo denominó **Cadena 0**. El detalle de los OA específicos que conforman las *Cadenas*, con distinción por nivel educacional, se encuentra en el Anexo 1.

Confiabilidad

En pos de asegurar la confiabilidad del análisis, el 10,5% de la muestra (16 eventos) fue doblemente codificado, con la ayuda de una codificadora externa al estudio. La codificadora recibió una sesión de entrenamiento y familiarización con los códigos, de aproximadamente dos horas de duración, tras lo cual se le entregó acceso a las videograbaciones, con previo permiso de la investigadora a cargo del proyecto Fondecyt para el que se recolectaron los datos. Los eventos designados para la codificación doble se escogieron al azar, buscando una distribución relativamente equilibrada entre establecimientos, cursos y una versión inicial de las categorías de los eventos, postulada tentativamente por el investigador durante las primeras revisiones de las videograbaciones. La distribución de los eventos doblemente codificados según establecimiento fue la siguiente: Folio 1: 31,25% de los eventos; Folio 3: 12,5%; Folio 4, 25%; Folio 5, 18,75%; y Folio 6, 2,5%. La distribución según nivel educacional fue la siguiente: Educación parvularia, 56,25% de los eventos; y educación básica, 43,75%. La distribución según las categorías finales fue la siguiente: *Canto Dirigido*, 25% de los eventos; *Canto Espontáneo*, 25%; *Interacción con Instrumentos Musicales*, 12,5%; *Movimiento Rítmico*, 12,5%; *Música Grabada*, 12,5%; y *Vocalización*, 12,5%.

Una vez realizada la doble codificación, se evidenció que ambos codificadores coincidieron perfectamente en el 72,2% de las dimensiones. Los resultados de la prueba estadística kappa de Cohen (κ), que busca comprobar la confiabilidad entre los codificadores (Cohen, 1960, como se citó en McHugh, 2012), evidenciaron una concordancia entre codificadores que tendía a estar por sobre el 80%. En la codificación de la dimensión referente al momento de la jornada en que ocurrieron los eventos, existió buena concordancia ($\kappa = 0,78$); mientras que en la codificación del comportamiento musical de movimiento a la música ($\kappa = 0,876$), del grado de *playfulness* ($\kappa = 0,9$), de la naturaleza del aprendizaje ($\kappa = 0,884$), y del estilo de juego musical ($\kappa = 0,8974$), esta concordancia sería reconocida como “muy buena” (Cohen, 1960, como se citó en McHugh, 2012). Los desacuerdos en la codificación fueron resueltos mediante discusión entre el tesista y la codificadora externa.

RESULTADOS

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis realizado, buscando contestar las preguntas de investigación planteadas en la sección anterior. Para comenzar, se abordará el primer objetivo específico, y se identificarán y caracterizarán los eventos de musicalidad que emergieron en los cursos observados.

Características demográficas

Como se mencionó en la sección de la Metodología, se identificó un total de 152 eventos de musicalidad en la muestra observada, 78 en cursos de educación parvularia, y 74 en cursos de educación básica. Vale la pena recordar que los eventos de educación parvularia fueron observados a partir del 38,3% del total promediado de horas grabadas, que los de educación básica provienen del 61,7%, y que los análisis que se presentarán a continuación no son comparativos entre estos niveles.

Para el análisis, se comenzó registrando la dependencia y el tipo de zona del establecimiento educacional, buscando alguna relación entre estas variables y la cantidad de eventos en cada nivel educacional. La Tabla 6 presenta la distribución de eventos según dependencia, distinguiendo por nivel educacional:

Tabla 6

Eventos distribuidos por dependencia del establecimiento.

Nivel Educacional	Dependencia		Total
	Particular	Municipal	
E. Parvularia	16 20,5%	62 79,5%	78
E. Básica	20 27%	54 73%	74
Total	36 23,7%	116 76,3%	152

Aquí, se puede apreciar en ambos niveles una mayor cantidad de eventos ocurridos en establecimientos municipales (76,3%), sin embargo, cabe mencionar que estos establecimientos equivalen al 80% de la muestra.

La Tabla 7 presenta la distribución de eventos según tipo de zona, distinguiendo por nivel educacional:

Tabla 7

Eventos distribuidos por tipo de zona del establecimiento.

Nivel Educativo	Tipo de Zona		Total
	Urbana	Rural	
E. Parvularia	41 52,6%	37 47,4%	78
E. Básica	28 37,8%	46 62,2%	74
Total	69 45,4%	83 54,6%	152

Aquí, se evidencia que los eventos ocurridos en establecimientos de zonas urbanas tienden a ser de cursos de educación parvularia (52,6%), y que los eventos en establecimientos rurales tienden a ocurrir en cursos de educación básica (62,2%).

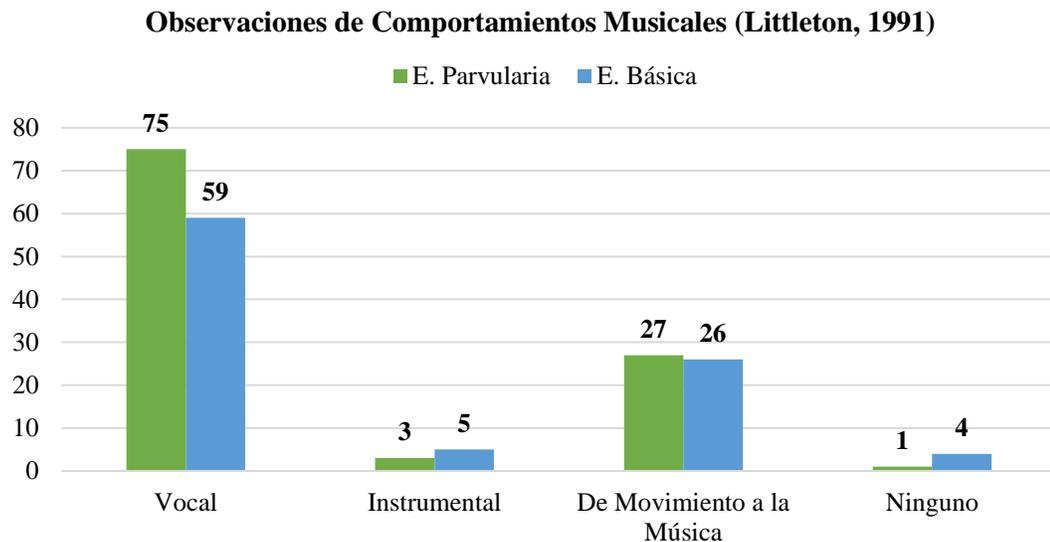
Comportamiento Musical

Luego de esto, se procedió a codificar los eventos de musicalidad según los tipos de comportamiento musical descritos por Littleton (1991). Durante este proceso, se hizo evidente que estas categorías no son excluyentes entre sí, existiendo eventos donde se exhibían conductas que correspondían a más de un tipo. En estos casos, los eventos fueron codificados de acuerdo con todos los tipos de comportamiento musical observados. Por otro lado, existieron eventos donde se pudo apreciar presencia de música, pero no una respuesta codificable según los criterios propuestos por Littleton (1991). Para propósitos de la codificación, estos casos fueron codificados como *Ninguno*, y corresponden al 3,3% del total de eventos de musicalidad.

Hecha esta observación, la Figura 1 presenta la cantidad de veces en que se identificó un tipo de comportamiento musical, distinguiéndose por nivel educacional:

Figura 1

Gráfico. Cantidad de observaciones de comportamientos musicales.



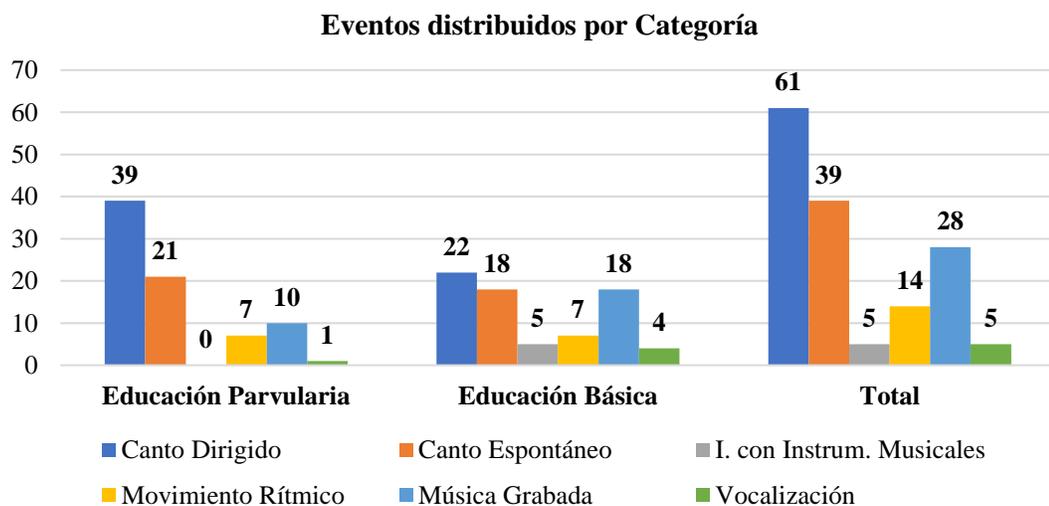
Aquí, se puede apreciar que los eventos en los que se evidencia comportamiento musical vocal superan por mucho a los demás. En total, incluyendo los eventos codificados con más de un tipo de comportamiento musical, se observaron 134 eventos con comportamiento musical vocal, equivaliendo a un 88,2% del total de eventos. En cuanto al comportamiento musical de movimiento a la música, se observaron 53 eventos con este tipo de conducta, incluyendo aquellos con más de un tipo, equivaliendo a un 34,9% del total de eventos. Los eventos de comportamiento musical instrumental se observaron mucho menos, con 8 eventos codificados en total, incluyendo eventos con más de un tipo, equivaliendo a un 5,3% del total. Finalmente, respecto de los eventos en los que no se observó algún tipo de comportamiento musical, codificados como *Ninguno*, estos fueron 5 en total. Estos 5 eventos fueron codificados dentro de la categoría *Música Grabada*, y como se mencionará más adelante, fueron mantenidos dentro de la muestra de eventos de musicalidad.

Categoría

Una vez realizada la codificación según tipo de comportamiento musical (Littleton, 1991), se procedió a codificar los eventos según categoría. Esta dimensión de la codificación será utilizada en conjunto con el resto de los aspectos que contribuyen a la identificación y caracterización de los eventos de musicalidad. La Figura 2 refleja la distribución de los eventos según categoría:

Figura 2

Gráfico. Eventos distribuidos por categoría.



Aquí, se puede apreciar que una gran parte de los eventos corresponden a *Canto Dirigido*, equivaliendo a un 40,1% del total de eventos. A estos les siguen los eventos de *Canto Espontáneo* (25,7%) y *Música Grabada* (18,4%), luego *Movimiento Rítmico* (9,2%), y por último los de *Interacción con Instrumentos Musicales* y *Vocalización*, ambos con un 3,3% del total de eventos.

Se mencionó en el apartado anterior que los 5 eventos codificados como *Ninguno* de los tipos de comportamiento musical de Littleton (1991) fueron codificados como *Música Grabada*. Estos eventos son similares entre sí, ya que en todos se les muestra a los niños y niñas un video con música de fondo, observándose una respuesta de silencio y quietud, difícil de codificar con los tipos de comportamientos musicales de Littleton.

Duración del Evento

La Tabla 8 presenta la distribución de eventos según duración y categoría, distinguiendo por nivel educacional:

Tabla 8

Eventos distribuidos por categoría y duración.

Nivel Educativo	Categoría	Duración del Evento					Total
		Muy corta	Corta	Media	Larga	Muy larga	
Educación Parvularia	CD	-	20	17	2	-	39
	CE	-	10	9	2	-	21
	IIM	-	-	-	-	-	0
	MR	-	1	5	1	-	7
	MG	-	2	3	4	1	10
	V	-	-	1	-	-	1
	Total EP		0	33 42,3%	35 44,9%	9 11,5%	1 1,3%
Educación Básica	CD	1	4	13	4	-	22
	CE	1	7	10	-	-	18
	IIM	1	-	1	1	2	5
	MR	2	4	1	-	-	7
	MG	-	7	3	8	-	18
	V	-	1	1	2	-	4
	Total EB		5 6,7%	23 31,1%	29 39,2%	15 20,3%	2 2,7%
Total EP + EB		5 3,3%	56 36,8%	64 42,1%	24 15,8%	3 2%	152

Nota: Las siglas, CD, CE, IIM, MR, MG y V, refieren a las categorías de eventos de musicalidad, correspondiendo a *Canto Dirigido*, *Canto Espontáneo*, *Interacción con Instrumentos Musicales*, *Movimiento Rítmico*, *Música Grabada* y *Vocalización*, respectivamente.

Dentro de los resultados que se pueden observar aquí, está la predominancia en ambos niveles de eventos de duración media (42,1%) y corta (36,8%); la ausencia de eventos de duración muy corta en educación parvularia; y la tendencia de los eventos de *Música Grabada* a tener una duración más larga que otros eventos, en tanto de todos los eventos de duración larga (15,8% del total de eventos), la mitad corresponde a esta categoría.

Momento de la Jornada

La Tabla 9 presenta la distribución de eventos según momento de la jornada en que ocurrieron y categoría, distinguiendo por nivel educacional:

Tabla 9

Eventos distribuidos por categoría y momento.

Nivel Educativo	Categoría	Momento de la Jornada					Total
		Rutina inicial	Actividad	Trabajo con libro	Transición	Colación	
Educación Parvularia	CD	10	14	-	8	7	39
	CE	-	6	2	8	5	21
	IIM	-	-	-	-	-	0
	MR	-	-	-	6	1	7
	MG	-	7	2	-	1	10
	V	-	-	1	-	-	1
	Total EP		10 12,8%	27 34,6%	5 6,4%	22 28,2%	14 18%
Educación Básica	CD	1	12	7	2	-	22
	CE	-	7	10	1	-	18
	IIM	-	5	-	-	-	5
	MR	-	-	6	1	-	7
	MG	-	15	3	-	-	18
	V	-	4	-	-	-	4
	Total EB		1 1,4%	43 58,1%	26 35,1%	4 5,4%	0
Total EP + EB		11 7,2%	70 46,1%	31 20,4%	26 17,1%	14 9,2%	152

Dentro de los resultados que se pueden observar aquí, está la predominancia de eventos ocurridos durante actividades varias que no involucraban el uso de libros o cuadernos (46,1% del total de eventos); la notable variación en cuanto a categoría dentro de los eventos ocurridos durante actividades con y sin uso de libros; y la presencia exclusiva de eventos de *Canto Dirigido* durante el momento de la rutina inicial, con notable predominancia en cursos de educación parvularia.

Número de Participantes

La Tabla 10 presenta la distribución de eventos según cantidad de participantes y categoría, distinguiendo por nivel educacional:

Tabla 10

Eventos distribuidos por categoría y número de participantes.

Nivel Educativo	Categoría	Número de Participantes					Total
		Sólo 1	De 2 a 3	De 4 a 7	De 8 a 10	Más de 10	
Educación Parvularia	CD	-	1	9	4	25	39
	CE	4	12	3	1	1	21
	IIM	-	-	-	-	-	0
	MR	-	-	-	1	6	7
	MG	-	1	3	2	4	10
	V	1	-	-	-	-	1
	Total EP		5 6,4%	14 17,9%	15 19,2%	8 10,3%	36 46,2%
Educación Básica	CD	-	3	4	7	8	22
	CE	-	9	9	-	-	18
	IIM	1	-	-	1	3	5
	MR	-	-	-	2	5	7
	MG	-	1	1	-	16	18
	V	-	-	2	1	1	4
	Total EB		1 1,3%	13 17,6%	16 21,6%	11 14,9%	33 44,6%
Total EP + EB		6 3,9%	27 17,8%	31 20,4%	19 12,5%	69 45,4%	152

Dentro de los resultados que se pueden observar aquí, está la predominancia de eventos con más de 10 participantes en ambos niveles (45,4% del total de eventos); la variación en cuanto al número de participantes en los eventos de *Canto Dirigido* y *Canto Espontáneo*, también en ambos niveles; y el hecho de que los eventos de *Canto Dirigido* en educación parvularia parecen tender a ocurrir en grupos más grandes, en comparación a los de educación básica, que parecen ser menos dependientes de la cantidad de participantes.

Iniciación y Dirección

La Tabla 11 presenta la distribución de eventos según quién los inició y dirigió, si los niños y las niñas, o los adultos del aula:

Tabla 11

Eventos distribuidos según quién los inicia y dirige.

Quién inicia	Quién dirige		Total
	Niñas/os	Adultos	
Niñas/os	36	3	39
Adultos	27	86	113
Total	63	89	152

Dentro de los resultados que se pueden observar aquí, está la predominancia de eventos iniciados por adultos (74,3% del total de eventos); la tendencia de la parte que inicia el evento de dirigirlo también, por parte de los niños y las niñas y de los adultos; y la existencia de excepciones de estos casos, en donde la contraparte dirige los eventos, siendo más raras en el caso de los eventos iniciados por niños y niñas. También cabe mencionar que la realización de la prueba chi cuadrado (χ^2), con margen de error del 5%, indica la existencia de una relación entre las variables de quién inicia el evento y quién lo dirige ($\chi^2 = 55,94$; $p = 0,05$).

Adicionalmente, la Tabla 12 presenta la distribución de eventos según quién los inicia y dirige, y su categoría, distinguiendo por nivel educacional:

Tabla 12*Eventos distribuidos por categoría e iniciación/dirección*

Nivel Educativo	Categoría	Iniciación / Dirección				Total
		N / N	N / A	A / A	A / N	
Educación Parvularia	CD	-	-	31	8	39
	CE	20	1	-	-	21
	IIM	-	-	-	-	0
	MR	-	-	7	-	7
	MG	-	-	5	5	10
	V	1	-	-	-	1
	Total EP	21 26,9%	1 1,3%	43 55,1%	13 16,7%	78
Educación Básica	CD	-	-	19	3	22
	CE	13	2	2	1	18
	IIM	-	-	4	1	5
	MR	-	-	7	-	7
	MG	-	-	9	9	18
	V	2	-	2	-	4
	Total EB	15 20,3%	2 2,7%	43 58,1%	14 18,9%	74
Total EP + EB	36 23,7%	3 2%	86 56,5%	27 17,8%	152	

Dentro de los resultados que se pueden observar aquí, está la predominancia de eventos de *Canto Dirigido* cuando estos son iniciados y dirigidos por adultos (58,1% de los 86 eventos de este tipo), y de eventos de *Canto Espontáneo* cuando son los niños y las niñas quienes inician y dirigen (91,7% de los 36 eventos de este tipo); el hecho de que los 3 eventos iniciados por niñas y niños, y dirigidos por adultos (2% del total de eventos) son de *Canto Espontáneo*; y el hecho de que el 100% de los eventos de *Movimiento Rítmico* son iniciados y dirigidos por adultos.

Ubicación del Control

Esta dimensión se vincula estrechamente con el apartado anterior, ya que quién inicia y quién dirige el evento tendrá importantes consecuencias con la autonomía que podrán ejercer niñas y niños durante la actividad (Sproule et al., 2019). La distribución de eventos según la ubicación del control y su categoría se presenta en la Tabla 13:

Tabla 13*Eventos distribuidos por categoría y ubicación del control (Sproule et al., 2019).*

Nivel Educativo	Categoría	Ubicación del Control			Total
		Niños/as	Colaborativo	Adultos	
Educación Parvularia	CD	-	7	32	39
	CE	20	1	-	21
	IIM	-	-	-	0
	MR	-	1	6	7
	MG	-	4	6	10
	V	1	-	-	1
	Total EP	21 26,9%	13 16,7%	44 56,4%	78
Educación Básica	CD	-	4	18	22
	CE	14	4	-	18
	IIM	-	-	5	5
	MR	-	-	7	7
	MG	1	7	10	18
	V	2	-	2	4
	Total EB	17 23%	15 20,3%	42 56,7%	74
Total EP + EB	38 25%	28 18,4%	86 56,6%	152	

Aquí, se puede apreciar que en la mayoría de los eventos (56,6%), fueron los adultos quienes tenían el control de la situación, y que las distribuciones entre niveles se presentan de manera similar. También se puede observar que en eventos controlados por adultos, predominan los de *Canto Dirigido* (58,1%), y que en los controlados por niños/as, predominan los de *Canto Espontáneo* (89,5%).

Tras haber identificado y caracterizado los eventos de musicalidad, se procederá con el segundo objetivo específico, comparándose las características de los eventos de juego musical en cada nivel. Para esto, primero se identificará los eventos de musicalidad que calificarían como *juego*.

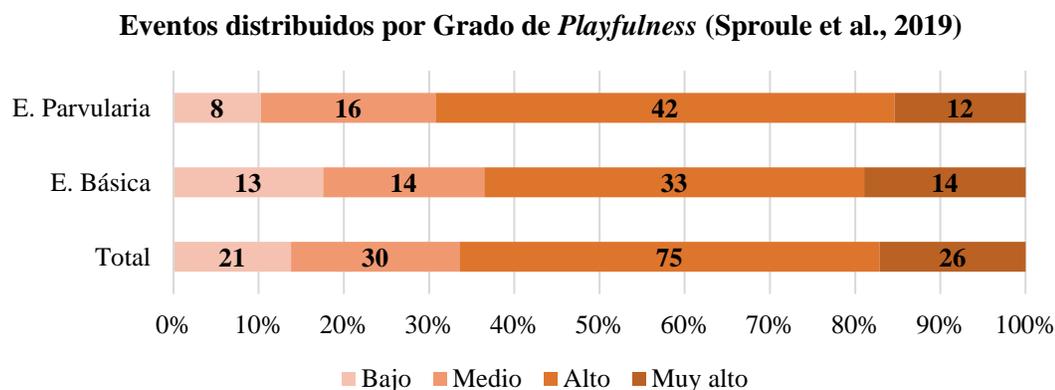
Durante el diseño del presente estudio, se consideró utilizar la clasificación de tipos de juego planteada por Weisberg y colegas (2015), con la idea de diferenciar los eventos *instruccionales* de otros tipos de juego, siguiendo los postulados representados en la Tabla 1. Si bien este marco conceptual provee una indicación fundamentada de cómo se pueden clasificar las prácticas pedagógicas basadas en juego, según el grado de autonomía de los niños y las niñas, es necesario notar que los eventos de musicalidad que conforman la muestra no son formas de pedagogía lúdica en sí. Debido a esto, si bien el marco entrega información importante respecto del carácter de los eventos de musicalidad observados, este no permitiría caracterizarlos como *juego* de manera precisa, pues no fue concebido con eventos de este tipo en mente. Ante esto, se optó por no utilizarlo⁹ para la identificación de los eventos como *juego*, utilizándose en cambio la dimensión grado de *playfulness* postulada por Sproule y colegas (2019), que permitiría determinar cuáles eventos podrían considerarse *juego*, sin ser prácticas pedagógicas formales.

Grado de *Playfulness*

Como se mencionó en la sección de Metodología, los eventos fueron graduados según la intensidad de la *playfulness* observada, con el foco puesto en la conducta de las niñas y los niños. La Figura 3 presenta la distribución de eventos según esta graduación:

Figura 3

Gráfico. Eventos distribuidos por grado de playfulness.



⁹ En caso de que el resultado de la codificación de eventos según el marco de Weisberg y colegas (2015) sea de interés para el lector o la lectora, este se encuentra en el Anexo 2.

Aquí, se puede apreciar una predominancia de eventos con *alta playfulness*, representando un 49,3% del total de eventos. A estos les siguen aquellos con *playfulness media* (19,7%) y *muy alta* (17,1%), con los de *baja playfulness* siendo la minoría (13,8%).

Siguiendo lo presentado en la sección de Metodología, aquellos eventos codificados con un *bajo* grado de *playfulness* (Sproule et al., 2019) no serán considerados como *eventos playful de musicalidad*, removiéndoselos de la muestra de eventos considerados *juego*. La Tabla 14 presenta la distribución de eventos *playful*, según su grado de *playfulness* (Sproule et al., 2019), su categoría, y distinguiéndose según nivel educacional:

Tabla 14

Eventos playful distribuidos por categoría y grado de playfulness (Sproule et al., 2019).

Nivel Educativo	Categoría	Grado de <i>Playfulness</i>			Total
		Medio	Alto	Muy alto	
Educación Parvularia	CD	12	22	1	35
	CE	1	11	9	21
	IIM	-	-	-	0
	MR	1	4	1	6
	MG	2	4	1	7
	V	-	1	-	1
	Total EP	16 22,9%	42 60%	12 17,1%	70
Educación Básica	CD	5	9	2	16
	CE	-	10	8	18
	IIM	1	-	-	1
	MR	4	3	-	7
	MG	3	9	3	15
	V	1	2	1	4
Total EB	14 22,9%	33 54,1%	14 22,9%	61	
Total EP + EB	30 22,9%	75 57,3%	26 19,8%	131	

Aquí, se puede apreciar que la muestra cambió a 131 eventos *playful*, equivaliendo a un 86,2% de la muestra original de eventos de musicalidad.

Al observar la distribución de eventos por categoría presentada en la Figura 2, se pueden apreciar variaciones en esta nueva muestra de eventos *playful*. Los eventos de *Canto Dirigido* disminuyeron en cantidad en un 16,4% (4 eventos menos en educación parvularia, y 6 en educación básica), los de *Interacción con Instrumentos Musicales* en un 80% (4 menos en básica), los de *Movimiento Rítmico* en un 7,1% (1 menos en parvularia), y los de *Música Grabada* en un 21,4% (3 menos en parvularia, y 3 en básica). En cuanto a los eventos de *Canto Espontáneo* y *Vocalización* se mantuvieron en cantidad, aumentando su porcentaje de 25,7% a 29,8% y de 3,3% a 3,8%, respectivamente, debido a estas disminuciones. Por otro lado, se puede apreciar que los eventos con grado muy alto de *playfulness* en ambos niveles tienden a ser de *Canto Espontáneo* en un 65,4%; y que los de grado alto tienden a ser de *Canto Dirigido* en educación parvularia (52,4%), y de *Canto Espontáneo* (30,3%) y *Dirigido* (27,3%) en educación básica.

Estilos de Juegos Musicales

Habiendo identificado la muestra de eventos *playful*, se procede a categorizarlos según estilo de juego musical (Littleton, 1998). Para esto, a partir de los postulados de Danette Littleton (1998; Niland, 2009), se consideró utilizar un criterio similar al usado para clasificarlos según tipo de comportamiento musical (Littleton, 1991), pensando estos estilos de juego musical como no excluyentes entre sí. Sin embargo, al revisar los resultados de la codificación, se observó que los tres primeros estilos de juego musical (funcional, constructivo y dramático) sí eran excluyentes entre ellos, mientras que los otros tres (cooperativo, kinestésico y reglado) aparecían como una especie de complemento de los primeros. En otras palabras, los eventos *playful* de musicalidad fueron codificados según estilo de juego musical *principal* (funcional, constructivo o dramático), y luego, sobre estos, podían presentar características de juego musical cooperativo, kinestésico, reglado, o alguna mezcla de estos tres, algo así como una especie de juego musical *complementario*.

La Tabla 15 presenta la distribución de los eventos *playful* según los primeros tres estilos de juego musical (Littleton, 1998), categoría y nivel educacional:

Tabla 15

Eventos playful distribuidos por categoría y estilo de juego musical (Littleton, 1998).

Nivel Educativo	Categoría	Juego Musical			Total
		Funcional	Constructivo	Dramático	
Educación Parvularia	CD	-	-	35	35
	CE	-	2	19	21
	IIM	-	-	-	0
	MR	-	2	4	6
	MG	-	1	6	7
	V	1	-	-	1
	Total EP		1 1,4%	5 7,1%	64 91,4%
Educación Básica	CD	-	5	11	16
	CE	1	1	16	18
	IIM	-	1	-	1
	MR	-	-	7	7
	MG	1	-	12	13
	V	2	1	1	4
	Total EB		4 6,8%	8 13,5%	47 79,7%
Total EP + EB		5 3,9%	13 10,1%	111 86%	129

Se puede observar que el total de eventos volvió a variar. Esto se debe a que, de los 131 eventos denominados como *playful*, 2 de ellos no presentaban las características necesarias para ser codificados bajo alguno de los estilos (ambos eventos ocurrieron en cursos de educación básica, pertenecían a la categoría de *Música Grabada*, y tuvieron un grado de *playfulness* medio (Sproule et al., 2019)). Así, se obtuvo una muestra total de 129 juegos musicales (Littleton, 1998). La Tabla 15 permite apreciar que la mayoría de estos juegos musicales pertenece al estilo dramático (86%). Esto se condice con la relación postulada en la sección de Antecedentes Teóricos y Empíricos, entre los estilos de juego musical de Littleton (1998) y la taxonomía de juego de Piaget (1962), ya que los cursos observados pertenecerían a la etapa preoperacional del desarrollo, en donde el Juego Simbólico predomina.

En cuanto a la distribución de los juegos musicales (Littleton, 1998) según estilos *principales* y *complementarios*, en los cursos de educación parvularia, el 55,7% de estos fue identificado con un estilo *principal* (funcional, constructivo o dramático) por sí solo, con el resto repartido en pequeños porcentajes a lo largo de las distintas combinaciones de juegos musicales *principales* y *complementarios*. En otras palabras, la mayoría de los juegos musicales en educación parvularia fue codificada sólo como juego musical funcional, constructivo o dramático, y el resto fue codificado con uno de estos estilos *principales*, sumado a un estilo o combinación de estilos *complementarios* (p.e., cooperativo y kinestésico, cooperativo y reglado, kinestésico y reglado, los tres estilos juntos, o cada uno por separado). En educación básica, aparece una distribución similar, con el 40,7% de los juegos musicales codificándose según un único estilo *principal*, y el resto con un estilo *principal* sumado a una combinación de estilos *complementarios*. El detalle de esta distribución se presenta en el Anexo 3, ya que la cantidad y distribución de los estilos *complementarios* no permite llegar a resultados confiables respecto de cómo se presentan en el contexto de educación parvularia y básica, optándose por referir al análisis en términos generales aquí, y presentar el detalle en aquel anexo.

Continuando con la comparación entre juegos musicales, la Tabla 16 presenta su distribución según ubicación del control (Sproule et al., 2019). Aunque muy leve como para permitir llegar a conclusiones válidas, se puede apreciar cierta tendencia de los juegos musicales funcionales a ser controlados por los niños y las niñas. Algo similar ocurre con los juegos musicales constructivos, presentando una leve tendencia a aparecer en eventos controlados por la misma parte, ya sean los adultos o las niñas y los niños. Respecto de los juegos musicales dramáticos, estos tienden a ser controlados por los adultos (48,8%), similar a lo ocurrido en la muestra original de eventos de musicalidad.

Tabla 16

Juegos musicales distribuidos por estilo (Littleton, 1998) y ubicación del control (Sproule et al., 2019).

Nivel Educativo	Juego Musical	Ubicación del Control			Total
		Niños/as	Colaborativo	Adultos	
Educación Parvularia	Funcional	1	-	-	1
	Constructivo	2	1	2	5
	Dramático	18	12	34	64
	Total EP	21 30%	13 18,6%	36 51,4%	70
Educación Básica	Funcional	3	-	1	4
	Constructivo	2	1	5	8
	Dramático	12	14	21	47
	Total EB	17 28,8%	15 25,4%	27 45,8%	59
Total EP + EB		38 29,5%	28 21,7%	63 48,8%	129

Por último, la Tabla 17 presenta la distribución de juegos musicales según grado de *playfulness* (Sproule et al., 2019):

Tabla 17

Juegos musicales distribuidos por estilo (Littleton, 1998) y grado de playfulness (Sproule et al., 2019).

Nivel Educativo	Juego Musical	Grado de <i>Playfulness</i>			Total
		Medio	Alto	Muy alto	
Educación Parvularia	Funcional	-	1	-	1
	Constructivo	2	1	2	5
	Dramático	14	40	10	64
	Total EP	16 22,9%	42 60%	12 17,1%	70
Educación Básica	Funcional	2	2	-	4
	Constructivo	4	2	2	8
	Dramático	6	29	12	47
	Total EB	12 20,3%	33 55,9%	14 23,7%	59
Total EP + EB		28 21,7%	75 58,1%	26 20,2%	129

Aquí se puede apreciar que en ambos niveles predominan los juegos musicales con grado alto de *playfulness* (58,1%). También puede observarse que, en educación parvularia, los juegos musicales con grado medio le siguen a los de grado alto, mientras que en educación básica, los juegos musicales de grado muy alto son los segundos más presentes.

Una vez identificados, caracterizados y comparados los eventos de musicalidad y los distintos juegos musicales que conforman la muestra, se procede con el último objetivo específico, y se pretende identificar posibles vínculos con los Objetivos de Aprendizaje de ambos niveles educacionales. En primer lugar, se utilizó la dimensión de naturaleza del aprendizaje postulada por Sproule y colegas (2019), buscando caracterizar los posibles aprendizajes de los distintos juegos musicales, para luego hacer uso de las *cadena de OA* presentadas en la sección de Metodología.

Naturaleza del Aprendizaje

La distribución de juegos musicales (Littleton, 1998) según la naturaleza observada del aprendizaje que promoverían (Sproule et al., 2019) se presenta en la Tabla 18:

Tabla 18

Juegos musicales distribuidos por estilo (Littleton, 1998) y naturaleza del aprendizaje (Sproule et al., 2019).

Nivel Educativo	Juego Musical	Naturaleza del Aprendizaje			Total
		Emergente	Mixta	E.M.C.	
Educación Parvularia	Funcional	1	-	-	1
	Constructivo	2	2	1	5
	Dramático	12	7	45	64
	Total EP	15 21,4%	9 12,9%	46 65,7%	70
Educación Básica	Funcional	-	3	1	4
	Constructivo	1	2	5	8
	Dramático	7	10	30	47
	Total EB	8 13,6%	15 25,4%	36 61%	59
Total EP + EB		23 17,8%	24 18,6%	82 63,6%	129

Aquí, se puede apreciar que la naturaleza de aprendizaje enfocada en metas curriculares es la más predominante en ambos niveles (63,6%). En cuanto a las naturalezas emergente y mixta, la emergente está más presente en los cursos de educación parvularia, con un 21,4% de los juegos musicales de este nivel, y la mixta lo está más en cursos de educación básica, con un 25,4%.

Cadenas de Objetivos de Aprendizaje

Como se mencionó en la sección de la Metodología, el Anexo 1 detalla los OA que componen las cuatro *cadena*s propuestas. Sin embargo, vale la pena recordar brevemente los tipos de actividades que estas cadenas buscan agrupar, para facilitar la comprensión de los siguientes resultados: la *Cadena 1* agrupa OA relacionados con la producción sonora; la *Cadena 2*, con la apreciación musical; la *Cadena 3*, con la expresión corporal; y la *Cadena 4*, con la expresión de preferencias por recursos artísticos específicos. Adicionalmente, la *Cadena 0* refiere al OA n°6 de la asignatura Música (Mineduc, 2012), relacionado al trabajo musical en comunidad. Hecha esta observación, la Tabla 19 presenta la distribución de juegos musicales (Littleton, 1998) según cadena de OA y nivel educacional:

Tabla 19

Juegos musicales distribuidos por estilo (Littleton, 1998) y cadena de OA.

Nivel Educativo	Juego Musical	Cadena de OA					Total
		Cadena 1	Cadena 2	Cadena 3	Cadena 4	Varias	
Educación Parvularia	Funcional	1	-	-	-	-	1
	Constructivo	5	-	-	-	-	5
	Dramático	51	-	-	-	13	64
	Total EP	57 81,4%	0	0	0	13 18,6%	70
Educación Básica	Funcional	1	-	1	-	2	4
	Constructivo	7	-	-	-	1	8
	Dramático	21	-	5	-	21	47
	Total EB	29 49,1%	0	6 10,2%	0	24 40,7%	59
Total EB + EP	86 66,7%	0	6 4,6%	0	37 28,7%	129	

Aquí, la columna *Varias* refiere a juegos musicales en los que se observó una relación con más de una cadena. Se puede observar que de las cuatro cadenas de OA principales, sólo se observó que las cadenas 1 y 3 tendrían alguna relación por sí solas con los juegos musicales de la muestra, con la cadena 1 teniendo la mayoría de los juegos musicales relacionados en ambos niveles (66,7%). Se puede apreciar también que la mayoría de los juegos musicales de educación parvularia se relacionan con la cadena 1 de producción musical por sí sola (81,4%), y que el resto presenta relaciones con más de una cadena. En los juegos de educación básica, se puede apreciar una división relativamente balanceada entre los juegos musicales relacionados con la cadena 1 por sí sola (49,1%) y los relacionados con varias (40,7%), evidenciándose además un 10,2% de los juegos de este nivel relacionándose con la cadena 3 por sí sola.

Por último, la Tabla 20 presenta la distribución de juegos musicales (Littleton, 1998) según categoría, nivel educacional, y cadenas de OA específicas:

Tabla 20

Juegos musicales distribuidos por categoría y cadena de OA.

Nivel Educativo	Categoría	Cadena de OA						Total
		C 1	C 3	C 1 y 2	C 1 y 3	C 1 y 4	C 1 y 0	
Educación Parvularia	CD	30	-	-	5	-	-	35
	CE	17	-	-	-	4	-	21
	IIM	-	-	-	-	-	-	0
	MR	4	-	-	2	-	-	6
	MG	5	-	-	2	-	-	7
	V	1	-	-	-	-	-	1
	Total EP	57 81,4%	0	0	9 12,9%	4 5,7%	0	70
Educación Básica	CD	8	-	5	-	-	3	16
	CE	8	-	1	-	-	9	18
	IIM	1	-	-	-	-	-	1
	MR	-	3	1	3	-	-	7
	MG	9	3	-	-	-	1	13
	V	3	-	-	-	-	1	4
Total EB	29 49,1%	6 10,2%	7 11,9%	3 5,1%	0	14 23,7%	59	
Total	86 66,7%	6 4,7%	7 5,4%	12 9,2%	4 3,1%	14 10,9%	129	

Aquí, se puede apreciar que, separándose la columna *Varias* de la Tabla 19 en las combinaciones específicas de cadenas que se relacionaron con los juegos musicales, la mayoría sigue estando en los juegos relacionados con la cadena 1 por sí sola. La Tabla 20 permite apreciar que los juegos musicales de educación parvularia que no se relacionan con la cadena 1 por sí sola, que equivalen al 18,6% de estos casos, siguen relacionándose con sus OA, aunque en combinación con los OA de la cadena 3 de expresión corporal y de la cadena 4 de preferencia por recursos artísticos específicos. Por otro lado, los juegos musicales de educación básica parecen estar más distribuidos en las distintas combinaciones. Sin embargo, también se puede notar que todas las combinaciones de cadenas involucran a la cadena 1 de producción sonora, no existiendo combinaciones entre las cadenas 2, 3, 4 y 0.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar los eventos de musicalidad y juegos musicales emergentes en las aulas de educación parvularia y básica observadas, buscando además analizar una posible relación con Objetivos de Aprendizaje en ambos niveles. Para esto, se analizó una muestra de videograbaciones de aula, provista por el proyecto Fondecyt de iniciación N°11180998, buscando instancias de musicalidad, para luego caracterizarlas, identificar cuáles de estas calificaban como *juego*, clasificarlas según estilo de juego musical (Littleton, 1998), y finalmente relacionarlas con agrupaciones (o *cadena*s) de OA similares. A continuación se referirá a los resultados obtenidos a partir del análisis realizado, y a cómo permiten responder las preguntas de investigación.

Respecto de la primera pregunta, sobre las características de los eventos de musicalidad, tanto en aulas de educación parvularia como en las de básica, los resultados presentan una imagen bastante clara. De los 152 episodios que componen la muestra de eventos de musicalidad, el 51,3% ocurrió en cursos de educación parvularia, y el 48,7% en cursos de educación básica. Sin embargo, debido a que los 78 eventos de parvularia fueron observados a partir del 38,3% del total promediado de horas grabadas, mientras que los 74 de básica provienen del 61,7%, se puede concluir que los cursos observados de educación parvularia presentaron una cantidad de eventos de musicalidad considerablemente mayor que los de educación básica.

El análisis de eventos según las distintas dimensiones que formaron parte del proceso de identificación y caracterización evidenció varios aspectos cuya distribución fue similar entre los niveles de educación parvularia y básica, estos son, la dependencia del establecimiento educacional, donde se observó una predominancia de eventos ocurridos en establecimientos municipales (lo que puede deberse a la predominancia de este tipo de establecimientos en la muestra, como se menciona en la sección de Resultados); la cantidad de observaciones según tipo de comportamiento musical (Littleton, 1991), donde se observó una predominancia de observaciones de comportamientos musicales vocales; la duración de los eventos, donde se observó una

predominancia de eventos de duración *media* y *corta*; la cantidad de participantes, donde se evidenció una predominancia de eventos en grupos grandes, de más de 10 personas; y la ubicación del control durante la actividad (Sproule et al., 2019), donde se observó una predominancia de eventos con control adulto, iniciados y controlados por ellos.

En cuanto a la distribución de eventos según tipo de zona, esta muestra que en establecimientos de zonas urbanas, los eventos tienden a aparecer más en educación parvularia, con lo contrario ocurriendo en establecimientos de zonas rurales. Por su parte, la distribución según momento de la jornada en que ocurren los eventos presenta que, en educación parvularia, una considerable cantidad de los eventos ocurrió durante actividades que no requerían el uso de libros o cuadernos, o durante las transiciones de una actividad a otra (62,8%, entre ambos momentos), mientras que en educación básica, los eventos tendían a ocurrir durante actividades con y sin libros (93,2%, entre ambos momentos), con muy pocos eventos sucediendo durante transiciones (5,4%). Finalmente, respecto de la distribución según las categorías concebidas por el investigador, esta parece reflejar en cierto sentido los resultados del análisis según comportamientos musicales (Littleton, 1991), en tanto los eventos de *Canto Dirigido*, *Canto Espontáneo* y *Vocalización* representan la mayoría de la muestra (69,1%), con las categorías de *Movimiento Rítmico* e *Interacción con Instrumentos Musicales* teniendo un porcentaje mucho menor en comparación (9,2% y 3,3%, respectivamente). Sin embargo, una categoría parece no tener un paralelo específico con los tipos de comportamiento musical de Littleton (1991), la de *Música Grabada*. Esta categoría, que representa un 18,4% de la muestra total de eventos, parece involucrar instancias musicales que no requieren de participación por parte de las niñas y los niños. Los datos obtenidos del análisis muestran que las instancias en donde se reproduce música grabada tienden a aparecer más en educación básica, representando un 24,3% de los eventos de este nivel, en comparación con educación parvularia, donde representan el 12,8%. También se evidencian más eventos de *Canto Dirigido* y *Canto Espontáneo* en educación parvularia (76,9%) que en educación básica (54,1%).

Respecto de la segunda pregunta de investigación, sobre los estilos de juego musical (Littleton, 1998) más predominantes, el análisis de los resultados permitió llegar a conclusiones interesantes e inesperadas por el tesista al momento del diseño de la investigación.

Una vez designada la muestra de eventos de musicalidad que calificarían como *juegos musicales*, aplicando la dimensión *grado de playfulness* postulada por Sproule y colegas (2019), observándose de paso que los eventos con mayor grado de *playfulness* tendían a ser de *Canto Dirigido* y *Espontáneo*, se los categorizó según su estilo (Littleton, 1998), pudiéndose observar algunas diferencias entre los estilos funcional, constructivo y dramático, y los estilos cooperativo, kinestésico y reglado. En el pasado se ha referido a estos estilos de juego musical como *posibilidades de juego* con las que niños y niñas se pueden involucrar libremente (Niland, 2009; Tarnowski, 1999). Sin embargo, los datos parecen indicar que los primeros tres estilos (funcional, constructivo y dramático) serían excluyentes entre sí, con los demás comportándose como una especie de complemento de los primeros. Mientras que los estilos de juego musical cooperativo, kinestésico y reglado tendrían un carácter *horizontal*, y podrían presentarse con libertad junto a los demás estilos, en distintas combinaciones, los estilos funcional, cooperativo y dramático operarían más como una especie de *escala*, evolucionando en complejidad a medida que las niñas y los niños crecen. Esta idea se condice en cierta medida con lo postulado en la sección de Antecedentes Teóricos, sobre la asociación entre los estilos de juego musical de Littleton (1998) y los tipos de juego de Piaget (1962), en el sentido de que el juego musical funcional pasaría a convertirse en constructivo, y luego en dramático, avanzando en complejidad a medida que se avanza en las etapas del desarrollo. Sin embargo, la relación mencionada entre el juego musical reglado y cooperativo de Littleton con la etapa de operaciones concretas y el juego reglado de Piaget no aparece reflejada en los datos. En cambio, estos estilos de juego musical se comportarían de la forma en que se describió al juego musical kinestésico de Littleton, esto es, como una manifestación del juego musical que puede encontrarse a lo largo de todas las etapas del desarrollo propuestas por Piaget (1962). Es a partir de estos descubrimientos que se decidió considerar a los estilos

de juego musical funcional, constructivo y dramático como estilos *principales*, y a los estilos cooperativo, kinestésico y reglado como *complementarios*.

Ahora bien, respecto a su distribución, se puede apreciar que la gran mayoría de los eventos fueron identificados como juegos musicales dramáticos (86%). Esto también se condice con la asociación entre Littleton y Piaget recién mencionada, considerando que se relacionó este estilo con la etapa preoperacional (Piaget, 1962), que correspondería con las edades promedio de los cursos observados en ambos niveles. La distribución según ubicación del control (Sproule et al., 2019) indica que una gran parte de los juegos musicales fueron controlados por los adultos (48,8%), con el segundo lugar siendo ocupado por los juegos musicales controlados por niñas y niños (29,5%). También se pudo apreciar que la mayoría de estos juegos musicales tuvieron un grado alto de *playfulness* (Sproule et al., 2019) (58,1%), con el segundo lugar siendo ocupado por los juegos musicales con grado medio en educación parvularia (22,9%), y por juegos musicales con grado muy alto en educación básica (23,7%).

Respecto de la tercera pregunta, sobre los posibles vínculos entre juegos musicales y Objetivos de Aprendizaje, los resultados evidenciaron una gran predominancia (95,3%) en ambos niveles por juegos musicales vinculados con OA asociados a la producción de sonidos.

En los cursos de educación parvularia, todos los episodios de juego musical fueron vinculados a la Cadena 1, de OA relacionados con la producción sonora, con un 12,9% asociándose también con la Cadena 3, de OA relacionados con la expresión corporal, y un 5,7% con la Cadena 4, de OA relacionados con la comunicación de preferencias por recursos artísticos específicos. Así, el 81,4% de los juegos musicales observados en este nivel se asoció con la Cadena 1 por sí sola, sin vínculos observables con otros OA. Esto implica que, de los 70 episodios de juego musical observados en este nivel, ninguno habría tenido que ver con los OA de la Cadena 2, referente a la apreciación musical.

Por su parte, si bien los juegos musicales de educación básica también se relacionan principalmente con la Cadena 1, es posible apreciar mayor diversidad en cuanto

a la cantidad de relaciones con otras cadenas de OA. Mientras que el 49,1% de los episodios de juego musical observados en este nivel se asociaron a la Cadena 1 por sí sola, un 23,7% se asoció a las cadenas 1 y 0, un 11,9% a las cadenas 1 y 2, un 10,2% con la Cadena 3 por sí sola, y un 5,1% con las cadenas 1 y 3.

Finalmente, si se observa la distribución de juegos musicales según categoría, se puede apreciar que, en ambos niveles, los episodios vinculados a la Cadena 1 por sí sola tienden a involucrar canto o vocalizaciones.

Discusión

Al tomarse en consideración el hecho de que la gran mayoría (86,2%) de la muestra inicial de eventos de musicalidad fue considerada *juego*, y que el 77,1% de la muestra de *juegos musicales* fue codificada con grados altos y muy altos de *playfulness* (Sproule et al., 2019), es posible postular la idea de que los eventos de musicalidad tenderían a involucrar cualidades lúdicas de manera inherente. Parece razonable sugerir que las instancias musicales dentro del aula implicarían *playfulness* o ludicidad, volviéndolas un objeto de estudio sumamente interesante al momento de explorar estrategias pedagógicas que utilicen lo lúdico como método de involucramiento.

Con esto en mente, y sumado a lo mencionado anteriormente en la presentación de las conclusiones, referente a que los eventos con mayor grado de *playfulness* (Sproule et al., 2019) tendrían a pertenecer a las categorías de *Canto Dirigido* y *Canto Espontáneo*, se podría pensar que eventos o juegos musicales de este tipo podrían ser herramientas muy ricas al momento de hacer uso de las cualidades lúdicas que las instancias musicales inherentemente presentarían. Las actividades de canto, ya sean intencionadas y dirigidas, o fomentadas de modo que se facilite el que surjan espontáneamente, podrían constituir un recurso pedagógico excelente.

Por otro lado, el que los eventos tiendan a presentar altos grados de *playfulness* (Sproule et al., 2019), ya sea siendo dirigidos por adultos o manejados por las niñas y los niños, podría indicar que el control que se tiene sobre una instancia de musicalidad no sería el factor decisivo respecto de su potencial disfrute. Se podría pensar que sería el

mismo acto de cantar o vocalizar el que entrega las cualidades *playful* al evento. Al considerar que del total de juegos musicales controlados por adultos (Sproule et al., 2019), el 60,3% tendría un grado de *playfulness* alto o muy alto, se puede teorizar que las educadoras y los profesores tendrían un rol sumamente importante en el desarrollo de la musicalidad de las niñas y los niños, y no sólo como Otro con quien musicalizar (Kern et al., 2007; Rachel et al., 2006), pero también como un *director* de la actividad musical que permite y fomenta la *playfulness*.

En cuanto a las relaciones de los juegos musicales de educación parvularia con los Objetivos de Aprendizaje, se pudo observar que ninguno de los 70 episodios observados habría tenido relación alguna con los OA de la Cadena 2, referente a la apreciación musical, o con el aspecto social que buscaba abordar la Cadena 0. Si bien parece tener cierto sentido la ausencia de una relación con la Cadena 0, considerando que esta se conforma de un único OA perteneciente a la asignatura Música de educación básica (Mineduc, 2012), el hecho de que no se haya observado una asociación al menos teórica con un OA referente al aspecto social de la musicalidad (Kern et al., 2007; Rachel et al., 2006) podría implicar un trabajo del desarrollo de la musicalidad que desestima la importancia de este aspecto.

En cuanto a los vínculos observados en los juegos musicales de educación básica, como se mencionó anteriormente, estos presentan cierta diversidad en cuanto a la naturaleza de los OA con los que se asocian. Es posible hacer una relación entre estos resultados y lo presentado en la sección de Antecedentes Teóricos, respecto de la mayor especificidad de estos OA, en comparación con los de educación parvularia. La existencia de una asignatura específica para con el desarrollo de la musicalidad en educación básica (Mineduc, 2012) facilitaría el detalle al momento de redactar los OA, pudiéndose incluir los distintos aspectos de esta dimensión de la experiencia humana. Así, al momento de usar estos OA como una especie de guía de observación, los juegos musicales identificados serían codificados de forma más precisa en cuanto a las sutilezas del desarrollo de la musicalidad, como su aspecto social, corporal y expresivo (Kern et al., 2007; Rachel et al., 2006; Williams, 2018; Zur & Johnson-Green, 2008). En el caso de la

educación parvularia, por otro lado, si se toma en consideración la subrepresentación de OA relacionados con el desarrollo de la musicalidad, postulada en la sección de Antecedentes, la observación de los juegos musicales podría ser menos precisa, y por lo tanto, más concentrada en una sola área de la musicalidad, en este caso, la vocalización o producción sonora.

Finalmente, se pudo apreciar que, en ambos niveles, los episodios de juego musical vinculados a la Cadena 1 por sí sola tienden a involucrar las categorías de canto o vocalizaciones. Esta relación parece sugerir que los eventos de *Canto Dirigido*, *Canto Espontáneo* y *Vocalización* podrían ayudar al abordaje de los OA asociados a la producción sonora. Si se hace un ejercicio de asociación similar con las demás cadenas, se puede postular que los juegos musicales categorizados como *Movimiento Rítmico* podrían relacionarse con los OA de la Cadena 3, de expresión corporal. Si bien son pocos los juegos musicales que se relacionan con las otras cadenas, al realizar este ejercicio asociativo de manera tentativa, se puede observar que los eventos de *Canto Dirigido* y *Espontáneo* podrían contribuir al trabajo de los OA de la Cadena 2, de apreciación musical, y que los eventos de *Canto Espontáneo* contribuirían al trabajo de los OA vinculados tanto a la Cadena 4, de comunicación de preferencias por recursos artísticos particulares, como a la Cadena 0, vinculada al aspecto social de la musicalidad. Tomando esto en consideración, y sumándolo al hecho de que los eventos de *Canto Espontáneo* tienden a tener un mayor grado de *playfulness* (Sproule et al., 2019), se vuelve interesante explorar la posibilidad de esta categoría de eventos y juegos musicales como una herramienta flexible y provechosa para el trabajo de distintos OA, en ambos niveles educacionales.

Limitaciones y Sugerencias para Investigaciones Futuras

A modo de sugerencia para investigaciones futuras, podría resultar interesante explorar en mayor detalle el fenómeno del juego musical y su manifestación en un mismo curso a través de su proceso de transición de educación parvularia a educación básica, tal vez con un diseño de investigación longitudinal, en pos de explorar si el cambio observado entre la cantidad de eventos en educación parvularia y básica se debe a una disminución relacionada con el avance en el camino escolar, o a otro(s) fenómeno(s).

Asimismo, podría ser enriquecedor replicar este estudio con una muestra más grande, con mayor balance en la distribución de establecimientos de distinta dependencia, y de cantidad de eventos por nivel educacional. Una replicación de la presente investigación podría enfocarse en explorar la manifestación de la musicalidad en el recreo, momento de la jornada ausente en este estudio, debido a la decisión del proyecto Fondecyt de no continuar con la recolección de datos fuera del aula, por motivos relacionados a dificultades para proteger la privacidad e identidad de los niños y las niñas participantes. La manifestación de la musicalidad en el patio es un aspecto que no fue abordado por esta investigación, y su exploración podría contribuir interesantes descubrimientos respecto de cómo se diferencia el juego musical en un contexto de recreo, y uno de clase.

Por último, se recomienda utilizar métodos alternativos al momento de buscar relaciones entre los eventos de musicalidad y de juego musical, y los Objetivos de Aprendizaje, en pos de estimar la confiabilidad de las cadenas de OA formuladas en esta investigación. Si bien se utilizó como criterio la similitud entre las habilidades que describían, es posible que un método distinto pueda dar pistas distintas, o más claras, de cómo el juego musical interactúa con el trabajo de los Objetivos de Aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, A. A., & Cooper, S. (2003). Musical play: A case study of preschool children and parents. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 151-165.
- Cerda, L. (2007). Un siglo de educación parvularia en Chile: un vistazo a su historia y desarrollo. *Curicó: Ediciones Mataquito*.
- Chile. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Chile. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Connors, A. (2014). How music sets the tone for learning. *Teaching Young Children*, 7(5), 21-23.
- Corrigall, K. A., & Trainor, L. J. (2010). Musical Enculturation in Preschool Children: Acquisition of Key and Harmonic Knowledge. *Music Perception*, 28(2), 195-200.
- Dansereau, D. R. (2015). Young Children's Interactions With Sound-Producing Objects. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 28-46.
- Esimone, C. C. (2020). Music: A Means of Instruction in Early Childhood Education. *Awka Journal of Research in Music and the Arts (AJRMA)*, 14, 24-38.
- Fox, D., & Liu, L. (2012). Building musical bridges: Early childhood learning and musical play. *Min-Ad: Israel Studies In Musicology Online*, 1057, 67-78.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., López, V., & Whitebread, D. (2018). Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras de nivel de transición menor. Proyecto FONIDE FX11615, MINEDUC. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX21615-Grau_apDU.pdf
- Huizinga, J. (1944). *Homo ludens : El juego como elemento de la historia*. Lisboa: Azar.

- Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1264-71.
- Koutsoupidou, T. (2020). Musical play in early years education: Towards a model of autonomy through adult support. *Music Education Research*, 22(1), 87-106.
- Lau, W. C. M., & Grieshaber, S. (2010). Musical free play: A case for invented musical notation in a Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 27(2), 127-140.
- Lew, J. C. T., & Campbell, P. S. (2005). Children's natural and necessary musical play: Global contexts, local applications. *Music Educators Journal*, 91(5), 57-62.
- Littleton, J. D. (1998). Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8-15.
- Littleton, J. D. (1991). *Influence of play settings on preschool children's music and play behaviors* (Order No. 9128294). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303939375). Retrieved from <http://ezproxy.puc.cl/dissertations-theses/influence-play-settings-on-preschool-childrens/docview/303939375/se-2?accountid=16788>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276-282.
- Merkow, C. (2012). Philosophy of early childhood music education. *Connections*, 27(1), 5-10.
- Niland, A. (2009). The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today (Online)*, 23(1), 17-21.
- Peralta, V. (1996). El currículo en el jardín infantil. *Un análisis crítico (3a ed.)*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Rachel, L. N., Custodero, L. A., Persellin, D. C., & Donna, B. F. (2006). Looking back, looking forward: A report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278-292.

- Smith, K. M. (2008). An exploration of musical play and scaffolding in early childhood. (Tesis doctoral, Universidad de Alberta, Canadá). Recuperado de <http://ezproxy.puc.cl/docview/304408337?accountid=16788>
- Sproule, L., Walsh, G., & McGuinness, C. (2019). More than 'just play': picking out three dimensions of a balanced early years pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 27(4), 409-422.
- Tarnowski, S. M. (1999). Musical play and young children. *Music Educators Journal*, 86(1), 26-29.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae scientiae*, 3(1), 155-215.
- Trevarthen, C. (2012). Communicative musicality: The human impulse to create and share music. In D. Hargreaves, D. Miell, & R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 259–284). New York: Oxford University Press.
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85-100.
- Youm, H. K. (2008). South korean parents' goals, knowledge, practices, and needs regarding music education for young children. (Tesis doctoral, Universidad de Missouri, Columbia, EEUU). Recuperado de <http://ezproxy.puc.cl/docview/904394539?accountid=16788>
- Zachariou, A., & Whitebread, D. (2017). A new context affording for regulation: The case of musical play. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 212-249.
- Zur, S. S., & Johnson-Green, E. (2008). Time to transition: The connection between musical free play and school readiness. *Childhood Education*, 84(5), 295-300.

ANEXOS

Anexo 1

Tabla A1. Composición de las Cadenas de OA.

Tabla A1

Composición de las Cadenas de OA.

Cadenas	Objetivos de Aprendizaje	
	Núcleo Lenguajes Artísticos (Mineduc, 2018)	Asignatura Música (Mineduc, 2012)
Cadena 1 Producción sonora	SC n°2: “Producir sonidos con su voz, su cuerpo y diversos objetos sonoros, en forma espontánea o por imitación” (Mineduc, 2018, p. 76).	EB n°4: “Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales” (Mineduc, 2012, p. 353).
	SC n°3: “Imitar gestos, movimientos, sonidos de su entorno significativo, a través de diversos medios” (Mineduc, 2018, p. 76).	EB n°5: “Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios sonoros (la voz, instrumentos convencionales y no convencionales, entre otros), usando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical” (Mineduc, 2012, p. 353).
	M n°3: “Interpretar canciones y juegos musicales, experimentando con diversos recursos tales como, la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos” (Mineduc, 2018, p. 77).	
	T n°3: “Interpretar canciones y juegos musicales, utilizando de manera integrada diversos recursos tales como, la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos” (Mineduc, 2018, p. 78).	
Cadena 2 Apreciación musical	SC n°1: “Manifiestar interés por los sonidos, las texturas, los colores y la luminosidad de su entorno, respondiendo a través de diversas formas, tales como balbuceo, gestos, sonrisas, entre otros” (Mineduc, 2018, p. 76).	EB n°1: “Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguajes musical (pulsos, acentos, patrones, secciones), y representarlos de distintas formas” (Mineduc, 2012, p. 353).
	M n°1: “Manifiestar interés por diversas producciones artísticas (arquitectura, modelado, piezas musicales, pintura, dibujos, títeres, obras de teatro, danzas, entre otras), describiendo algunas características” (Mineduc, 2018, p. 77).	EB n°3: “Escuchar música de forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta) (...); Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios) (...); Popular (jazz, rock, fusión, etc.) (...)” (Mineduc, 2012, p. 353).
	T n°1: “Apreciar producciones artísticas de diversos contextos (en forma directa o a través de medios tecnológicos), describiendo y comparando algunas características visuales, musicales o escénicas (desplazamiento, ritmo, carácter expresivo, colorido, formas, diseño, entre otros)” (Mineduc, 2018, p. 78).	

Cadena 3 Expresión corporal	SC n°5: “Expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo” (Mineduc, 2018, p. 76).	EB n°2: “Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual)” (Mineduc, 2012, p. 353).
	M n°4: “Expresar corporalmente sensaciones y emociones experimentando con mímica, juegos teatrales, rondas, bailes y danzas” (Mineduc, 2018, p. 77).	
	M n°6: “Experimentar diversas posibilidades de expresión, combinando lenguajes artísticos en sus producciones” (Mineduc, 2018, p. 77).	
	T n°4: “Expresar corporalmente sensaciones, emociones e ideas a partir de la improvisación de escenas dramáticas, juegos teatrales, mímica y danza” (Mineduc, 2018, p. 78).	
	T n°6: “Experimentar diversas combinaciones de expresión plástica, corporal y musical, comunicando las razones del proceso realizado” (Mineduc, 2018, p. 78).	

Cadena 4 Preferencia por recursos artísticos	SC n°4: “Manifiestar sus preferencias por recursos expresivos presentes en piezas musicales, visuales, y escénicas, a través de gestos, movimientos, palabras, entre otros” (Mineduc, 2018, p. 76).	
	M n°2: “Expresar sus preferencias, sensaciones y emociones relacionadas con diferentes recursos expresivos que se encuentran en sencillas obras visuales (colorido, formas), musicales (fuente, intensidad del sonido) o escénicas (desplazamiento, vestimenta, carácter expresivo)” (Mineduc, 2018, p. 77).	EB n°7: “Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida” (Mineduc, 2012, p. 353).
	T n°2: “Comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto de diversas obras de arte, producciones propias y de sus pares (artesanías, piezas musicales, obras plásticas y escénicas, entre otras)” (Mineduc, 2018, p. 78).	

Nota: Las siglas, *SC*, *M*, *T* y *EB*, refieren a los niveles, correspondiendo a *Sala Cuna*, *Medio*, *Transición* y *Educación Básica*, respectivamente.

Anexo 2

Tabla A2. Eventos distribuidos por categoría y tipo de juego (Weisberg et al., 2015).

Tabla A2

Eventos distribuidos por categoría y tipo de juego (Weisberg et al., 2015).

Nivel Educativo	Categoría	Tipo de Juego				Total
		Instruccional	Guiado	Cooptado	Libre	
Educación Parvularia	CD	31	8	-	-	39
	CE	-	-	1	20	21
	IIM	-	-	-	-	0
	MR	7	-	-	-	7
	MG	5	5	-	-	10
	V	-	-	-	1	1
	Total EP		43 55,1%	13 16,7%	1 1,3%	21 26,9%
Educación Básica	CD	19	3	-	-	22
	CE	2	1	2	13	18
	IIM	4	1	-	-	5
	MR	7	-	-	-	7
	MG	9	9	-	-	18
	V	2	-	-	2	4
	Total EB		43 58,1%	14 18,9%	2 2,7%	15 20,3%
Total EP + EB		86 56,5%	27 17,8%	3 2%	36 23,7%	152

Anexo 3

Tabla A3. Eventos playful distribuidos por estilos de juego musical (Littleton, 1998) principales y complementarios.

Tabla A3

Eventos playful distribuidos por estilos de juego musical (Littleton, 1998) principales y complementarios.

Nivel Educativo	Estilo de J.M. Principal	Estilo de Juego Musical Complementario								Total
		Sin	Coop.	Kine.	Reg.	CK	CR	KR	CKR	
Educación Parvularia	Funcional	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Constructivo	2	-	-	1	-	1	1	-	5
	Dramático	36	5	3	3	2	2	7	6	64
	Total EP	39	5	3	4	2	3	8	6	70
		55,7%	7,1%	4,3%	5,7%	2,9%	4,3%	11,4%	8,6%	
Educación Básica	Funcional	-	2	2	-	-	-	-	-	4
	Constructivo	5	1	1	-	-	1	-	-	8
	Dramático	19	-	5	-	-	8	10	5	47
	Total EB	24	3	8	0	0	9	10	5	59
		40,7%	5,1%	13,6%	0	0	15,2%	16,9%	8,5%	
Total EP + EB		63	8	11	4	2	12	18	11	129
		48,8%	6,2%	8,5%	3,1%	1,6%	9,3%	13,9%	8,5%	

Nota: Las abreviaciones y siglas, *Coop.*, *Kine.*, *Reg.*, *CK*, *CR*, *KR* y *CKR*, refieren a los estilos de juego musical (Littleton, 1991) denominados como complementarios, correspondiendo a *Cooperativo*, *Kinestésico*, *Reglado*, *Cooperativo-Kinestésico*, *Cooperativo-Reglado*, *Kinestésico-Reglado* y *Cooperativo-Kinestésico-Reglado*, respectivamente.