

	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA GESTIÓN DE BIBLIOTECAS					   	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 2

Neiva, 09 de junio de 2025

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Harold Esneyder Pobre Bolaños, con C.C. No. 1075244324, Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado: Emotograma lúdico modular: las músicas colombianas para la creación de narrativas sonoras en la fundación amigos como arroz en Campoalegre-Huila, presentado y aprobado en el año 2025 como requisito para optar al título de Magister en Educación por el arte, autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA GESTIÓN DE BIBLIOTECAS					   	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 2

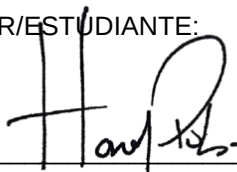
Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Harold', written over a horizontal line.

Harold Esneyder Pobre Bolaños

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

EMOTOGRAMA LÚDICO MODULAR: LAS MÚSICAS COLOMBIANAS PARA LA CREACIÓN DE NARRATIVAS SONORAS EN LA FUNDACIÓN AMIGOS COMO ARROZ EN CAMPOALEGRE-HUILA.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Pobre Bolaños	Harold Esneyder

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Rosas Amaya	Jorge Enrique

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Rosas Amaya	Jorge Enrique

PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

Magister en Educación por el arte

FACULTAD:

Educación

PROGRAMA O POSGRADO:

Educación por el arte

CIUDAD: Campoalegre Huila AÑO DE PRESENTACIÓN: 2025 NÚMERO DE PÁGINAS: 105

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas__x_ Fotografías__x_ Grabaciones en discos__ Ilustraciones en general__x_ Grabados__
Láminas__ Litografías__ Mapas__ Música impresa__x_ Planos__ Retratos__ Sin ilustraciones__
Tablas o Cuadros__x_

	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA GESTIÓN DE BIBLIOTECAS					   	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: Word, lector PDF.

MATERIAL ANEXO:

Fotografías

Videos

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

Meritoria

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. ELM
2. Educación por el arte
3. Narrativas
4. Paisaje sonoro
5. Músicas colombianas

Inglés

1. ELM
2. Education through art
3. Narratives
4. soundscape
5. Colombian music

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La presente investigación tuvo como propósito diseñar el sistema Emotograma Lúdico Modular (ELM) como una estrategia didáctica orientada a la creación de narrativas sonoras, tomando como punto de partida las músicas colombianas y el paisaje sonoro local en el contexto de la Fundación Amigos Como Arroz en Campoalegre, Huila. La pregunta central abordó cómo este sistema facilita la producción de relatos sonoros y audiovisuales en niños y jóvenes mediante una aproximación sensible, creativa y situada. Se adoptó un enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), desde el cual se promovió una participación activa, dialógica y horizontal, integrando el arte como forma de conocimiento y de transformación simbólica del entorno. Esta mirada se fundamenta en los principios de la educación por el arte, entendida como una vía para articular emoción, juego, estética y construcción de sentido en los procesos formativos. La muestra estuvo compuesta por 43 estudiantes entre los 7 y 18 años, pertenecientes a cuatro instituciones educativas del municipio. Las técnicas de recolección de datos incluyeron la observación participante y la entrevista semiestructurada, lo que permitió registrar experiencias significativas, emociones evocadas y modos de representación sonora emergentes. Como resultado, se obtuvo una serie de composiciones y narrativas que evidencian la apropiación del paisaje sonoro, el fortalecimiento de la identidad cultural y la exploración expresiva del entorno.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The purpose of this research was to design the “Emotograma Lúdico Modular” (ELM) system as a didactic strategy oriented to the creation of sound narratives, taking as a starting point Colombian music and the local soundscape in the context of the Fundación Amigos Como Arroz in Campoalegre, Huila. The central question

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 3

addressed how this system facilitates the production of sound and audiovisual narratives in children and young people through a sensitive, creative and situated approach. A Participatory Action Research (IAP) approach was adopted, from which an active, dialogic and horizontal participation was promoted, integrating art as a form of knowledge and symbolic transformation of the environment. This approach is based on the principles of education through art, understood as a way to articulate emotion, play, aesthetics and construction of meaning in educational processes. The sample consisted of 43 students between 7 and 18 years of age, belonging to four educational institutions in the municipality. The data collection techniques included participant observation and semi-structured interviews, which made it possible to record significant experiences, evoked emotions and emerging modes of sound representation. As a result, a series of compositions and narratives were obtained that show the appropriation of the soundscape, the strengthening of cultural identity and the expressive exploration of the environment.

APROBACION DE LA TESIS

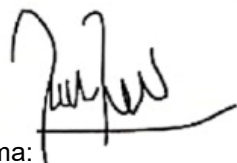
Nombre presidente Jurado: José Leonardo Ruiz Méndez

Firma: 
JOSE LEONARDO RUIZ MENDEZ
C.C. 7.686.164 de Neiva

Nombre Jurado: Ana Fabiola Medina

Firma: 

Nombre Jurado: Jorge Enrique Rosas Amaya

Firma: 



**EMOTOGRAMA LÚDICO MODULAR: LAS MÚSICAS COLOMBIANAS PARA LA
CREACIÓN DE NARRATIVAS SONORAS EN LA FUNDACIÓN AMIGOS COMO
ARROZ EN CAMPOALEGRE-HUILA**

Harold Esneyder Pobre Bolaños

**Para optar el grado académico de:
Magister en Educación por el arte**

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Neiva-Huila

2025

Vigilada Mineducación

EMOTOGRAMA LÚDICO MODULAR: LAS MÚSICAS COLOMBIANAS PARA LA CREACIÓN DE NARRATIVAS SONORAS EN LA FUNDACIÓN AMIGOS COMO ARROZ EN CAMPOALEGRE-HUILA

Harold Esneyder Pobre Bolaños

Asesor:

Dr. Jorge Enrique Rosas Amaya

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Neiva-Huila

2025

Vigilada Mineducación

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Vigilada Mineducación

DEDICATORIA

A Dios, por sembrar en mí la vocación y darme la dicha de transformar el saber en arte compartido.

A mis padres, María Edith Bolaños y Milciades Pobre, por ser puerto seguro cuando las tormentas arreciaban, y por caminar a mi lado incluso cuando el camino se volvía incierto.

A mi esposa, Alejandra Álvarez: mi verso constante en las madrugadas largas, cuando el cansancio amenazaba con desviar mi rumbo.

Y a Lucía, la luz de mis ojos, mi hija: porque en cada paso y cada decisión, fue inspiración, razón profunda de esta travesía.



AGRADECIMIENTOS

A Rocío Polanía y Salvador Aburto, cuyas voces ya no habitan este mundo, pero siguen resonando en cada gesto que busca transformar la vida a través del arte.

A mis hermanos, por su presencia incondicional.

A Alberto Álvarez, vigía generoso de este proceso, por su mirada atenta y por las lecciones de vida que se quedan en mi alma.

A cada niño y niña que hizo parte de este proyecto. Gracias por enseñarme a ver con otros ojos, por recordarme que la ternura y la imaginación también son formas de conocimiento. Sin ustedes, esta búsqueda carecería de sentido.

A la Estudiantina Llano Grande, fruto vivo de esta investigación. A ustedes, que han crecido conmigo, les agradezco por mostrarme que el arte no solo se enseña, también se hereda, se canta y se siembra.

A la Fundación Amigos Como Arroz, por abrirme las puertas con generosidad y brindarme un espacio fértil para crecer, crear y aprender desde lo humano y lo profesional.

A Jorge Rosas, por su guía constante, por creer en mí incluso cuando mis pasos dudaban. Gracias por darme alas y enseñarme a volar sin miedo.

A Ana Fabiola Medina y Ramón Cabrera Salort, por ser faros de conocimiento y sensibilidad, incluso en la distancia.

Y a la Universidad Surcolombiana, por confiar en la educación por el arte como un acto transformador. Gracias por permitir que este sueño tuviera un lugar donde echar raíces.

Tabla de contenido

LISTADO DE TABLAS	10
RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	17
1. 1 Planteamiento de problema.....	17
1.2 Pregunta problema.....	22
1.3 Objetivos de la investigación	23
1.3.1 Objetivo general	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
1.4 Justificación	23
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	26
2.1 Antecedentes investigativos	26
2.1.1 Antecedentes internacionales	26
2.1.2 Antecedentes nacionales	29
2.2 Marco teórico.....	32
2.2.1 Emotograma lúdico modular (ELM).....	33
2.2.1.1 Emocionalidad.....	34
2.2.1.2. Representación visual del sonido	35
2.2.1.3 Lúdica y juego	36
2.2.2. Músicas del siglo XX al XXI	38
2.2.2.1 La modularidad.....	39
2.2.3 Músicas colombianas de la zona andina	41
2.2.3.1 El proceso creativo	42
2.2.3.2 Activación simbólica y sensorial.....	45
2.2.3.3 Materialización poética y narrativa	46
2.2.4 Las narrativas sonoras	48

2.2.4.1 Construcción de relatos auditivos.....	49
2.2.5 Paisaje sonoro.....	50
<i>CAPÍTULO III: METODOLOGIA</i>	<i>53</i>
3.1 Paradigma de investigación.....	53
3.2 Enfoque de investigación	53
3.3 Diseño de investigación	54
3.4 Población y muestra	55
3.4.1 Contexto educativo de la Fundación Amigos Como Arroz	57
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	59
3.5.1 Observación participante.....	59
3.5.2 Entrevista semi estructurada.....	60
<i>CAPITULO VI: PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS</i>	<i>62</i>
4.1 Caracterización del proceso creativo	62
4.1.1 Etapas del proceso creativo	62
4.1.2 Identificación del entorno sonoro.....	64
4.2 Creación de narrativas sonoras: desarrollo de historias y guiones sonoros.....	72
4.3 EMOTOGRAMA LÚDICO MODULAR: Exploración y organización sonora.....	76
4.3.1 Metodología	76
4.3.1.1 Sesión N°1: Constelación cromática	77
4.3.1.2 Sesión N°2: Tejido sonoro	79
4.3.1.3 Sesión N°3: Arquitectura sonora modular.....	83
4.4 producción y difusión de los productos audiovisuales	90
<i>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</i>	<i>92</i>
5.1 Conclusiones	92
5.2 Recomendaciones	94
<i>REFERENCIAS</i>	<i>95</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>102</i>

Anexo 1 Consentimiento informado	102
Anexo 2 Bitácoras.....	103
.....	104
Anexo 3 Fotografías	105



LISTADO DE FIGURAS

Figura 1 Modelo dinámico del proceso	64
Figura 2 Diario sonoro sesión 1	66
Figura 3 Diario sonoro sesión 2	68
Figura 4 Clasificación elementos sonoros	69
Figura 5 Diario sonoro sesión 3	70
Figura 6 Bitacora sesión 3	71
Figura 7 Fases del proceso creativo	73
Figura 8 Constelaciones cromáticas	78
Figura 9 Tejido sonoro	79
Figura 10 Bitácora plantilla 2	81
Figura 11 Arquitectura modular 1	83
Figura 12 Modulo A plantilla 2	84
Figura 13 Ejemplo módulos iniciales	87
Figura 14 Aplicación transformación de inversión	87
Figura 15 Generación de variaciones	88
Figura 16 Organización y análisis notas musicales	88
Figura 17 Biofonía 1	90

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1 Población de la investigación	55
Tabla 2 Caracterización fundación Niños como arroz	57
Tabla 3 Muestra de la investigación	58
Tabla 4 Glosario ecología acústica	65
Tabla 5 Fases del proceso creativo	74
Tabla 6 Análisis interválico plantilla 1	80
Tabla 7 Análisis interválico plantilla 2	82
Tabla 8 Transformaciones canónicas del serialismo	85
Tabla 9 Transformaciones propuestas ELM	86

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito diseñar el sistema Emotograma Lúdico Modular (ELM) como una estrategia didáctica orientada a la creación de narrativas sonoras, tomando como punto de partida las músicas colombianas y el paisaje sonoro local en el contexto de la Fundación Amigos Como Arroz en Campoalegre, Huila. La pregunta central abordó cómo este sistema facilita la producción de relatos sonoros y audiovisuales en niños y jóvenes mediante una aproximación sensible, creativa y situada. Se adoptó un enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), desde el cual se promovió una participación activa, dialógica y horizontal, integrando el arte como forma de conocimiento y de transformación simbólica del entorno. Esta mirada se fundamenta en los principios de la educación por el arte, entendida como una vía para articular emoción, juego, estética y construcción de sentido en los procesos formativos. La muestra estuvo compuesta por 43 estudiantes entre los 7 y 18 años, pertenecientes a cuatro instituciones educativas del municipio. Las técnicas de recolección de datos incluyeron la observación participante y la entrevista semiestructurada, lo que permitió registrar experiencias significativas, emociones evocadas y modos de representación sonora emergentes. Como resultado, se obtuvo una serie de composiciones y narrativas que evidencian la apropiación del paisaje sonoro, el fortalecimiento de la identidad cultural y la exploración expresiva del entorno.

Palabra claves: ELM, Educación por el arte, narrativas, paisaje sonoro, músicas colombianas.

ABSTRACT

The purpose of this research was to design the “*Emotograma Lúdico Modular*” (ELM) system as a didactic strategy oriented to the creation of sound narratives, taking as a starting point Colombian music and the local soundscape in the context of the Fundación Amigos Como Arroz in Campoalegre, Huila. The central question addressed how this system facilitates the production of sound and audiovisual narratives in children and young people through a sensitive, creative and situated approach. A Participatory Action Research (IAP) approach was adopted, from which an active, dialogic and horizontal participation was promoted, integrating art as a form of knowledge and symbolic transformation of the environment. This approach is based on the principles of education through art, understood as a way to articulate emotion, play, aesthetics and construction of meaning in educational processes. The sample consisted of 43 students between 7 and 18 years of age, belonging to four educational institutions in the municipality. The data collection techniques included participant observation and semi-structured interviews, which made it possible to record significant experiences, evoked emotions and emerging modes of sound representation. As a result, a series of compositions and narratives were obtained that show the appropriation of the soundscape, the strengthening of cultural identity and the expressive exploration of the environment.

Key words: ELM, Education through art, narratives, soundscape, Colombian music.

INTRODUCCIÓN

La narrativa sonora se presenta como un discurso que entrelaza diversas fuentes sonoras con el entorno, convirtiéndose en una forma de relato que trasciende lo simplemente auditivo. En este tipo de narrativas deben circunscribirse sonidos cuidadosamente elaborados para provocar emociones, y la vez registros sonoros que emergen de la realidad, desprovistos de contextos ficcionales. Los sonidos auténticos, aquellos capturados en su forma más pura, se integran en el amplio espectro de la creación sonora y ofrecen una recopilación de los sonidos provenientes de personas, animales y cosas, destacando así la riqueza de un mundo sonoro que nos incita a una escucha consciente (Gértrudix Et al, 2017).

El concepto de narrativa sonora se ha caracterizado por múltiples definiciones que, aunque variadas, convergen en la caracterización de este fenómeno como un género híbrido que se encuentra en la intersección de la ciencia y el arte (Riaño, 2017). Desde esta noción central, es posible observar que las narrativas sonoras suelen navegar entre dos alternativas complementarias: la documentación de la realidad o la presentación de ideas innovadoras. En este sentido, las narrativas sonoras emprenden un proceso de exploración o investigación que exhibe un nivel de originalidad y creatividad comparable al de cualquier otra forma de producción científica o académica (Alba, 2021). Es así, como se emplean los sonidos como una vía de conocimiento, que resulta válida y rigurosa, sobre el entorno que nos rodea. En efecto, como argumenta Suarez (2021) la principal ventaja del medio sonoro en relación con otros canales de comunicación radica en la capacidad para evocar un trasfondo de lo no expresado o no representado, lo que proporciona una dimensión profunda y compleja a la interpretación de la realidad.

Este tipo de actividades representa un ámbito frecuentemente pasado por alto o, en ciertas situaciones, subestimado. Desde la óptica de Martínez y Martínez (2021) al abordar las narrativas sonoras, se hace referencia a la combinación de diversos componentes verbales, no verbales y multimodales que buscan alcanzar un objetivo comunicativo y cognitivo. En este sentido, Yaguana Et al (2022) identifican siete elementos esenciales que caracterizan la narrativa sonora: música, ruido, silencio, diálogos, efectos sonoros, elementos de diseño (que permiten crear y presentar un

universo específico) y timbre (que implica una dimensión material que trasciende la mera metáfora).

El análisis del papel que desempeñan las narrativas en el desarrollo cognitivo humano ha recibido atención en una variedad de disciplinas, siendo considerado un elemento esencial del proceso de socialización y la transmisión cultural intergeneracional. Esta temática ha sido examinada exhaustivamente por filósofos, educadores y especialistas en diversas áreas. Desde un enfoque pedagógico, se establece un vínculo significativo entre el contenido narrativo y las operaciones mentales fundamentales, que abarcan aspectos cruciales como la atención, la memoria y el razonamiento (Tejada, 2024). En relación la educación inicial, las consideraciones de carácter cognitivo subrayan la predominancia de los estímulos sonoros en comparación con los visuales y espaciales. Como afirma Torres (2021) este fenómeno sugiere que el sonido y la música tienen una relevancia superior a las imágenes en muchos entornos de aprendizaje. Asimismo, se enfatiza la importancia de fomentar desde etapas tempranas habilidades esenciales, como la identificación o discriminación auditivas, que son determinantes para consolidar el desarrollo psicológico del niño y su disfrute a través de la música y el arte (Macas, 2021).

La presente investigación propone la estructuración de un sistema denominado “Emotograma lúdico modular” en el cual convergen emociones, imágenes y juegos para la creación de narrativas sonoras basados en riqueza cultural de las músicas colombianas. Todo esto con el propósito de fortalecer procesos creativos en estudiantes de música de edades entre los 7 a 16 años de edad. Como afirma Arana Et al (2024) la música ofrece a los niños y adolescentes un vasto espectro de oportunidades para su participación creativa y activa en diversas actividades artísticas. A través de la práctica y actividad musical, los jóvenes no solo desarrollan su apreciación y sensibilidad hacia el arte sonoro, sino que también adquieren la capacidad de disfrutar en múltiples facetas, tanto en la interpretación como en el proceso de composición musical.

Fomentar la creatividad en este ámbito les permite generar una música que es más personal y única, orientada a diferentes finalidades específicas, tales como acompañar coreografías únicas, crear letras con un mensaje poderoso o componer utilizando una variedad de instrumentos, entre

muchas otras posibilidades emocionantes (Díaz Et al, 2014). Además, la música opera como un entorno especialmente propicio para el desarrollo de habilidades fundamentales que contribuyen significativamente a la formación de la personalidad infantil y adolescente. Desde la mirada de Jácome Et al (2023) a pesar de las limitaciones de tiempo que a menudo se enfrentan en el currículo escolar contemporáneo, es esencial cultivar y dar espacio a la creatividad; por lo tanto, la estructuración de espacios adecuados y la creación de contextos específicos y favorables constituyen estrategias clave y efectivas para promover esta actitud enriquecedora. El informe está conformado por cinco capítulos; a continuación, se hará una breve explicación de cada uno de ellos:

En el capítulo I: Este capítulo inicia con la presentación del planteamiento de problema en donde se aborda la falta de actividades para niños y adolescentes que estimulen la creatividad y la creación musical. Se propone como estrategia didáctica la creación del sistema “Emotograma lúdico modular” en combinación con las músicas colombianas y el paisaje sonoro. Así mismo, se presenta la pregunta problema, los objetivos de la investigación y la justificación.

En el capítulo II: En este capítulo se abordan los antecedentes de investigación clasificados en internacionales y nacionales, este sirve para dar sustento epistemológico a la idea de investigación y ayuda a crear referentes teóricos y conceptuales. En este mismo capítulo postula diferentes miradas teóricas sobre temáticas como paisaje sonoro, creación musical, lúdica, juegos, emociones y músicas colombianas.

En el capítulo III: En este capítulo se realiza la descripción del diseño metodológico de la investigación, donde a partir de autores se describe el paradigma, enfoque y diseño de investigación. De igual forma en este apartado se presenta la población y muestra seleccionada y las técnicas e instrumentos de investigación implementados para triangular la información recabada.

En el capítulo IV: En el presente capítulo se aborda los resultados y discusión obtenidos después del proceso de investigación. Aquí se hace una descripción detallada de la construcción del

concepto “Emotograma lúdico modular” y el paso a paso para la creación de las narrativas sonoras realizadas por los estudiantes.

En el capítulo V: Se describen las conclusiones y recomendación encontradas después del proceso para que futuras investigaciones tengan un recurso teórico y práctico sobre la creación de narrativas sonoras.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1. 1 Planteamiento de problema

Las teorías que tratan sobre el desarrollo de la creatividad se basan en una premisa fundamental: el cerebro humano no se limita simplemente a filtrar, almacenar o reproducir información; por el contrario, tiene la extraordinaria capacidad de manipular esa información para crear nuevas y complejas estructuras cognitivas (Peña, 2022). Este entendimiento profundo permite considerar la creatividad no solo como un fenómeno aislado, sino como un mecanismo esencial para el progreso humano, en un sentido que puede describirse desde dos dimensiones: por un lado, la creatividad se presenta como la base sólida del nuevo conocimiento y, en consecuencia, del desarrollo intelectual; por otro lado, se considera un proceso formativo que impacta en la estructura y funcionalidad del cerebro mismo. Toscano (2024) señala que la creación se origina en campos o contextos sociales específicos; y que además cada uno de estos contextos singulares presenta distintas propiedades y configuraciones que deben considerarse, incluyendo factores como la variedad de soluciones posibles ante un mismo problema o desafío específico, así como aspectos relacionados con la duración, la flexibilidad y el ritmo de las interacciones que se producen dentro de dichos contextos.

Por otro lado, Aragon Et al (2022) sostiene que el desarrollo de la creatividad se da de manera paralela al desarrollo de la motricidad y del lenguaje, lo cual implica un hallazgo interesante: los grandes inventores, artistas, científicos y pensadores suelen mostrar una notable precocidad, no solo en sus habilidades motoras, sino también en el inicio de su desarrollo lingüístico. Esta relación sugiere que la creatividad es una dimensión esencial del ser humano, que se manifiesta muy temprano y que influye en diversas áreas del desarrollo personal y profesional.

La problemática de la falta actividades en niños y adolescentes que fomenten el desarrollo de la creatividad se erige como un asunto fundamental y de gran relevancia tanto en el ámbito de la ciencia del desarrollo humano como en la pedagogía contemporánea. Desde la mirada de Molerio

y Vásquez (2022) este fenómeno, que se manifiesta en diversas formas, resulta intrigante al considerar no solo su dimensión metafísica, que se relaciona intrínsecamente con las acciones humanas y sus motivaciones, sino también su aplicabilidad práctica, que implica la identificación precisa de métodos que fomentan, orientan y potencian dichas acciones creativas. La comprensión que han tenido varios pedagogos, educadores y filósofos sobre los actos creativos a lo largo del tiempo se traduce en una variedad de teorías que buscan esbozar la estructura subyacente a estos procesos de creación e innovación (Delgado, 2022).

Desde el inicio de la ciencia experimental, este asunto ha mantenido una posición preeminente y relevante, reafirmandose en la actualidad gracias a los avances en la psicología genética y la pedagogía diferencial, que son campos en constante evolución. Como afirman López Et al (2023) a pesar de que ciertas nociones sobre la creatividad han influido en propuestas pedagógicas bastante modernas y contemporáneas, existe un esfuerzo consciente, sistemático y riguroso por erradicar los sesgos y las opiniones subjetivas en los estudios clínico-inductivos. Estos estudios, a su vez, constituyen el fundamento esencial de las teorías científicas en el ámbito de la lógica de las ciencias experimentales y de la investigación pedagógica.

Desde el ámbito musical, se puede enunciar que emerge como un proceso creativo fascinante y complejo, que comprende tanto la búsqueda activa de un material sonoro específico como la exploración de su valor expresivo y emocional (Farias, 2021). Este fenómeno puede ser desglosado en dos procesos fundamentales que, aunque distintos, son complementarios: uno de ellos implica la manipulación consciente de un material melódico, rítmico, armónico y formal que ya existe, permitiendo así reinterpretar y revitalizar ideas previas; el otro se enfoca en el descubrimiento de sonoridades que previamente no se habían explorado, las cuales pueden ser originales o adaptaciones de influencias diversas (Riaño Et al, 2022). Este proceso de creación musical no debe considerarse mecánico ni desprovisto de propósito o significado. Desde la postura de Gisbert (2018) la aparición de una nueva forma sonora, o la reconfiguración meticulosa de una forma existente, es el resultado de un acto deliberado y reflexivo, que refleja la individualidad del autor, su experiencia vital y su sensibilidad artística. En consecuencia, cada obra musical se erige

como una manifestación singular de la creatividad humana y como un testimonio de la relación entre el creador y la audiencia.

Tal y como afirma Barrero (2017) la educación musical, en términos amplios, parece transitar por un camino que carece de un enfoque creativo. Se observa una tendencia en las instituciones educativas y academias a seguir un procedimiento metódico, práctico y realista, que se centra principalmente en la interpretación y el aprendizaje de obras musicales, descuidando el aspecto de la creación. Es relevante mencionar que la capacidad del cerebro humano para generar música aún está en desarrollo. Por ello, es esencial que el objetivo principal de los profesionales en la formación musical sea llevar a cabo una serie de actividades que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de componer su propia música.

Para el desarrollo de la presente investigación se proponen el diseño de un sistema para la creación narrativas sonoras como elemento de creativo y de reconocimiento del entorno en donde la población a referir serán niños de la Fundación "Amigos como arroz" del municipio de Campoalegre, Huila. Las narrativas constituyen para la presente investigación un pilar fundamental en el acto de la creación ya que son una herramienta indispensable para el desarrollo cognitivo, emocional y social. Así mismo, desde una perspectiva transdisciplinaria, las narrativas invitan al fomento de la comprensión, la empatía, la cooperación y la justicia. Todos estos valores éticos suelen surgir de los imaginarios en las historias que ayudan a los niños a desarrollar un sentido de responsabilidad y una comprensión profunda de las consecuencias de sus acciones.

Por otro lado, abordar la creación musical enfocada en población infantil, representa un reto cuando se encuentran barreras como la habilidad técnica, conceptos estructurales como ritmo, melodía, armonía, y como si fuera poco, enfocar la creación al contexto de la música popular, en el caso específico de esta investigación, basado en las músicas colombianas. En consecuencia, encontramos la opinión y propuesta de distintos autores y teóricos con la misma preocupación: Por qué no hacer de la creación musical un acto cotidiano ¿como el de pintar una flor? ¿Por ejemplo! O el de imitar un movimiento dancístico; o el de pintar las nubes de un paisaje como nos plazca, retomando un poco la idea de Bruner, cuando propone transformar lo cotidiano en algo

significativo (Villarreal y Jaimes, 2024). Esta inquietud según Galera-Núñez (2017) ha llevado a que se rompan paradigmas en el acto de crear, y prueba de ello es Edwin E Gordon, quien ha desarrollado mediante su teoría de aprendizaje musical con niños, la improvisación como herramienta para crear; Dalcroze, quien utiliza el cuerpo como medio para comprender y expresar ritmo y movimiento; Orff, quien propone un enfoque para la enseñanza musical desde el canto, la danza y el uso de instrumentos de percusión; Kodály, cuyo enfoque se basa en el canto y el desarrollo de canciones populares como acto de creación (Valencia Et al , 2018).

Así mismo, desde opinión de Medina (2015) algunas metodologías siguen generando conflicto con la naturaleza del ser humano, pues imponer formas de enseñanza que pasan por encima de la construcción y reconocimiento emocional, (para la música en este caso) podría significar una ruptura en la proposición del discurso sonoro y de estructuras que hacen parte del proceso creativo. En consecuencia, Según naranjo (2022) el ejemplo más claro para evidenciar la problemática lo encontramos en preguntas recurrentes que subyacen todo el tiempo en los procesos de formación musical, y comúnmente, en procesos de iniciación/exploración donde ponemos en una balanza la importancia del desarrollo creativo del estudiante y el desarrollo técnico en algún instrumento. Adentrándonos en el acto de creación, el objetivo de esta investigación es acercar a los niños al disfrute de la creación musical a través de la composición, utilizando las narrativas como medio para expresar tanto experiencias cotidianas como imaginarias.

Es importante señalar que el ámbito educativo enfrenta grandes dificultades en este aspecto debido a la tendencia a priorizar el conocimiento objetivo sobre las formas artísticas, tal y como lo refiere John Paynter en su obra “sonido y estructura”, donde explora la enseñanza de la música desde un enfoque creativo. Desde la mirada de Delgado y Mederos (2019) Paynter pone al descubierto las confusiones del sistema educativo, sobre cómo promover la creatividad, ya que algunos la consideran un privilegio para las élites y advierten que el acto de crear puede ser una invitación al desorden. Se debe agregar a lo expuesto anteriormente, que la creatividad y la creación de algo propio ofrece una postura de autonomía, apoyado de una sensación de logro más profunda y duradera, principios importantes para el desarrollo cognitivo y fomento de la personalidad en los niños.

Conviene subrayar que la población a la cual va dirigido el presente proyecto de investigación, se ubica en la zona rural del municipio de Campoalegre, Huila. En el contexto educativo/artístico de este municipio, se evidencia la falta de estrategias metodológicas adecuadas para el desarrollo de procesos creativos musicales, siendo este, el principal desafío. Asimismo, este escenario demanda una resignificación en las prácticas pedagógicas entorno a la educación musical, que permita que los procesos creativos se conviertan en estrategias de integración que respondan a las necesidades y realidades de la infancia en zonas rurales.

No obstante, los espacios, estrategias metodológicas, material humano capacitado, entre otros, siguen representando una seria limitación aún en estos tiempos donde pareciera que todo avanza a pasos agigantados, menos la posibilidad de acceder a una formación que le permita a niños en edades tempranas, integrar procesos formativos que logren resignificar el concepto de creatividad. Como afirma Sánchez Et al (2017) la creatividad es una capacidad esencial que debe fomentarse en la formación escolar, con un enfoque integral que incluya aspectos cognitivos, emocionales y su papel en la sociedad. Es decir, que los procesos creativos en el ámbito musical, deben funcionar de forma transversal tal y como se propone en esta investigación, desde las narrativas, pasando por el reconocimiento del entorno, y permitiendo que el niño tenga la capacidad autónoma de generar un juicio en su forma de expresarse.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, donde el problema es la falta de estrategias metodológicas que permitan desarrollar procesos creativos musicales en población infantil rural, encontramos en principio algunas causas fundamentales que valen la pena nombrar y sus respectivas consecuencias. En primer lugar, está la falta de material didáctico y herramientas metodológicas que le permita a los maestros emplear dinámicas a un grupo con necesidades específicas; esto hace referencia a desligar el proceso de metodologías concretadas en otros espacios, con otras poblaciones donde el arraigo cultural tiene otras características y otras dimensiones sociológicas (Arguedas, 2018). En segundo lugar, está el poco interés que existe en las escuelas y academias de formación musical para implementar didácticas con un enfoque interdisciplinario hacia las músicas tradicionales; es decir, que las músicas foráneas tienen gran presencia no solo en el ámbito educacional, sino, en el desarrollo corporal y psicocognitivo de la

población infantil. De igual modo, Como lo afirma Castro (2017) la adaptación de instrumentos musicales pertenecientes a otras culturas ha jugado un papel determinante, pues no se puede negar que no todo el contexto colonizador en el ámbito musical ha sido negativo, pues de ahí derivan algunos elementos importantes para nuestra identidad sonora.

En la opinión del investigador, se evidencia la dificultad que tienen los maestros para reconocer al entorno como una herramienta de trabajo, donde los elementos de este, minimicen la falta de espacios concretos y de instrumentos musicales. Dicho de este modo, el paisaje sonoro es una gran orquesta dotada de infinidad de instrumentos que hacen parte visible de nuestra vida cotidiana. Finalmente. Por otro lado, según Pérez (2023) la ausencia de procesos musicales focalizados a población infantil en las zonas rurales y comunidades circundantes, ha llevado a limitar aún más las posibilidades de igualdad y disfrute de la música como elemento integrador.

En consecuencia, encontramos una gran probabilidad de que los maestros sigan enseñando desde las metodologías eurocentristas que carecen de los contextos sociales y artísticos que rodean a los niños. Este hecho repercute en el desarrollo de pensamiento crítico que les permita a estos niños hacer una lectura de las necesidades del entorno; dificultad para desarrollar competencias auditivas con el fin de caracterizar elementos sonoros y utilizarlos como materia prima en el proceso creativo. Finalmente, que la música como herramienta interdisciplinaria no sea reconocida como pilar de integración para la población infantil marginada en el contexto rural. La presente investigación propone abordar estas problemáticas anteriormente mencionadas, desde la creación e implementación de un sistema que reúna las emociones, el arte, la lúdica y las músicas colombianas para la creación de narrativas sonoras en población infantil y adolescente.

1.2 Pregunta problema

¿Cómo la implementación del Emotograma Lúdico Modular, basado en músicas colombianas y el paisaje sonoro, facilita la creación de narrativas sonoras y audiovisuales diseñadas por los niños de la Fundación Amigos Como Arroz en Campoalegre-Huila?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Diseñar el sistema Emotograma Lúdico Modular como estrategia didáctica para la creación de narrativas sonoras a partir de las músicas colombianas, promoviendo la exploración del paisaje sonoro en la Fundación Amigos Como Arroz en Campoalegre-Huila.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar las características del paisaje sonoro y las músicas colombianas en su relación con la expresión emocional y la construcción de narrativas en contextos pedagógicos.
- Formular el Emotograma Lúdico Modular como un modelo experimental que integre elementos de emoción, gráfica, juego y estructura modular para la creación de narrativas sonoras.
- Implementar actividades lúdico-sonoras basadas en el Emotograma Lúdico Modular con niños y jóvenes de la Fundación Amigos Como Arroz, explorando su interacción con músicas colombianas y materiales audiovisuales.
- Describir el impacto del Emotograma Lúdico Modular en la creatividad, percepción sonora y construcción de significados en los participantes, mediante técnicas cualitativas de investigación acción.

1.4 Justificación

Este proyecto de investigación propone desarrollar y potenciar el proceso creativo musical desde un eje interdisciplinario, tomando como concepto principal, la creación musical y resignificación del paisaje sonoro como materia prima, en la construcción de estructuras compositivas a partir de las narrativas que identifican el horizonte sonoro de la población infantil

en las zonas rurales. Desde luego, es una propuesta educativa que permite fortalecer los valores de identidad que se generan desde el reconocimiento del entorno, como también, adherir las músicas colombianas en un contexto creativo desde una perspectiva integral. En ese sentido, el proceso creativo se puede vislumbrar desde diferentes puntos como el pedagógico, el psicocognitivo o humanista que se enfocan en la necesidad de explicar, explorar y encontrar (Medina 2015).

En este sentido, al hablar de creación musical ya demanda un extenso conocimiento dentro del lenguaje académico de la composición, y prueba de ello, es el camino que ha tomado la educación musical en Europa situando el proceso creativo al final de los procesos; aquella conquista cultural también ha permeado a profundidad los espacios de exploración y experimentación en nuestras músicas colombianas. Como afirma Canova (2015) la creación y composición no deben limitarse exclusivamente a los conocimientos acumulados, al contrario, el hacer creador debería aparecer como una fase introductoria en el aprendizaje de la música.

Por otro lado, la conveniencia de esta investigación se fundamenta en la importancia del proceso creativo dentro del contexto educacional, tomando la creación musical como herramienta interdisciplinaria en la aplicación de nuevas metodologías que faciliten la proposición del discurso sonoro. De igual forma, valora la experiencia de los niños ubicados en la zona rural y reconoce su entorno como un cúmulo de experiencias que alimentarán el proceso creativo. Merece la pena subrayar la importancia de este proyecto desde el ámbito metodológico, pues se apoya en cinco estados del proceso creador referidos por Medina (2015): origen, elección, representación, juego e imagen. De igual este proyecto es pertinente porque la música se presenta como un mecanismo de expresión y comunicación para el niño, el cual la utiliza en función de su estructura perceptiva subyacente y de sus condicionamientos psico-motrices y afectivos. Al alcanzar el máximo potencial de sus habilidades, la música permite al niño desarrollar un uso y dominio individual de este medio, convirtiéndose en una fuente tangible y significativa de sonoridades que le provocan emociones y establecen conexiones comunicativas (Montaño Et al, 2024).

Dentro de los beneficios de la presente investigación, se puede argumentar que la práctica de tocar un instrumento implica para el niño una experiencia sonora única, la cual se construye mediante la interacción de su propio cuerpo con el instrumento, especialmente si busca convertirse

en un ejecutante competente. Desde la óptica de Prado y Moncada (2021) este proceso adquiere relevancia tanto desde la perspectiva psicopedagógica como en lo que respecta a la educación auditiva. Además, es importante destacar que, a través de actividades de canto e interpretación instrumental, ya sea de manera solista o grupal, comienzan a emerger en el niño movimientos que reflejan la forma y los sentimientos que una composición musical evoca, en consonancia con el ritmo y la melodía en las que participa.

Como argumenta Dzib Et al (2023) esta interacción entre el sentimiento y el movimiento consciente, junto con el uso intencional de la voz o del instrumento, se traduce en una forma de comunicación que conecta su mundo emocional con los demás, al mismo tiempo que ofrece una vía para explorar la relación que existe entre su esfera emocional y los movimientos rítmicos correspondientes. Todo este proceso contribuye al surgimiento de los primeros indicios o inclinaciones personales hacia estilos específicos o preferencias artísticas.

Sumando a lo expuesto, el impacto de este tipo de proyectos para las nuevas ruralidades en la población infantil, permite la conexión con el proceso creativo focalizado a la creación musical como elemento integrador y la pertinencia del desarrollo de este proyecto en el municipio de Campoalegre Huila.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes investigativos

2.1.1 Antecedentes internacionales

Vega (2022) plantea como objetivo central de su investigación analizar cómo se configura el imaginario sonoro en *El Quijote*, tanto en su texto original como en sus múltiples adaptaciones dentro de la creación radiofónica española. Su trabajo parte de la idea de saber cómo suena *El Quijote* más allá de la letra escrita. Para ello, propone estudiar el sonido como una categoría estética, comunicativa y también investigativa, apoyándose en conceptos clave como paisaje sonoro, performance, escucha, objeto sonoro y silencio. El problema de investigación surge del cruce entre literatura, arte sonoro y medios de comunicación, con especial énfasis en la radio, entendida aquí no solo como medio de difusión, sino como espacio de resonancia donde la literatura se reinventa, se expande y adquiere nuevas formas de ser escuchada, sentida e imaginada. El estudio adopta un enfoque cualitativo y hermenéutico, de carácter interdisciplinar, combinando herramientas de análisis literario, musical, sonoro y comunicacional. La muestra documental se compone de obras radiofónicas españolas basadas en *El Quijote*, incluidas adaptaciones de la Cadena SER, RNE y BBC Latinoamérica, así como guiones, fichas técnicas y archivos sonoros provenientes de RTVE, la BBC y la Biblioteca Musical Víctor Espinós. Entre las técnicas utilizadas se encuentran la revisión documental de archivos sonoros, el análisis de guiones, montajes y planificaciones sonoras, así como el uso de marcos teóricos como el paisaje sonoro y la revisión de fuentes históricas, bibliográficas y audiovisuales vinculados a la obra cervantina. La investigación concluye que *El Quijote* no solo es una obra literaria monumental, sino también una obra sonora en potencia, latente y múltiple, capaz de ser reinterpretada y revivida a través de medios contemporáneos como la radio.

Aguilar (2021), en su tesis doctoral, se propone como objetivo general “*ofrecer una serie de pautas, guías y procedimientos que brinden herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para desarrollar proyectos de investigación centrados en el sonido especializado y la respuesta emocional del sujeto ante experiencias audiovisuales inmersivas*”. La investigación parte de una

problemática actual y urgente: el crecimiento vertiginoso de nuevos fenómenos comunicativos y la brecha que enfrentan muchas facultades de comunicación para integrarlos en sus marcos investigativos. Ante este panorama, la autora plantea la necesidad de formalizar, dentro del campo de la comunicación, estudios centrados en las experiencias multisensoriales, con énfasis particular en aquellas que son mediadas por el sonido, la significación y la emoción. Para ello, adopta un enfoque cualitativo basado en la *investigación dirigida por la práctica (Practice-Led Research)*, articulando este enfoque con marcos conceptuales como la teoría de la metáfora conceptual, la psicología cognitiva, la teoría Gestalt, la teoría del diseño sonoro y las neurociencias afectivas. Entre las técnicas e instrumentos utilizados se incluyen la experimentación con experiencias audiovisuales inmersivas, especialmente con audio espacializado; el uso de cuestionarios, la producción y análisis de un *texto portador*, así como la implementación de herramientas tecnológicas como *Sound Particles*, *DearVR* y *Spat Revolution*, entre otras, para modelar escenarios de espacialización sonora. Uno de los principales aportes de esta tesis es la formulación del concepto de “*metáfora del océano sonoro*”, que propone una nueva manera de comprender la experiencia auditiva inmersiva. La investigación demuestra que el sonido espacializado no solo intensifica la experiencia emocional del espectador, sino que también es un componente clave en la construcción de sentido dentro del lenguaje audiovisual contemporáneo.

Barrio (2011), en su tesis doctoral, se propone “sentar las bases pedagógicas que fundamenten el diseño de una propuesta curricular para la educación musical en la etapa de Educación Primaria basada en la práctica de la creación musical”. El núcleo de esta investigación parte de una inquietud profunda: la necesidad de repensar la enseñanza de la música en la escuela primaria, transitando desde modelos centrados en la repetición técnica hacia enfoques que privilegien el proceso creativo como vía de aprendizaje significativo. El estudio se llevó a cabo con un grupo de 26 estudiantes de cuarto grado en un colegio público de Zaragoza, España. Para la recolección de información, la autora empleó una variedad de herramientas: observación participante sistemática, cuadernos de creación musical elaborados por los niños, entrevistas etnográficas, ejercicios de autoevaluación y coevaluación (tanto orales como escritas), así como registros audiovisuales de las sesiones musicales. Entre los hallazgos más destacados, se evidenció que 23 de los 26 estudiantes desarrollaron capacidades musicales de forma notable. La creación musical no solo potenció la

expresión auditiva, sino que también promovió prácticas colaborativas a través de composiciones colectivas, donde el aula se transformó en un espacio de diálogo sonoro, escucha activa y construcción compartida. La investigación concluye que la creación musical es una estrategia pedagógica poderosa para el desarrollo de competencias musicales en la educación primaria. Al activar el pensamiento creativo, fortalecer la autonomía y enriquecer la vivencia artística, esta práctica devuelve al aula una dimensión estética y expresiva que conecta al niño con su propia voz, no solo como intérprete, sino como creador.

Vega (2024), en esta investigación, plantea como objetivo central *“diseñar una propuesta de talleres para utilizar el sonido y la música como elementos narrativos en las producciones audiovisuales, con el fin de contribuir a la innovación en estrategias y procesos de comunicación de la empresa Euromedia Comunicación”*. Su punto de partida es una crítica pertinente a muchas narraciones audiovisuales contemporáneas, donde el sonido suele relegarse a un papel secundario o meramente decorativo, desaprovechando su potencial expresivo y empobreciendo la riqueza narrativa de los contenidos. El proyecto se desarrolló con un equipo de profesionales de Euromedia Comunicación (consultores, realizadores audiovisuales, diseñadores gráficos y otros agentes vinculados a la producción de contenidos), bajo un enfoque aplicado, cualitativo y educomunicativo. La recolección de datos se realizó a través de diarios de campo, análisis de productos audiovisuales previos, reelaboración de materiales con enfoque sonoro, talleres que combinaron ejercicios técnicos, creativos y reflexivos, y evaluación de resultados a partir de los productos elaborados por los participantes. Como resultado, la investigación diseñó e implementó una propuesta compuesta por cuatro talleres, que abarcan desde la activación de la memoria auditiva hasta la producción de cápsulas narrativas con el sonido como eje central. A partir de esta experiencia, se crearon materiales originales y reelaborados que lograron mejorar sustancialmente la narrativa audiovisual, fortaleciendo aspectos como el ritmo, la coherencia sonora, la ambientación y la carga emocional de los relatos. El estudio concluye que incorporar el sonido como protagonista narrativo no solo enriquece los productos audiovisuales, sino que también profundiza la conexión con el espectador y abre un campo fértil para la exploración creativa dentro de las empresas de comunicación.

Buj (2015) presenta una investigación orientada a construir un marco comprensivo e integral de la notación gráfica musical, abordando su desarrollo desde dimensiones artísticas, filosóficas, culturales y musicales, con énfasis particular en las partituras circulares creadas entre 1950 y 2010. El punto de partida de esta propuesta nace del escaso estudio sistemático y la limitada documentación existente sobre este tipo de notación, a pesar de su relevancia en el pensamiento musical contemporáneo. El núcleo problematizador de la investigación radica en el desconocimiento general que rodea la notación gráfica musical, especialmente debido a su naturaleza interdisciplinar, que rompe con la lógica lineal de la notación tradicional y abre caminos para integrar saberes diversos. La autora plantea que esta forma de escritura no solo representa el sonido, sino que también lo piensa, lo estructura y lo reconfigura desde nuevas perspectivas sensibles y conceptuales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, interpretativo e interdisciplinar, integrando metodologías de análisis visual, musicológico y semiótico. Entre sus resultados más destacados se encuentra la elaboración de una tipología detallada de notación gráfica musical, así como el reconocimiento de esta práctica como un lenguaje que articula dimensiones simbólicas, espaciales, filosóficas y estructurales propias del arte sonoro contemporáneo. En sus conclusiones, la tesis subraya el valor de la notación gráfica como campo de estudio interdisciplinar, y propone un enfoque integrador que entrelaza arte, música y pensamiento filosófico. Así, la partitura deja de ser únicamente una herramienta técnica para convertirse en espacio visual de creación, reflexión y experimentación.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Rosas (2023) esta tesis doctoral tiene como objetivo “*Determinar la influencia de la noción del cuerpo desde las músicas colombianas y vivencias corporales y bio-antropo-culturales para el desarrollo psicomotriz infantil en Ibagué-Colombia (2020-2022)*”. La problemática planteada es el bajo nivel de desarrollo psicomotriz de niños y niñas de entre los 5 a 8 años. Para cumplir tal objetivo se implementó el enfoque cuantitativo y con diseño de investigación preexperimental. La población seleccionada fue en total de 225 niños y niñas de grado de preescolar a tercero de primaria población, para la recolección de datos de aplicó la prueba de desarrollo psicomotriz McCarthy y cuestionario a padres de familia y docentes. El proceso investigativo fue en pretest, intervención

pedagógica con actividades basadas en ritmos musicales colombianos y posttest psicomotriz. Los resultados evidencian un aumento del 35% en la motricidad fina, un 37% en la motricidad gruesa y un 32% en el esquema corporal utilizando actividades didácticas basadas en las músicas colombianas.

Posada (2014) plantea como objetivo general de su investigación *“Identificar y reflexionar sobre el abordaje de la lúdica en los trabajos de grado de la Universidad Nacional de Colombia que se encuentran en el SINAB y que contienen la palabra lúdica en su título, contrastado con la postura del Pedagogo colombiano Carlos Alberto Jiménez”*. En este trabajo de grado de maestría, la autora analiza diez trabajos de grado a partir de un enfoque metodológico cualitativo, tomando como categoría principal la *lúdica* y proponiendo tres subcategorías: *juego, relación lúdica-juego y relación lúdica-proceso de enseñanza-aprendizaje*. Una de las conclusiones más significativas del estudio es que el concepto de *lúdica*, a pesar de su uso frecuente, carece de una fundamentación teórica sólida en los diez trabajos analizados. La autora evidencia un tratamiento superficial del término, utilizado de forma generalista y sin una articulación clara con los campos en los que se pretende aplicar.

Mendoza (2023) plantea como objetivo central de su investigación *“Reconstruir memoria sobre la tradición oral colombiana a través de relatos sonoros cuya escucha genere una experiencia transformadora, sensorial y emocional”*. El núcleo problematizador de esta propuesta gira en torno a los riesgos que enfrenta la tradición oral en Colombia, particularmente en el municipio de Nuquí (Chocó), debido a los efectos de la globalización y los quiebres generacionales que amenazan la continuidad de los saberes ancestrales. La población participante estuvo conformada por sabedoras mayores, jóvenes músicos y bailarines, niños en formación artística y gestores culturales del territorio. Para abordar esta problemática, el autor adopta un enfoque metodológico desde la investigación-creación, con un enfoque cualitativo, etnográfico y participativo, en coherencia con la naturaleza vivencial y comunitaria del objeto de estudio. Entre los resultados más relevantes se encuentra la creación de un *podcast documental titulado Tamborito*, que narra la situación actual de esta práctica cultural en Nuquí. El relato recoge las tensiones intergeneracionales entre las mayores y las juventudes, y visibiliza la ruptura en la transmisión oral

del saber del tamborito. Este producto fue validado por la comunidad como una herramienta significativa para el fortalecimiento de su identidad cultural, al punto de ser integrado como insumo para el *Festival del Tamborito* (enero de 2023). Además, se enriqueció el archivo sonoro comunitario con material original y se potenció el uso del podcast como un medio de mediación intercultural y de preservación de la memoria oral. La investigación culmina con una reflexión sobre *Natcast*, plataforma desarrollada en el marco del proyecto, como un espacio que promueve el diálogo intercultural y revaloriza la tradición oral desde una mirada sensible, participativa y contemporánea.

Álvarez y Gallego (2022) plantean como objetivo central de su investigación “*interpretar las contribuciones de las narrativas musicales como mediaciones de la pedagogía de la memoria en la construcción de pensamiento crítico frente a la violencia, en estudiantes de media del Colegio Jordán de Sajonia*”. El punto de partida de esta propuesta es una preocupación profunda: cómo la violencia, en la sociedad colombiana, ha sido naturalizada y replicada dentro de los entornos escolares. Ante esta realidad, los autores exploran el potencial de las narrativas musicales como herramienta pedagógica capaz de articular memoria, sensibilidad y reflexión crítica. La investigación se desarrolló con una muestra de 56 estudiantes de undécimo grado, entre los 15 y 16 años, junto con la participación activa de cinco docentes y una maestra con formación profesional en música, así como del grupo artístico *Los Rolling Ruanas*. El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico-interpretativo, utilizando técnicas como entrevistas semiestructuradas y observación participante. Entre los hallazgos más relevantes, se destaca el papel de las narrativas musicales en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, así como en el reconocimiento y análisis de los fenómenos coyunturales que atraviesan al país. La investigación concluye que las narrativas musicales no solo permiten rememorar el pasado de manera activa y significativa, sino que también funcionan como mediaciones potentes para activar la memoria crítica y generar procesos reflexivos en contextos educativos marcados por la violencia. Este estudio reafirma que el arte (y en particular la música) puede ser un canal profundo para resignificar la experiencia, confrontar la historia y construir nuevas formas de pensar el presente.

Ortega (2019) plantea como objetivo principal de su investigación *“propiciar la exploración sonora de las niñas y los niños a través de los paisajes sonoros como una forma de expresar y reivindicar su voz, reconociendo las sonoridades como un medio sensible, creativo y político para contrarrestar el silenciamiento infantil en contextos de vulnerabilidad”*. El corazón problematizador de esta propuesta radica en el escaso reconocimiento social y cultural que se le da a la voz infantil, especialmente en territorios atravesados por condiciones de exclusión. La autora se pregunta, con agudeza y sensibilidad, cómo el paisaje sonoro puede convertirse en una herramienta de comunicación con verdadero impacto, capaz de amplificar aquello que ha sido históricamente callado. La investigación se llevó a cabo con seis niñas y niños, entre 7 y 10 años de edad, estudiantes de primaria del colegio La Joya IED, ubicado en el barrio El Tesoro, en la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá. Desde un enfoque cualitativo, holístico y experimental, y bajo un diseño basado en la investigación para la creación, Ortega construye un camino metodológico centrado en la exploración musical y en la escucha activa como acto de reconocimiento. Para la recolección de información, se emplearon talleres sonoros, entrevistas a familias, videograbaciones, registros de audio, observación participante y una matriz espiral de análisis que permitió sistematizar el proceso creativo. Entre los resultados más destacados se encuentra la elaboración de seis paisajes sonoros creados por los niños, así como la formación de un club artístico donde la voz, el juego y la creación encontraron un espacio propio y protegido. La investigación concluye que las sonoridades, más allá de ser formas de expresión estética, pueden convertirse en herramientas metodológicas, éticas y poéticas para visibilizar las voces infantiles que suelen quedar al margen.

2.2 Marco teórico

La investigación que aquí se presenta tiene como principal propósito diseñar e implementar el *emotograma lúdico modular* (ELM). Este se apoya en las músicas colombianas y en el paisaje sonoro local como herramienta didáctica, con la intención de motivar a los niños de la Fundación Amigos Como Arroz a darle un nuevo sentido a sus procesos creativos. De este modo, las categorías elegidas para estructurar el marco teórico cobran especial relevancia gracias a la forma en que se complementan metodológica y estratégicamente: El ELM integra distintos aspectos:

emociones, juego, composición musical y una didáctica creativa que potencia aprendizajes alternativos. Las estrategias didácticas se apoyan en metodologías activas, especialmente aquellas que tienen al juego como eje central, para facilitar aprendizajes autónomos y colaborativos.

Por otro lado, las músicas colombianas ofrecen una vía para reconocer la identidad cultural mediante sus ritmos y géneros, conectando a niños y jóvenes con experiencias reales y cercanas. En cuanto al paisaje sonoro local, este se presenta como un entorno lleno de estímulos auditivos diversos, ideales para fortalecer la escucha crítica y perceptiva. La creación autónoma, desde la perspectiva de esta investigación, implica promover procesos críticos y creativos, así como la capacidad de valorar el trabajo propio, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del niño. Posteriormente, las narrativas sonoras recogen y expresan elementos cotidianos, culturales y memorables, tanto del ámbito rural como urbano, fortaleciendo la conexión emocional con el entorno.

Finalmente, este marco teórico aspira a realizar contribuciones significativas en términos de innovación a la *educación por el arte*, mediante la introducción del emotograma lúdico modular, (ELM) como una metodología novedosa que permite integrar la música, lo visual y lo narrativo en pro de darle un sentido más profundo y personal al proceso creativo.

2.2.1 Emotograma lúdico modular (ELM)

El concepto de ELM surge como un sistema de composición musical experimental en el marco de esta investigación y se aplicó en la tercera etapa del aplicativo. Este sistema no solo busca sintetizar dimensiones centrales de la creación musical, sino, que invita a los participantes a tener una comprensión interdisciplinaria del fenómeno sonoro y su representación. Este sistema se apoya en la necesidad de integrar las emociones, el juego, la representación visual y la perspectiva de una estructura flexible, convirtiéndolos en pilares fundamentales en la práctica pedagógica e interpretativa. El sistema de ELM se concibe como un híbrido conceptual, por lo que se forma etimológicamente de la siguiente manera:

2.2.1.1 Emocionalidad

Incluir el concepto de emoción dentro de un sistema integral de creación musical no es un gesto decorativo, sino, una apuesta por reconocer su profundo impacto en ambas direcciones: para quien compone y para quien escucha. Para el compositor, la emoción se convierte en una guía que le permite sintetizar ideas y dar forma a su manera de expresar el mundo. Para el oyente, en cambio, abre la posibilidad de conectar con sus propias inquietudes internas, invitándolo a explorar, cuestionar y comprender mejor su experiencia de vida. En este contexto, vale la pena retomar lo que plantea Reyzubal (2022), quien concibe la emocionalidad no solo como una vía para manifestar sentimientos, sino también como un elemento que articula y fortalece espacios de crecimiento personal y colectivo. En línea con esta mirada, y considerando que gran parte de su trayectoria se ha desarrollado en entornos de aprendizaje/enseñanza, la autora otorga un lugar destacado a la dimensión emocional dentro del proceso creativo, especialmente cuando este se da en contextos de trabajo colaborativo, algo fundamental en el desarrollo de este proyecto de investigación.

Desde esta mirada, y reconociendo la importancia que cobra la dimensión emocional en escenarios creativos y colaborativos, se plantea el concepto de *emoto*. Aunque no se encuentra registrado oficialmente en la RAE, este término se propone dentro del ELM como una manera de resignificar la idea de emoción, resaltando su vínculo profundo con el acto creativo y expresivo.

Esta resignificación no surge de manera aislada, sino que se construye desde una perspectiva más amplia y con un sustento histórico que permite entender cómo la emocionalidad ha ido tejiendo lazos cada vez más estrechos con el ámbito musical. A su vez, esta conexión no se limita solo a la música, sino que dialoga también con otras disciplinas artísticas, enriqueciendo el panorama creativo en su conjunto.

En este sentido, Voigt (2019) señala que las emociones y la música siempre han estado profundamente vinculadas desde la antigüedad, especialmente como medios para educar moralmente. El autor resalta, cómo Platón veía en la música una influencia directa sobre la vida emocional de las personas, afectando incluso aspectos políticos y sociales. A diferencia de Voigt, quien retoma la idea platónica de la emoción vinculada a la música, Germer (2011) plantea una visión más amplia y actualizada. Según este autor, las emociones que surgen durante experiencias musicales y creativas tienen un papel fundamental en los procesos cognitivos, ampliando así la comprensión sobre cómo interactúan la emoción, la creatividad y en contextos de aprendizaje/enseñanza como los manifestados en la construcción del concepto en cuestión.

2.2.1.2. Representación visual del sonido

Dado el enfoque interdisciplinar del ELM, el término *grama* se incorpora para nombrar la representación visual de los elementos sonoros. Más allá de su función descriptiva, este concepto adquiere un sentido simbólico y flexible, ya que puede entenderse como una unidad visual o incluso, poética del sonido. Su inspiración proviene del sonograma, (también conocido como espectrograma) que, según explica Droguett (2017), corresponde a una representación gráfica tridimensional de cualquier tipo de vibración.

La dimensión visual del sonido, contenida en la noción de *grama*, resuena con múltiples antecedentes presentes en distintas corrientes y experiencias compositivas del siglo XX. En ese contexto, la notación gráfica se consolidó como una vía de exploración tanto artística como sonora, ampliando los márgenes de la escritura musical tradicional. Corral (2018), en su artículo sobre sinestesia y notación gráfica, señala un aspecto clave para entender el origen del ELM en este proyecto de investigación: compositores importantes como John Cage y Morton Feldman, estuvieron fuertemente influenciados por las artes visuales, lo cual los llevó a transformar la notación musical tradicional en notación gráfica en sus obras. Corral también resalta la importancia de las partituras gráficas, reconociéndolas como verdaderas obras artísticas con valor estético independiente. El uso expresivo del color, las formas y las texturas generó un debate valioso en la

música del siglo XX, abriendo nuevas maneras de representar los sonidos con más libertad y ofreciendo una alternativa innovadora frente a la partitura tradicional.

2.2.1.3 Lúdica y juego

Una vez definidos los conceptos clave de *emoto* y *grama* como componentes fundamentales del ELM, es momento de incorporar al diálogo teórico el término *lúdico*. Vale la pena aclarar que, en este caso, hablar de lúdica y de juego no implica caer en redundancias, y que para este proyecto de investigación, se establecieron con claridad tanto los enfoques como las aplicaciones particulares de cada concepto, los cuales se desarrollan a continuación con el respaldo de diversos autores que enriquecen esta reflexión.

Tal como lo señala Posada (2014), citando a Jiménez, (año) el concepto de lúdica no debe limitarse únicamente a una etapa del desarrollo infantil o a una experiencia propia del aula. Por el contrario, Jiménez lo concibe como una cualidad transversal, una energía vital que acompaña al ser humano a lo largo de toda su vida, independientemente de la edad o el contexto. (según) Fernández et al, (2018) recogen una visión que se remonta al trasfondo etimológico del concepto de lúdica, basada en la perspectiva Reveco (año). Este autor vincula la lúdica con el término *ludo*, entendido como toda acción que genera disfrute o placer, especialmente a través de diversas manifestaciones artísticas. Esta interpretación respalda aún más la intención de este proyecto de asumir lo lúdico, dentro del ELM, como una vía para recrear y resignificar el proceso creativo.

Después de recorrer distintas miradas sobre el concepto de lúdica, es natural que surja el juego como una de sus manifestaciones más evidentes y, quizás, más primitivas. En este punto, es fundamental evitar confundir ambos términos. Aunque lo lúdico y el juego están estrechamente vinculados, no son sinónimos. El juego es, en realidad, una de las muchas formas en que puede expresarse lo lúdico, pero no agota su significado. Este cruce conceptual merece una pausa para ser pensado con mayor profundidad, especialmente a través de la obra de Huizinga (1938), quien define el juego como una actividad esencialmente humana, desligada de las preocupaciones

cotidianas y los intereses materiales. Según él, el juego se enmarca dentro de tiempos y espacios definidos, y se organiza bajo reglas que le dan forma y coherencia. Sin embargo, Huizinga también advierte sobre los riesgos de reducir el concepto de juego a una definición rígida. En *Homo Ludens*, plantea que, aunque todos creemos saber qué es el juego, (porque lo hemos vivido, jugado o presenciado muchas veces) al tratar de definirlo con claridad nos enfrentamos a su complejidad. Por más cotidiano que sea, el juego escapa a una única explicación. Hay una riqueza en la experiencia de jugar que va más allá de las palabras, una dimensión profunda que toca aspectos esenciales de lo humano. En este sentido, el juego puede comprenderse como una experiencia que atraviesa múltiples dimensiones: biológica, psicológica, cultural y simbólica. Justamente por esa diversidad de manifestaciones, el concepto desafía las definiciones tradicionales y nos invita a abordarlo desde una perspectiva interdisciplinar, abierta y reflexiva.

Al profundizar en el concepto de juego, vale la pena destacar lo planteado por Piaget (1962), quien distingue diferentes tipos de juego, pero identifica un rasgo común en todos ellos: el juego como una forma de asimilación. Según su visión, el niño no juega para adaptarse al mundo exterior, sino para apropiárselo a su manera. A través de la imaginación, transforma lo que lo rodea y lo vuelve suyo, construyendo un pequeño laboratorio íntimo donde puede inventar, explorar y establecer sus propias reglas. Desde otra perspectiva complementaria, Vygotsky (1978) sostiene que, al jugar, el niño no solo reproduce lo que ya conoce, sino que se proyecta hacia lo que está por aprender. En el espacio simbólico del juego, el niño actúa con libertad, organiza su mundo a su manera y se permite ser aquello que aún no es. En otras palabras, el juego se convierte en una puerta hacia el desarrollo futuro, una forma de anticipar habilidades, roles y aprendizajes que aún están en proceso de construcción.

En resumen, aunque la lúdica y el juego están estrechamente vinculados, no son conceptos idénticos. Si retomamos las ideas de los autores mencionados y las traducimos en una imagen quizá más poética, podríamos decir que ambos son como ríos que corren en cauces paralelos: nacen de una fuente común, en ocasiones se encuentran, se cruzan o se nutren entre sí, pero cada uno conserva su propio curso y no llegan a fundirse del todo.

2.2.2. Músicas del siglo XX al XXI

Luego de haber recorrido los conceptos de *emoto*, *grama*, *lúdica* y *juego* como pilares que sostienen y dan sentido al ELM, es momento de ampliar el horizonte en el que estos elementos se entrecruzan. Las músicas del siglo XX y XXI, lejos de romper por completo con la tradición, (especialmente en el contexto de un proyecto que toma como punto de partida las músicas andinas colombianas) abren nuevas rutas hacia una exploración sonora más libre, flexible y expresiva, cargada de una riqueza emocional que expande las posibilidades del lenguaje musical contemporáneo. En este mismo sentido, resulta pertinente mirar el presente con atención crítica, para reconocer cómo el legado de aquellas transformaciones musicales del siglo pasado sigue resonando y permeando las expresiones artísticas del siglo XXI, aportando claves valiosas para comprender su evolución y su impacto en la actualidad.

Tal como lo plantea Calabrese (2025), el alejamiento de la tonalidad impulsó a los compositores a explorar nuevas formas discursivas dentro de los procesos creativos musicales. Este autor, con fuerte vigencia en nuestros días, propone una idea especialmente inspiradora para el ELM: *“componer es también habilitar condiciones de aparición” (pag tal)*. Con esta frase, invita a pensar la composición no solo como el acto de escribir o estructurar sonidos, sino como la posibilidad de abrir espacios para crear nuevos mundos sonoros. Se trata de una mirada profundamente vinculada al espíritu transformador del siglo XX, en un contexto atravesado por tensiones sociales, rupturas estéticas y búsquedas de libertad creativa.

Por todo lo anterior, la obra de Calabrese se convierte en una valiosa guía para comprender el pensamiento musical que marcó el siglo XX, así como la diversidad de sistemas y estilos que emergieron durante ese periodo. Schoenberg, Berg y Webern, por ejemplo, apostaron por liberar al sonido de las jerarquías tonales tradicionales, abriendo paso a nuevas formas de organización. Debussy y Ravel, en cambio, transformaron el sonido en un paisaje, explorando texturas envolventes y un colorismo armónico sin precedentes. Bartók y Stravinsky rompieron esquemas con el uso de ritmos irregulares y escalas poco convencionales. Y desde América Latina,

compositores como Revueltas, Ginastera y Villa-Lobos lograron integrar elementos del folclor con lenguajes armónicos modernos, ampliando aún más el mapa estético del siglo pasado.

Es fundamental comprender las dinámicas que surgieron en el arte durante este periodo, y de manera especial en la música, donde muchos fenómenos no solo estuvieron en sintonía con las críticas sociales, políticas e ideológicas de su tiempo, sino que, en varios casos, se atrevieron a desafiarlas abiertamente. Estos movimientos propusieron nuevos sistemas y lenguajes que rompieron con las estructuras tradicionales. En esta línea, resulta muy pertinente la lectura que plantea Manzano (2019), al señalar que cada estilo y cada transformación en el lenguaje musical puede entenderse como una respuesta a la coyuntura histórica de la época. Desde esta perspectiva, la música deja de verse como un sistema cerrado y autosuficiente, para asumirse más bien como un organismo abierto, en constante diálogo con su entorno.

La mirada crítica que propone esta autora no se limita a una lectura contextual de la música, sino que también resalta la pluralidad de sistemas compositivos que surgieron en el siglo XX. Esta perspectiva rompe con la idea tradicional de una historia única de la música, esa en la que todo parecía girar alrededor de un centro de gravedad, como los planetas alrededor del sol, siguiendo jerarquías establecidas. En cambio, la autora invita a imaginar algo mucho más amplio, un universo abierto, formado por una infinidad de sistemas coexistiendo y dialogando entre sí: tonalidad, modalidad, atonalidad, dodecafonía, serialismo etc.

2.2.1 La modularidad

Desde la concepción abierta de las músicas del siglo XX, el ELM recoge esta herencia de pluralidad: cada módulo sonoro se concibe como un sistema propio, que se entrelaza con otros en movimientos dinámicos y vivos, capaces de reflejar tanto las emociones como el contexto de quienes los crean. Siguiendo esta línea de pensamiento, el concepto de modularidad encuentra un respaldo sólido en la teoría de conjuntos (*pitch-class sets*) propuesta por Forte (1973), quien

plantea con claridad que la música atonal, lejos de ser un terreno caótico o carente de estructura, posee sistemas internos de organización que pueden formalizarse, comprenderse y analizarse. Aunque la propuesta de Forte no aborda de manera directa lo pedagógico ni lo emocional, sí abre un diálogo potente con el ELM, especialmente en lo que respecta a la relación estructural entre los módulos (conjuntos) y los elementos internos que los conforman.

Siguiendo esta lógica, surge la necesidad de dialogar con la reflexión de Forte y reconocer cómo ha influido en la construcción del ELM. Por un lado, desde la idea de modularidad sonora, donde un conjunto de sonidos mantiene su identidad propia, pero puede combinarse con otros para generar transformaciones como la transposición o la inversión. Por otro lado, desde la representación visual y la narrativa sonora, Forte recurre a matrices y diagramas de conjuntos para hacer visible la organización interna de los módulos, ofreciendo así herramientas que permiten visualizar y entender las relaciones entre los elementos sonoros.

Retomando el concepto pluralista que define a los sistemas postonales, es necesario profundizar en los elementos internos que le dan forma y sentido a la modularidad, y en cómo estos interactúan dentro del ELM a partir de la lógica de la música serial. Al traer a escena las técnicas seriales desarrolladas por Schönberg, Webern y Berg, se vuelve esencial recurrir a la mirada de un teórico que permita comprender con mayor profundidad el desarrollo estructural y estético de la Segunda Escuela de Viena, un movimiento que marcó un antes y un después en la historia de la música contemporánea. En esta línea, resulta pertinente considerar el aporte de Perle (1999), quien ofrece una comprensión profunda y bien aterrizada de las innovaciones estructurales impulsadas por este grupo de compositores. Su concepto, en diálogo con la noción de modularidad discutida anteriormente, permite consolidar al ELM como un sistema de composición que, en el contexto de este proyecto de investigación, se plantea como una herramienta para resignificar el proceso creativo.

Por otro lado, Perle cuestiona la idea de que el serialismo sea un proceso puramente matemático o mecánico. En su lugar, propone una visión basada en la simetría y en las relaciones interválicas, rompiendo así con los esquemas rígidos tradicionales. Para este autor, cada obra serial o atonal

establece sus propios cánones y reglas internas, aunque estas no necesariamente se alineen con una teoría general preestablecida.

2.2.3 Músicas colombianas de la zona andina

A lo largo del territorio colombiano, las músicas tradicionales han sabido trazar vínculos profundos con el paisaje, la historia y los imaginarios culturales de cada región. No solo suenan: dialogan, evocan, resisten. Se convierten en memoria viva, en tinta que no se borra, resguardando la identidad colectiva de los pueblos que las entonan. Desde esta riqueza viva y en constante transformación, esta categoría se inscribe como un eje interdisciplinar que no solo cruza saberes, sino que se proyecta como una herramienta didáctica valiosa para nutrir el proceso creativo y expandir sus posibilidades expresivas.

Tal como lo señala el *Plan Nacional de Música para la Convivencia* (Ministerio de Cultura, 2005), la región andina de Colombia se despliega en cuatro ejes musicales que, más que divisiones geográficas, son constelaciones sonoras que revelan la diversidad cultural de sus territorios.

El Eje Centro Oriente, conformado por Boyacá, los Santanderes y Cundinamarca, se caracteriza por géneros como el torbellino, la guabina, la carranga, el bambuco y el pasillo. Le sigue el Eje Andino Centro Occidente, que abarca Antioquia, Caldas, Risaralda y Quindío, con sonoridades como el shotís, la rumba campesina, el fox, la redova, el pasillo y el bambuco. En el Eje Andino Centro Sur (Alto Magdalena), donde se encuentran Huila y Tolima, destacan el sanjuanero, la caña, el rajaleña, el bambuco fiestero, la guabina, el merengue campesino y la rumba criolla. Finalmente, el Eje Andino Sur Occidente, que incluye Nariño, Cauca y Putumayo, se distingue por géneros como el sanjuanito, el pasillo, el huayno, el tinku y diversas tonadas indígenas mestizadas.

Más allá de los géneros, estos ejes comparten también afinidades en los formatos instrumentales. En los tres primeros, sobresale el trío típico colombiano, conformado por bandola, tiple y guitarra, así como otros formatos tradicionales como las estudiantinas, los grupos

carrangueros, los duetos vocales y los grupos rajaleñeros, también conocidos como Cucamba. En el Eje Centro Occidente se suman los grupos campesinos, que, aunque a veces se confunden con los carrangueros, se diferencian por sus variantes rítmicas e instrumentales. Por su parte, el Eje Sur Occidente incorpora expresiones como las chirimías, conjuntos mixtos y agrupaciones andinas del sur que integran instrumentos de tradición indígena con formas mestizadas.

2.2.3.1 El proceso creativo

Hablar del proceso creativo es recorrer caminos llenos de abrojos para llegar a ese territorio donde las ideas finalmente toman forma. Más que un destello de inspiración repentina, (como a veces se suele pensar, especialmente en el campo de la composición musical) se trata de un trayecto marcado por resignificaciones, dudas, hallazgos y elecciones conscientes. El proceso depende, en gran medida, de las decisiones que vamos tomando y es el resultado de una serie de circunstancias donde no solo cuentan las habilidades técnicas, sino también la intuición, la emoción y, muy especialmente, el contexto que rodea a quienes crean. En este caso particular, hablamos de una población de niños y jóvenes, cuyas vivencias y entornos enriquecen y transforman profundamente su manera de imaginar y construir mundos. En este contexto, resulta muy pertinente la reflexión de Goodman (1978), quien sostiene que no existe un único mundo dado, sino múltiples versiones que se construyen a través del simbolismo. Cada mirada, cada interpretación, crea su propio mundo, ofreciendo así distintas maneras de comprender y habitar la realidad.

La concepción de Goodman sobre las “*maneras de hacer mundos*” ha influido de forma significativa en la forma en que el ELM entiende y propone el proceso creativo. Ahora bien, vale la pena llevar estas ideas al contexto específico en el que la creatividad resuena con más fuerza y se manifiesta como un acto espontáneo.

Goodman nos habla del *pluralismo ontológico*, una idea que reconoce la existencia de múltiples mundos posibles, todos igualmente válidos. Si llevamos este concepto al terreno cotidiano de este proyecto, podemos pensar en ese instante en que un niño imagina y construye el escenario para

una historia: define el lugar, le da cualidades emocionales y características físicas al entorno, e incluso proyecta cómo son (o cómo deberían ser) los personajes que habitarán su narrativa. En ese acto de creación, el niño no solo inventa una historia, sino que le da vida a un mundo propio, uno que puede transformarse cada vez que él lo decida. Es decir, el contexto narrativo que construye no es algo fijo, sino un espacio flexible y en constante movimiento, donde todo puede reinventarse según su imaginación y necesidad expresiva.

Otro concepto clave en esta reflexión es el de *composición* y *descomposición*. Para Goodman, estos no son simplemente procesos técnicos o físicos, sino construcciones simbólicas que nos permiten interpretar la realidad y, al mismo tiempo, dar forma a nuevas (forma). En este sentido, la composición, según Goodman, consiste en reorganizar símbolos o fragmentos que ya pertenecen a un contexto determinado, para dar lugar a un nuevo mundo con coherencia propia. Por su parte, la descomposición implica desmontar, reinterpretar o reconfigurar esos mismos elementos para generar otras versiones posibles de ese mundo. En el marco de este proyecto, esta idea se hace visible en la creación y diseño de ambientes, donde los participantes tomaron elementos del paisaje sonoro y los adaptaron a las necesidades en la creación del contexto sonoro de sus narrativas.

Siguiendo con la idea de las “*maneras de hacer mundos*”, Goodman introduce el concepto de “*ejemplificación y expresión simbólica*”, que se refiere a la capacidad de comunicar sin recurrir a lo literal. En lugar de decir algo directamente, se utiliza el color, el gesto, el sonido o el movimiento como medios para expresar significados, emociones o ideas de forma más abierta y sensible. Para ilustrar cómo se aplica este concepto, basta con observar uno de los pilares fundamentales del ELM: modularidad. Desde allí se construye una propuesta que gira en torno a la organización y reorganización del sonido, donde cada conjunto adquiere una identidad emocional propia y se convierte en una forma de dibujar, con sonidos, un paisaje emocional para transmitirlo al oyente.

Para terminar, Goodman nos muestra cómo el contexto tiene una dependencia simbólica desde lo que él llama “*realidad relativa*”, es decir, una forma de entender el mundo que depende del sistema simbólico que se utilice (ya sean palabras, sonidos o imágenes) y del entorno en el que ocurre esa representación. En otras palabras, la realidad no es fija ni universal, sino que se

construye y adquiere sentido de manera diferente según el lenguaje simbólico y el contexto en el que se expresa. En el caso del ELM, por ejemplo, un mismo módulo puede adquirir un significado emocional distinto dependiendo de cómo se manipulen sus elementos internos (como los intervalos) y de las dinámicas que se apliquen, ya sea en términos de velocidad, intensidad o timbre. Además, el sentido que cobra ese módulo también varía según el contexto narrativo en el que se aplique, lo que refuerza la idea de que el significado sonoro no es fijo, sino profundamente sensible a su entorno.

Luego de haber explorado con Goodman la idea de que no existe una única realidad, sino múltiples mundos creados a partir de diferentes sistemas simbólicos, es necesario abrir el diálogo sobre cómo empiezan a orbitar estos conceptos dentro del proceso creativo. Profundizando en esta dirección, la mirada de Medina (2015) aporta una perspectiva muy valiosa sobre el proceso creativo. Para ella, la creación implica ir más allá del conocimiento previo, trasegando caminos con múltiples posibilidades que resignifican la experiencia individual y colectiva, en el que quien crea se atreve a reinventar el mundo que lo rodea, explorando nuevas formas de verlo, sentirlo y representarlo. De este modo, la autora presenta un modelo que describe el proceso creativo a través de cinco etapas. La primera es el *origen*, donde brotan la curiosidad y la motivación inicial. Le sigue la *elección*, momento en el que se asimilan ideas y se toman decisiones significativas. En la etapa de *representación*, emergen los símbolos y comienzan a tomar forma las intuiciones. Luego aparece el *juego*, entendido aquí como un espacio de exploración, conexión y libertad creativa. Finalmente, la etapa de la *imagen* recoge el sentido profundo del proceso, al integrar identidad y narrativa en una expresión que ya le pertenece a quien crea.

Un aspecto interesante en la propuesta de Medina es que las etapas del proceso creativo no siguen un orden rígido o lineal. No se trata de cumplir un paso para avanzar al siguiente, sino de comprender que cada etapa puede surgir de forma independiente, según el ritmo y las necesidades de quien crea. Por eso, cada momento del proceso está acompañado de ciertas categorías (si se quiere ver así) que le dan sentido propio y permiten que cada etapa dialogue de manera libre y flexible con la experiencia del creador.

Así, se plantean cuatro categorías que ayudan a comprender mejor el recorrido del proceso creativo. *Descripción* es el punto de partida, donde se reconocen e identifican las características esenciales de una idea o situación, y se ordenan los elementos clave que tendrán relevancia en las etapas siguientes. *Input* hace referencia a la recolección de información, imágenes, referencias e ideas que nutren la creación; es aquí donde se despierta la curiosidad, se abre el juego de la exploración y se enciende la chispa de la inspiración. *Output* corresponde al resultado final: la forma visible, sonora o material que adopta la idea cuando toma cuerpo. Finalmente, *Relación*, que introduce una dimensión reflexiva, que invita a mirar el proceso con pensamiento crítico, a conectar los sentidos producidos y a dar lugar a una comprensión más profunda del acto de crear.

2.2.3.2 Activación simbólica y sensorial

A partir de las primeras vibraciones del asombro, la creación nace impulsada por los sentidos. Es en ese instante, cuando un color, un sonido o una textura se cuelan desde el entorno, y activan algo en quien crea: una necesidad profunda de explorar, de jugar con lo que percibe y transformarlo en algo propio. Así, el mundo exterior se convierte en chispa, y la imaginación en fuego. En esta misma sintonía, Dussel (2023) nos invita a revisar cómo hemos venido educando desde la experiencia sensorial, entendida no solo como percepción, sino como una forma de vincularnos profundamente con el entorno, de leer sus gestos, comprender sus ritmos y, en cierto modo, fundirnos con él.

Para comprender a fondo la mirada de la autora, es necesario detenerse en tres conceptos **clave** que dialogan de manera coherente con el enfoque interdisciplinar de esta investigación. Para darles mayor sentido y claridad, se aborda desde ejemplos concretos vinculados al contexto y propósito de este proyecto. En primera instancia, la *tactilidad*, una noción que, trasladada al campo musical, puede entenderse con claridad cuando un niño elige un objeto sonoro no solo por su timbre, sino por la forma en que ese sonido vibra en sus manos, en su pecho, en su cuerpo. Es un tipo de saber que no nace de la instrucción, sino de la experiencia directa, de ese contacto íntimo y sensorial que da lugar a una comprensión que se siente antes de poder explicarse. Luego, introduce el concepto

de *sensorialidad*, que se manifiesta cuando una emoción encuentra su forma en un color, una textura o un movimiento. Por ejemplo, en una partitura gráfica: aunque no responde al lenguaje tradicional de la notación musical, propone otra manera de representar el sonido, más libre, más intuitiva. No se rige por reglas fijas, sino por lo que se percibe, por lo que se siente. En ella, la interpretación nace de la experiencia sensorial y emocional, y no de una lectura técnica. Es una forma de traducir lo invisible a lo visible, de dejar que el cuerpo y la intuición guíen el camino.

Finalmente, se postula la idea de *creación pedagógica*, que se manifiesta cuando aquello que surge del juego y la curiosidad se convierte en una experiencia significativa para quien lo crea. No se trata de fabricar modelos o seguir fórmulas, sino de habilitar espacios donde cada niño tenga la libertad de tomar decisiones, de trazar sus propios caminos y dar forma a lo que imagina. Un buen ejemplo de esto es el paisaje sonoro: la posibilidad de sentirnos en lugares que nunca se han visitado, simplemente combinando sonidos para construir un ambiente. En ese acto de ensamblar lo que se escucha, emerge una narrativa sonora única, íntima y profundamente expresiva.

2.2.3.3 Materialización poética y narrativa

Cuando crear no implica imitar el mundo, sino intentar comprenderlo y transformarlo, nace una forma distinta de narrar: una que no siempre se apoya en palabras, pero que late con ritmo, vibra en el color, y se insinúa en el silencio. Desde esta manera sensible de habitar el acto creativo, se abre paso esta subcategoría, donde lo vivencial en el arte toma cuerpo en gestos, trazos, estructuras sonoras o visuales que condensan, casi sin decirlo, un deseo profundo que busca salir a la luz. Desde esta aproximación, Arango-Lopera (2023), plantea una serie de reflexiones en las que lo narrativo no se reduce a relatar hechos de manera lineal o sistemática. Más bien, invita a reinterpretar el entorno desde lo que se percibe, estableciendo vínculos profundos entre cuerpo, sonido, imagen y emoción. Esta mirada desafía las estructuras narrativas tradicionales y abre espacio a una comprensión más poética, donde lo visual y lo sonoro no solo acompañan el relato, sino que lo configuran: mundos que emergen desde la sensibilidad única de quien crea.

Por otro lado, es necesario detenerse en tres ideas fundamentales que entrelazan la experiencia creativa con el corazón mismo de este proyecto. Estas nociones no solo arrojan luz sobre el acto de crear, sino que lo conectan profundamente con la sensibilidad, el entorno y la intención que lo inspiran.

Una de las ideas centrales es la sinestesia, entendida aquí como un *trastrocamiento sensorial*: una invitación a cruzar los sentidos, a escuchar con los ojos, dibujar lo que se oye o moverse al ritmo de un color. Esta propuesta amplía las formas en que niños y jóvenes se vinculan con su entorno, desdibujando los límites entre los sentidos y entre las disciplinas. En vez de fragmentar el conocimiento en áreas aisladas, se propone una mirada interdisciplinar donde el sonido, la imagen, el cuerpo y el espacio se entrelazan como hilos de un mismo tejido vivo, cargado de sentido.

En esta misma línea, el texto introduce la *interactividad sonora*, una noción que rompe con la idea del sonido como algo que simplemente se recibe. Aquí, el sonido no es un producto cerrado, sino un territorio en el que se puede intervenir, moldear, transformar. Ya no se trata de escucharlo pasivamente, sino de morar en toda su esencia, de jugar con él hasta volverlo propio. Desde esta perspectiva, quien crea no es solo un oyente, sino un interlocutor activo que transforma el entorno sonoro en una extensión de su sensibilidad.

Cerrando esta triada de ideas, sueieu el concepto de *narrativa sensorial*. Aquí, la narración se libera de la obligación de las palabras y se abre a otras formas de expresión: una secuencia de imágenes, una pausa prolongada, una luz que apenas roza, o incluso el silencio pueden contar una historia. Esta forma de narrar no busca estructuras rígidas, sino coherencias emocionales, hilos íntimos que conectan lo que se siente con lo que se expresa. Desde esta perspectiva, la narrativa sensorial se convierte en una experiencia pedagógica profunda: enseña a reconocer la voz interior y a compartirla sin miedo, con autenticidad y libertad.

2.2.4 Las narrativas sonoras

Narrar con sonido va mucho más allá de simplemente describir lo que se escucha. Es abrir la puerta a los recuerdos, despertar emociones y establecer un vínculo íntimo con el entorno. En el campo de la educación por el arte, la narrativa sonora se presenta como una estrategia potente: permite que los estudiantes exploren y comuniquen su identidad, construyan lazos intersubjetivos y resignifiquen lo que los rodea a través de una escucha atenta y una creación auténtica. Así, el sonido deja de ser solo estímulo para convertirse en lenguaje sensible, capaz de dar forma a mundos propios, lejos de las rigideces formales y abiertos a una poética del sentir.

En sintonía con esta forma de comprender la categoría, resulta clave traer al diálogo la mirada de Voegelin (2010), quien propone entender la escucha no solo como un canal sensorial, sino como un acto que da forma a realidades personales. Desde su perspectiva, el sonido no se limita a representar algo que está afuera: se convierte en una vía de conocimiento que nace del sentir, de la experiencia íntima de escuchar. Lejos de restarle valor, lo subjetivo adquiere aquí un papel central: es precisamente esa carga emocional y perceptiva la que le da profundidad y sentido a lo que se crea y se comparte desde la narrativa sonora.

Coincidiendo con esta postura, la presente investigación muestra a un grupo de niños que realiza una caminata con grabadoras o celulares a registrar los acontecimientos sonoros de su barrio: voces lejanas, motores, pájaros, risas, pasos, lluvia, etc. Lo interesante ocurre después, cuando ya en el aula, frente a esos sonidos, no intentan reconstruir de forma literal lo que escucharon. En cambio, reorganizan el material, lo descomponen, lo rearmen, lo resignifican. No están describiendo su barrio en términos documentales, sino dando forma a una narrativa sonora profundamente personal, tejida con lo que sienten, recuerdan e imaginan. Desde esta perspectiva, el sonido no es solo registro, es una manera de construir mundos desde el afecto y la subjetividad.

Poner la narrativa sonora en un contexto social implica reconocer su capacidad para expresar aquello que las palabras no siempre alcanzan. En esa línea, Romano (s.f.) artista sonora que convierte los sonidos del día a día en materia poética, política y profundamente simbólica. Esta

propuesta no busca encajar el sonido en un molde estético preestablecido; al contrario, reivindica el valor del ruido, de lo imperfecto, de lo marginal. En lugar de imponer una narrativa, se teje desde la escucha, dándole voz a aquello que suele pasar desapercibido, y dejando que el entorno hable por sí mismo. Esta mirada dialoga estrechamente con lo que propone Voegelin (2010), quien invita a entender la escucha no como una simple reproducción del mundo exterior, sino como un acto creativo y subjetivo, capaz de imaginar mundos posibles. Ambas perspectivas coinciden en que el sonido no representa, sino que revela, y que lo audible, cuando se acoge desde la sensibilidad, puede convertirse en una forma de conocimiento que conmueve y transforma.

2.2.4.1 Construcción de relatos auditivos

Esta subcategoría propone un cruce íntimo entre lo verbal y lo sonoro, un tejido en el que dialogan la emoción, el símbolo y lo sensible. Construir relatos auditivos implica más que organizar sonidos: es transformar la experiencia vivida en una narrativa que vibra, respira y conmueve. No se trata únicamente de escuchar, sino de dar forma, ritmo y profundidad a lo que se ha sentido, creando paisajes sonoros que logran decir aquello que las palabras, por sí solas, no alcanzan a expresar. Justamente, es en esa potencia del sonido para narrar donde la ciencia empieza a respaldar lo que desde la educación artística ya se venía intuyendo: cuando alguien nos comparte una historia (ya sea hablada o tejida con sonidos) no solo la comprendemos con la mente; también la encarnamos. El cuerpo la siente, la evoca, la transforma en imagen, emoción y memoria.

Desde la mirada sensible que ofrece la neurociencia, Zadbood et al. (2022) revelan que construir relatos a través del sonido no es simplemente narrar sin palabras, sino abrir un canal profundo para expresar lo que muchas veces escapa al lenguaje verbal. Según estos autores, este proceso no se limita a lo simbólico: también activa regiones del cerebro vinculadas a la emoción, la memoria y la percepción sensorial. En otras palabras, contar con sonidos es también sentir con el cuerpo, imaginar con todo el sistema nervioso y compartir desde un lugar más íntimo y auténtico. Esta idea encuentra un eco potente en la propuesta de Görne (2019), quien no solo refuerza el vínculo

entre sonido y emoción, sino que lo expande hacia nuevas dimensiones. Continuando con la idea, narrar con sonidos no se limita a evocar ni a provocar: se convierte en una forma casi tangible de construir significados. El sonido, en esta propuesta, adquiere cuerpo, se vuelve gesto, se transforma en una forma de decir lo que las palabras no alcanzan. Desde lo sensorial, lo simbólico y lo íntimo, emerge así una narrativa que no solo comunica, sino que toca y transforma.

2.2.5 Paisaje sonoro

Con cierta osadía (y a riesgo de simplificar en exceso) se podría decir que el paisaje sonoro no es más que un conjunto de sonidos que dan identidad a un lugar. Sin embargo, esa definición, aunque no del todo errada, se queda corta si la pensamos desde la perspectiva de la narrativa sonora. Porque si esta categoría apuesta por comunicar desde lo simbólico, lo emocional y lo subjetivo, no se puede permitir una mirada puramente técnica. Por eso, resulta esencial acudir a la mirada de un teórico cuya noción de paisaje sonoro va mucho más allá de la simple descripción objetiva. Su enfoque no se detiene en catalogar sonidos, sino que los entrelaza con la experiencia, con lo poético, con lo sensible, en una sinergia profunda con el entorno.

Según Schafer (2009), el paisaje sonoro no es una simple colección de sonidos dispersos, sino un entramado vivo, una sinfonía compleja donde cada elemento (ya sea un ruido cotidiano, una composición musical o un ambiente sonoro artificial) se entrelaza con los demás y cobra sentido en relación con el conjunto. Más que un inventario acústico, el paisaje sonoro refleja una experiencia sensible, cultural y simbólica. Por eso, el autor insiste en que la escucha debe asumirse como un acto profundo, una forma de conexión íntima con el entorno que se habita y, al mismo tiempo, una herramienta valiosa en los procesos educativos y creativos.

Este autor, considerado uno de los principales referentes en la relación entre sonido y entorno, propone una clasificación del paisaje sonoro que trasciende lo meramente descriptivo y se adentra en una comprensión más sensible y compleja. Schafer lo organiza en tres dimensiones fundamentales: La primera se refiere a las *características físicas*, donde se contemplan variables

como la intensidad, la frecuencia o la duración de los sonidos. Estos aspectos permiten analizar cómo el sonido interactúa con el espacio y, a la vez, cómo es percibido por el oído humano. La segunda dimensión abarca los *aspectos referenciales*, es decir, aquellos sonidos que poseen un significado particular para quien los escucha, ya sea por su carga simbólica, emocional o cultural. Aquí, el paisaje sonoro se convierte en un espejo de la memoria y de la identidad.

Por último, Schafer introduce las *cualidades estéticas*, en las que se reconoce el valor expresivo del entorno sonoro. Se toma en cuenta la armonía, el ritmo, la textura o incluso la belleza subjetiva que puede simbolizar en un timbre o en una pausa. Desde esta mirada, un paisaje sonoro no solo se oye, también se siente.

Para comprender cómo se entretajan los hilos del paisaje sonoro y cómo estos le otorgan identidad a nuestro mundo, es necesario poner en diálogo dos miradas complementarias: la de R. Murray Schafer y la de Bernie Krause. Mientras el primero nos invita a escuchar el entorno desde una perspectiva cultural, perceptual y educativa, el segundo amplía el espectro desde una aproximación ecoacústica, basada en la observación profunda de los ecosistemas y su organización sonora.

Krause (2012) propone una clasificación del paisaje sonoro en tres dimensiones clave. La *geofonía*, que abarca los sonidos no biológicos generados por la naturaleza misma: el murmullo del viento entre los árboles, el fluir del agua, el crujido de la tierra o el estruendo de un volcán. Estos sonidos constituyen el telón de fondo acústico primario del planeta, anterior incluso a la presencia humana.

La *biofonía*, por su parte, reúne los sonidos emitidos por los seres vivos no humanos, aquí la impresionante armonía con la que estas voces coexisten: aves, insectos, mamíferos etc. Todos encuentran su espacio, su frecuencia y su tiempo en lo que él llama la *orquesta animal*, una sinfonía espontánea que refleja la sabiduría del equilibrio natural.

Finalmente, introduce la *antropofonía*, es decir, los sonidos producidos por el ser humano. En esta categoría distingue entre aquellos que responden a formas culturales y organizadas, como la música o el lenguaje, y aquellos que generan contaminación sonora, como el ruido del tráfico, las fábricas o los sistemas mecánicos que interrumpen la armonía del entorno.



CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1 Paradigma de investigación

Contar el mundo desde el arte no se limita a un gesto estético bien logrado: es una forma de pensamiento que nace de lo vivido y lo sensible. A través de la música, el juego o una imagen, los niños y niñas no solo expresan lo que sienten, sino que construyen caminos hacia lo que aún no saben decir con palabras. Esta expresión, muchas veces espontánea e intuitiva, no encaja fácilmente en los moldes de evaluación tradicionales, pues no busca respuestas exactas, sino formas de causar asombro, imaginar nuevos sentidos y comunicar desde la emoción. Como sugiere Eisner (2002), el arte permite percibir aquello que no ha sido nombrado aún, abriendo así espacios donde lo simbólico no está dictado por normas previas, sino por la capacidad de imaginar y la sensibilidad estética.

De este modo, el paradigma interpretativo se consolida como el enfoque central de este proyecto de investigación, elegido no por conveniencia metodológica, sino porque responde con fidelidad a la esencia del objeto de estudio: un territorio donde el proceso creativo se reivindica desde la creación musical, las narrativas, el paisaje sonoro y los vínculos que se tejen en los procesos de aprendizaje/enseñanza mediados por el arte.

3.2 Enfoque de investigación

En esta investigación, el entorno y sus particularidades juegan un papel crucial, ya que se explora la creación musical a partir de elementos del entorno cotidiano y se analiza cómo el comportamiento de un grupo de estudiantes puede contrastar al abordar el proceso creativo desde sus experiencias individuales y grupales. Por esta razón, se empleará un enfoque cualitativo, dado que se aparta de la medición objetiva de variables, enfocándose en la interpretación de aspectos subjetivos y contextuales.

Así, las características del enfoque cualitativo incluyen elementos que se centran en una comprensión profunda de los fenómenos sociales, culturales y subjetivos. Geertz (2008) aborda este aspecto mediante el concepto de "descripción densa", que hace referencia a la capacidad de proporcionar distintos niveles de interpretación sobre un objeto o fenómeno, desde una observación superficial hasta una que desvela significados más profundos. Con ello, el autor refuerza el valioso aporte del enfoque cualitativo, dada su capacidad para explorar fenómenos complejos y subjetivos dentro de contextos sociales y culturales, lo que en este caso se refleja en el manejo de los elementos del entorno y una profunda sinergia con el proceso creativo en la creación musical.

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo porque se pretende realizar la creación por parte de niños y niñas de narrativas sonoras a partir del sistema Emoto Grama Modular Lúdico desde la mirada subjetiva del entorno del niño a partir de experiencias y vivencia con el entorno.

3.3 Diseño de investigación

Las características de esta investigación requieren una interacción recíproca entre el investigador y el grupo participante, comenzando con la participación activa de los estudiantes a lo largo de todo el proceso. Asimismo, busca establecer un vínculo directo con la comunidad, lo que convierte el proyecto en un elemento integrador. Por este motivo, el investigador plantea la Investigación-Acción Participativa (IAP) como el enfoque ideal para abordar problemáticas complejas. Este enfoque, a través de la participación activa, pretende que el proceso creativo en la música se incorpore al lenguaje cotidiano y simultáneamente, se transforme en un componente de identidad cultural y social. Además, la IAP aporta elementos que resignifican el empoderamiento colectivo como: la participación activa de los implicados, el enfoque en la acción y transformación, y la generación de conocimientos colectivos.

Según Consuegra y Mercado (2017), Orlando Fals Borda fue uno de los primeros en aplicar la IAP en Colombia, enfocándose en contextos rurales. En este sentido, impulsó la integración entre

la investigación y la justicia social. Asimismo, respaldó de manera significativa la educación-acción, buscando dotar a las personas de conocimiento y autonomía, convirtiéndolas en agentes activos de sus propias realidades. Siguiendo esta idea, dicho enfoque brinda a los estudiantes involucrados en el proceso, las herramientas necesarias para expresar sus opiniones a través del sonido, permitiendo compartir una realidad que trasciende la comunicación verbal.

3.4 Población y muestra

La población participante en esta investigación estuvo conformada por 43 estudiantes, con edades entre los 7 y 18 años, provenientes de las cuatro principales instituciones educativas de Campoalegre, Huila: Institución Educativa Eugenio Ferro Falla, José Hilario López, Ecopetrol y La Vega. Todos ellos hacen parte activa de la Fundación Amigos Como Arroz, una organización no gubernamental que, desde hace 17 años, ha venido consolidando espacios para el aprovechamiento productivo y creativo del tiempo libre, especialmente entre niños, jóvenes y madres cabeza de hogar.

Ubicada en el municipio de Campoalegre (una región cuya economía gira en torno a la ganadería, la agricultura y la piscicultura), la Fundación se convierte en un punto de encuentro para poblaciones en su mayoría rurales. Allí, los estudiantes de la muestra participan en diversos programas formativos, entre ellos iniciación musical, piano básico, cuerdas frotadas y cuerdas pulsadas andinas. Más allá de la técnica y el desarrollo del lenguaje académico, estos espacios permiten a los participantes descubrir su voz, reconocerse en el sonido y construir a través del arte.

Tabla 1 Población de la investigación

Nombre	Edad	No D. I	Dirección
Álvarez Carlos	15	1079179235	V/ El Vizo
Araujo Lizcano María Lucia	9	1077243751	Call 32a 12-36
Benavides Lugo Thael Johanna	10	1079184007	Call 21 3-48

Bermeo Andrade Maily Sofia	18	1079176031	Dg 4 7-03
Castañeda Burgos Sergio Andrés	15	1079179097	Crr 15 32b-31
Cerquera Fierro Sara Nicolle	10	1079183660	V/San Isidro
Córdoba Rincón Manuel Juan	13	1079181149	Cll 5 3-25
Cortes Ramírez Pas María	15	1076507365	V/ Rio Neiva
Estrada Santos Mariana	12	1075803780	Crr 16 36-29
Franco Rojas Ximena Alexandra	16	118369410	V/ Rio Neiva
García Figueroa Emmanuel	9	1079181723	Crr 2a 14-43
Garzón Méndez Adain Santiago	16	1079185317	La Vega
Gonzales Barón Sara Lucía	11	1076506437	Crr 2a 15-27
Gutiérrez Tovar María Lucía	18	1079175479	Cll 23 5-50
Herrera Bahamón Nicolas	11	1030081904	V/Palmar Bajo
Quintero Ramírez Juan Camilo	9	1073249213	La Vega
Leiva Ortiz Serio Andrés	17	1079177367	Cll 16 17-22
Quintero Vargas Mariana	7	1079186818	La Vega
Mejía Figueroa David Isaac	13	1079181385	Crr 2a 14-43
Montilla Cuellar Juan Esteban	10	1079184099	Cra 3b 14a – 21
Muños Medina Valerie Julieth	13	1079180730	Crr 2 29-05
Padilla Moreno Emanuel	7	1079178941	Cll 23 #13-45
Polania Cuellar Juan Martin	11	1079182948	V/Potosi
Polania Cuellar Mariana	15	1079179463	V/Potosi
Polo Cortes Isabela	13	1075269678	Crr 5 19-48
Polania Puentes Emanuel Paul	10	1077250818	Cll 23 #13-45
Quintana Suaza Esteban	13	1077235583	Cll29 12-44
Quintero Ramírez Miguel Andrés	16	1079177804	Crr 13 14-21
Rodríguez Carvajal Sofia	16	1075244721	Crr 1 15-10
Rodríguez Carvajal Valentina	16	1075244720	Crr 1 15-10
Rojas Hernández Salomé	11	1013017431	Crr 1 15-10
Rojas Hernández Tomas Santiago	15	1016597176	Crr 11 21-29
Salazar Artunduaga Yasari Liseth	14	1079180420	Crr1 29-09
Salazar Osorio David Alfonso	17	1033100330	Crr 10 14-55
Salazar Rodríguez Andrés Santiago	10	1075803722	Cra 10 32b – 11

Sanches Dussan Heilyn Yireth	15	1029884387	CII 25 9a-45
Silva Guaraca Yefren Maick	11	1079181816	CII 7 10a-82
Torrecillas Idagarra Jabes Daniel	9	1079184659	CII7 11-39
Torrecillas Idagarra Luisa Isleth	13	1079181083	CII7 11-39
Trujillo Cortes Juan Manuel	14	1079179670	CII 7 10-81
Trujillo Cortes Paula Andrea	16	1079177890	CII 7 10-81
Velazco Bermeo Evans Salome	12	1075801653	CII5 3-25

Elaboración propia

3.4.1 Contexto educativo de la Fundación Amigos Como Arroz

Dado que no todos los programas de la Fundación Amigos Como Arroz están orientados específicamente al campo musical, se presenta a continuación un cuadro referencial que amplía el panorama institucional. Este cuadro incluye otros programas que, si bien no están directamente vinculados con la población objeto de estudio, sí se articulan con prácticas artísticas y, por supuesto, con procesos de formación educativa. Así, se enriquece el contexto general de la Fundación, evidenciando su compromiso con el arte como herramienta transformadora en diversas dimensiones del quehacer pedagógico y social.

Cabe señalar, que no todos los estudiantes vinculados a los programas de formación musical participaron en esta investigación. Algunas ausencias se debieron al ingreso tardío respecto al calendario académico, mientras que otros simplemente no manifestaron interés en hacer parte del proceso investigativo. La conformación de la muestra se realizó mediante una convocatoria abierta, respetando el principio de participación voluntaria y el interés genuino por involucrarse en el proyecto.

Tabla 2 Caracterización fundación Niños como arroz

Programa	No de estudiantes
-----------------	--------------------------

Iniciación musical	25
Cuerdas pulsadas andinas	20
Cuerdas frotadas	10
Piano	9
Manualidades	15
Proyectos productivos	15

Elaboración propia

3.4.2 Muestra

Como se aprecia en la tabla, de los 43 niños y jóvenes inicialmente convocados, la muestra final quedó conformada por 14 participantes. Este grupo se distinguió no solo por su disposición activa y constante durante las actividades, sino también por evidenciar habilidades claras en el campo artístico. Su interés genuino y su sensibilidad creativa hicieron de este grupo un espacio fértil para el desarrollo del proceso investigativo, permitiendo que las experiencias emergieran de manera orgánica, comprometida y significativa.

Tabla 3 Muestra de la investigación

Nombre	Edad	No D. I	Dirección
Bermeo Andrade Maily Sofia	18	1079176031	Dg 4 7-03
Córdoba Rincón Manuel Juan	13	1079181149	Cll 5 3-25
Cerquera Fierro Sara Nicolle	10	1079183660	V/San Isidro
Cuellar Caviedes Saidy Liseth	15	1079178941	Crr 13 14-21
Franco Rojas Ximena Alexandra	16	118369410	V/ Rio Neiva
Estrada Santos Mariana	12	1075803780	Crr 16 36-29
García Figueroa Emmanuel	9	1079181723	Crr 2a 14-43
Gonzales Barón Sara Lucía	11	1076506437	Crr 2a 15-27
Gutiérrez Tovar María Lucía	18	1079175479	Cll 23 5-50
Polania Cuellar Mariana	15	1079179463	V/Potosi
Quintero Ramírez Miguel Andrés	16	1079177804	Crr 13 14-21
Torrecillas Idagarra Jabes Daniel	9	1079184659	Cll7 11-39
Torrecillas Idagarra Luisa Isleth	13	1079181083	Cll7 11-39
Velazco Bermeo Evans Salome	12	1075801653	Cll5 3-25

Elaboración propia

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Comprender un proceso de creación musical que nace desde un concepto híbrido como el ELM, donde las emociones, el juego, las músicas tradicionales, el paisaje sonoro y las narrativas se entrelazan como raíces vivas, exigiendo mucho más que observar y registrar con rigor las situaciones que se presentan. No basta con la mirada técnica o el seguimiento metódico que demanda una investigación de este tipo. Se trata, más bien, de sumergirse con todos los sentidos en ese universo simbólico que emerge en cada gesto, en cada silencio compartido, en la relación íntima entre los estudiantes y su entorno.

Desde esta reflexión, y en coherencia con el paradigma interpretativo que orienta esta investigación, se seleccionaron dos instrumentos que permiten acercarse con respeto, sensibilidad y profundidad a las experiencias vividas por los participantes: la observación participante y la entrevista semi-estructurada.

Ambos recursos metodológicos fueron elegidos no solo por su valor técnico, sino por su capacidad para acoger la subjetividad, el sentir y la expresión simbólica que habitan en los procesos de creación artística. En otras palabras, se trató de construir una mirada investigativa que no fuera externa ni distante, sino encarnada en el territorio afectivo, creativo y pedagógico donde tuvo lugar esta experiencia musical.

3.5.1 Observación participante

En el contexto de esta investigación, la observación participante no se asumió únicamente como una herramienta metodológica, sino como una forma de hacer parte de una experiencia junto a los niños y jóvenes. No fue el tiempo del investigador el que marcó el ritmo, sino el pulso vital de los participantes: su curiosidad, sus pausas, sus silencios cargados de significado, sus maneras singulares de explorar el entorno y de transformar lo cotidiano en algo propio.

En esa misma dirección, Martínez (2007) sostiene que la observación participante le permite al investigador comprender las acciones humanas en toda su profundidad, no solo desde lo que ocurre en la superficie, sino desde el sentido que las personas le otorgan a sus vivencias dentro de su propio contexto. No se trata de mirar desde afuera, sino de entrar en sintonía con los modos en que el otro construye significado a partir de lo que hace, siente y comparte.

Desde la perspectiva del Emotograma Lúdico Modular (ELM), observar no es simplemente mirar o anotar. Es escuchar con el cuerpo, con la intuición alerta, con una disposición abierta a ser tocado por la experiencia del otro. En este enfoque, la observación se vuelve un acto sensible: se afina con lo emocional, con lo lúdico, con lo que se revela en un gesto, un sonido, una elección aparentemente mínima que, sin embargo, guarda en sí misma una fuerza expresiva irremplazable. Porque en el ELM, muchas veces lo esencial no se dice: se canta, se juega, se improvisa.

Así, la observación participante fue mucho más que una técnica de registro. Fue una forma de acompañar, de reconocer esos momentos en los que algo se transforma, se rompe o simplemente florece: una emoción que se desliza en una melodía espontánea, una decisión creativa que brota del juego. A través de ella, fue posible seguir el rastro de lo intangible, trazar cartografías de lo emocional y lo simbólico, y caminar junto a los niños y jóvenes de la Fundación amigos Como Arroz, por esos territorios invisibles donde el arte no solo comunica, sino que vincula, conmueve y transforma.

3.5.2 Entrevista semi estructurada

La segunda herramienta empleada fue la entrevista semiestructurada, concebida no como un formulario rígido, sino como un espacio de encuentro: un momento para conversar sin presiones, sin tensiones ni moldes que encasillen las palabras. Fue pensada como una puerta abierta a la expresión auténtica de estudiantes, docentes y acompañantes, donde lo más importante no era formular preguntas, sino estar presente desde la escucha. Escuchar con atención, con respeto, con la disposición de quien sabe que en cada silencio también hay sentido.

Desde lo que proponen Meo y Navarro (2009), usar entrevistas en una investigación cualitativa no es simplemente seguir una lista de preguntas o aplicar un formato preestablecido. Más bien, se trata de generar un espacio donde sea posible conversar con el otro desde la escucha, el respeto y la apertura. La entrevista se vuelve entonces un encuentro vivo, donde lo que importa no es solo lo que se dice, sino cómo se dice, qué se siente al decirlo y qué sentido tiene para quien lo cuenta. Este tipo de vínculo exige que el investigador no solo esté atento a las respuestas, sino que se conecte con el momento, con la historia del otro, con lo que se mueve entre las palabras. Esta forma de mirar y de estar se alinea con lo que propone el ELM: un enfoque que entiende la creación como algo que también se construye desde la conversación, desde la emoción compartida y desde la posibilidad de narrarse a través del arte, del sonido y de la memoria. En ese cruce entre el decir y el sentir, la entrevista se transforma en una forma más de crear.

CAPITULO VI: PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS

4.1 Caracterización del proceso creativo

4.1.1 Etapas del proceso creativo

El desarrollo de esta investigación ha tenido lugar a través de las siguientes etapas:

Etapas de identificación del entorno sonoro: Con el fin de recopilar información que ayude a sustentar la discriminación sonora del entorno, se realizaron tres sesiones con estudiantes de los diferentes programas académicos de la Fundación Amigos Como Arroz, basadas en “*caminatas ecológicas*” en las áreas cercanas al municipio de Campoalegre durante un período de dos meses. Además, el entorno diario de los estudiantes también se convirtió en un foco constante de escucha, donde la información recogida en estas caminatas, como la del entorno cotidiano, fue registrada en las bitácoras personales de cada estudiante.

Etapas de creación de narrativas sonoras: Esta etapa facilitó el intercambio de experiencias y la interpretación del mapa sonoro de cada estudiante. A través de sus propias palabras, fue posible comprender cómo estructuraban los planos sonoros utilizando signos, garabatos y colores. Además, permitió extraer elementos de la naturaleza para crear representaciones semióticas, otorgando así nuevas interpretaciones figurativas a fenómenos naturales como el viento, sonidos de animales, entre otros. Por otro lado, se alimentó el deseo de lo imaginativo, pues los estudiantes crearon microhistorias relacionadas con las caminatas ecológicas y todo cuanto encontraron a su paso.

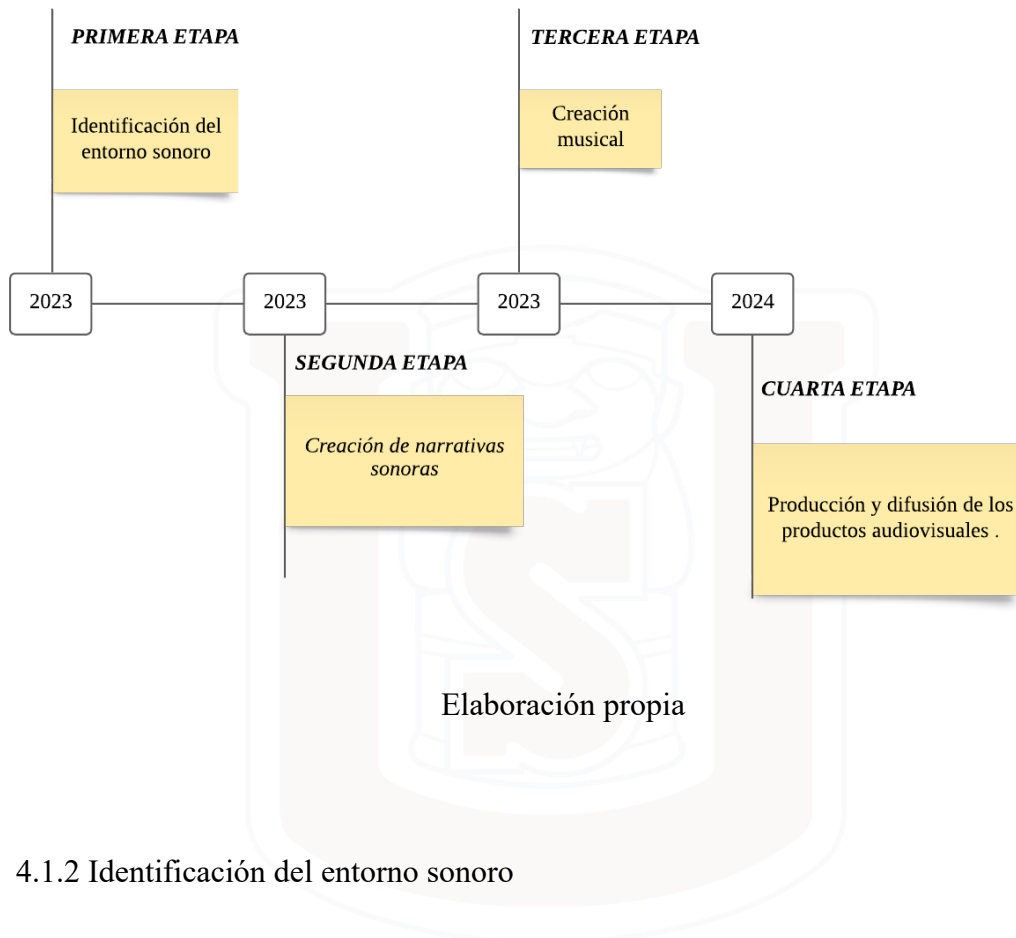
Etapas de creación musical: Durante el año 2023 se llevó a cabo esta fase del proceso con la participación activa de 14 estudiantes. En este tramo de la investigación, las narrativas sonoras se convirtieron en el punto de partida para diversas creaciones musicales. Cuatro de estas piezas funcionaron como bandas sonoras que acompañan las narrativas construidas en la etapa anterior, mientras que otras propuestas tomaron la forma de planos sonoros, también íntimamente

entrelazados con relatos personales o colectivos. La creación musical surgió a partir de los elementos propuestos por el ELM, priorizando la libertad del sonido como forma de pensamiento y su diálogo con los matices del paisaje sonoro. En este enfoque, cada composición fue entendida no solo como resultado técnico, sino como una forma sensible de tener un vínculo con el entorno y narrarse desde él. Un aspecto especialmente significativo de esta etapa fue la incorporación de instrumentos tradicionales de cuerdas pulsadas propios de la región andina, como la bandola, el tiple y la guitarra.

Etapa de producción y difusión de los productos audiovisuales: Durante esta fase, desarrollada entre enero y mayo de 2024, cada obra fue plasmada a través de partituras gráficas, acompañadas de elementos visuales que ayudaron a expandir y dar mayor profundidad a la narrativa. Esta representación no solo facilitó la lectura del sonido desde lo simbólico, sino que permitió a los estudiantes explorar nuevas formas de traducir lo que imaginaban, sentían y escuchaban. La etapa culminó con una actividad participativa en la que los estudiantes diseñaron, de manera libre y creativa, las partituras de sus propias composiciones, dejando entrever su voz y su estilo en cada trazo. Estas producciones fueron compartidas en distintas plataformas digitales, ampliando su alcance y permitiendo que otras miradas y oídos pudieran tener acceso estos paisajes sonoros contruidos desde la emoción, el juego y la memoria.

Figura 1 Modelo dinámico del proceso

Modelo dinámico del proceso



4.1.2 Identificación del entorno sonoro

Sobre las tres sesiones

Para el desarrollo de las tres sesiones, el grupo de estudiantes de la Fundación amigos Como Arroz visitó algunos colegios, fábricas, plazas de mercado, espacios culturales/recreación y algunas veredas cercanas al municipio de Campoalegre, con el objetivo de hacer capturas de audio y clasificar los diferentes acontecimientos sonoros. Cabe señalar que esta actividad se dividió en 3 sesiones, y las herramientas que acompañaron al equipo de trabajo fueron las bitácoras

personales y equipos básicos de grabación de audio (grabadora). Por otro lado, se les propone a los estudiantes un conjunto de conceptos que les facilitará la documentación de la actividad.

A continuación, en la tabla 4, se explica el glosario o terminología referente a la ecología acústica que se manejará en las bitácoras personales, según las recomendaciones de Bracco, M. (2017).

Tabla 4 Glosario ecología acústica

GLOSARIO	
CONCEPTO	REFERENCIA
<i>Acontecimiento sonoro</i>	Describe sonidos característicos de una situación específica y están ligados a una situación social como, por ejemplo, el sonido de las campanas anunciando alguna ceremonia religiosa.
<i>Caminata auditiva</i>	Es una práctica de escucha consciente y activa que invita a las personas a recorrer un entorno, permitiendo mejorar la percepción del paisaje sonoro.
<i>Contaminación sonora</i>	Sonidos que acceden los umbrales tolerables para el oído humano.
<i>Diario sonoro</i>	Herramienta creativa utilizada para registrar sonidos que encontramos en nuestro entorno cotidiano.
<i>Entorno sonoro</i>	Todos los sonidos que rodean a un ser vivo en un ambiente determinado.
<i>Fuente sonora</i>	Objeto sonoro que produce un sonido.
<i>Horizonte acústico</i>	Percepción auditiva de la fuente más lejana.
<i>Mapa acústico</i>	Ubicación en un plano de todos los sonidos de algún contexto sonoro determinado.
<i>Reflexión sonora</i>	Análisis que realiza el oyente y tiene argumentos para dar una opinión sobre ello.

Registro sonoro

Listado de diversos sonidos audibles que posteriormente, se clasifican en orden jerárquico.

Elaboración propia

Primera sesión

La dinámica para la primera sesión fue la siguiente: el grupo de estudiantes de los diferentes programas académicos de la fundación amigos como arroz, empezó a llevar registro en los diarios sonoros describiendo a detalle, por medio del dibujo, todo aquello que caracterizaba su entorno cotidiano; la casa, la escuela, el parque, la tienda, etc. Paso a seguir, fue la socialización de cada uno de los diarios sonoros y de cómo se estaba registrando la información. Desde luego, los únicos conceptos tenidos en cuenta para esta primera sesión fueron los de diario sonoro, acontecimiento sonoro, fuente sonora y mapa acústico.

A continuación, la exposición de algunos diarios sonoros como producto de la primera sesión con la respectiva caracterización.

Figura 2 Diario sonoro sesión 1

Estudiante: **Gonzales Barón Sara Lucia**
sesión N°1

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
Lugar	El parque
Mapa acústico	
Acontecimiento sonoro	Campanas, carrito de helados.
Entorno sonoro	Campanas sonando, carro arrancando, niño llorando, perro latiendo, gente hablando, carrito de los helados y la campanita sonando, pito sonando.
Fuente sonora	Carro, niño, perro, carrito de helados, personas, pito.

Estudiante: *Velazco Bermeo Evans Salome*
sesión N°1

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Lugar	El colegio
Mapa acústico	
Acontecimiento sonoro	Inodoro
Entorno sonoro	Profesora ofuscada, pájaro cantando, estudiante llorando, estudiantes riendo, marcador sobre el tablero e inodoro descargando.
Fuente sonora	Profesora, pájaro, estudiantes, inodoro, marcador.

Elaboración propia

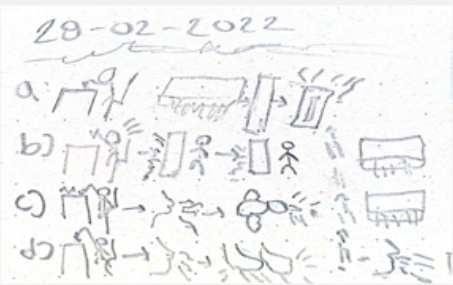
Segunda sesión

Para la siguiente sesión, se introdujeron tres nuevos conceptos aplicados a los diarios sonoros para identificar las jerarquías de las fuentes sonoras: ***plano predominante***, que señala las fuentes más importantes en el mapa acústico, y ***plano subordinado***, que define los planos secundarios. Estos conceptos, vinculados al lenguaje de la orquestación, fueron propuestos por Piston, (1984) en su tratado de orquestación, donde se explica cómo jerarquizar los elementos musicales en una textura. Por otro lado, se introduce el concepto de ***horizonte acústico*** sugerido por Schafer (1993) para identificar las fuentes que son apenas perceptibles.

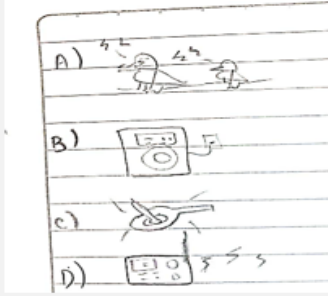
De este modo, se exponen dos diarios sonoros como producto de la segunda sesión, con una descripción de los elementos que componen el mapa acústico.

Figura 3 Diario sonoro sesión 2

Estudiante: Estrada Santos Mariana
sesión N°2

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Lugar	Parque
Mapa acústico	
Plano predominante	Plano a
Plano subordinando	Plano b y c
Horizonte acústico	Plano d

Estudiante: Estrada Santos Mariana
sesión N°2

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Lugar	Casa
Mapa acústico	
Plano predominante	Plano a
Plano subordinando	Plano b y c
Horizonte acústico	Plano d

Elaboración propia

Tercera sesión

Para la tercera sesión, se escogieron diferentes puntos ubicados en la zona rural del municipio de Campoalegre Huila, que permitió al grupo de estudiantes alimentar los diarios sonoros. Se le pidió al grupo extraer de los elementos de la naturaleza, (hojas, ramas, piedras, etc.) signos que pudieran representar algún tipo de sonido característico del entorno de cada uno de ellos. Esta actividad les permitió resignificar la forma en la que estaban guardando la información en los diarios sonoros anteriormente, ya que la constante para representar el sonido del mapa sonoro, eran las onomatopeyas.

De esta forma, el registro fotográfico expone cómo fueron agrupados y clasificados los elementos recaudados por el grupo de estudiantes, facilitando la visualización de las estructuras de cada elemento.

Figura 4 Clasificación elementos sonoros

Clasificación de elementos Sesión N°3



Elaboración propia

Figura 5 Diario sonoro sesión 3

Estudiante: Polo Cortes Isabela
Sesión N°3



Estudiante: Velazco Bermeo Evans Salome
Sesión N°3



Elaboración propia

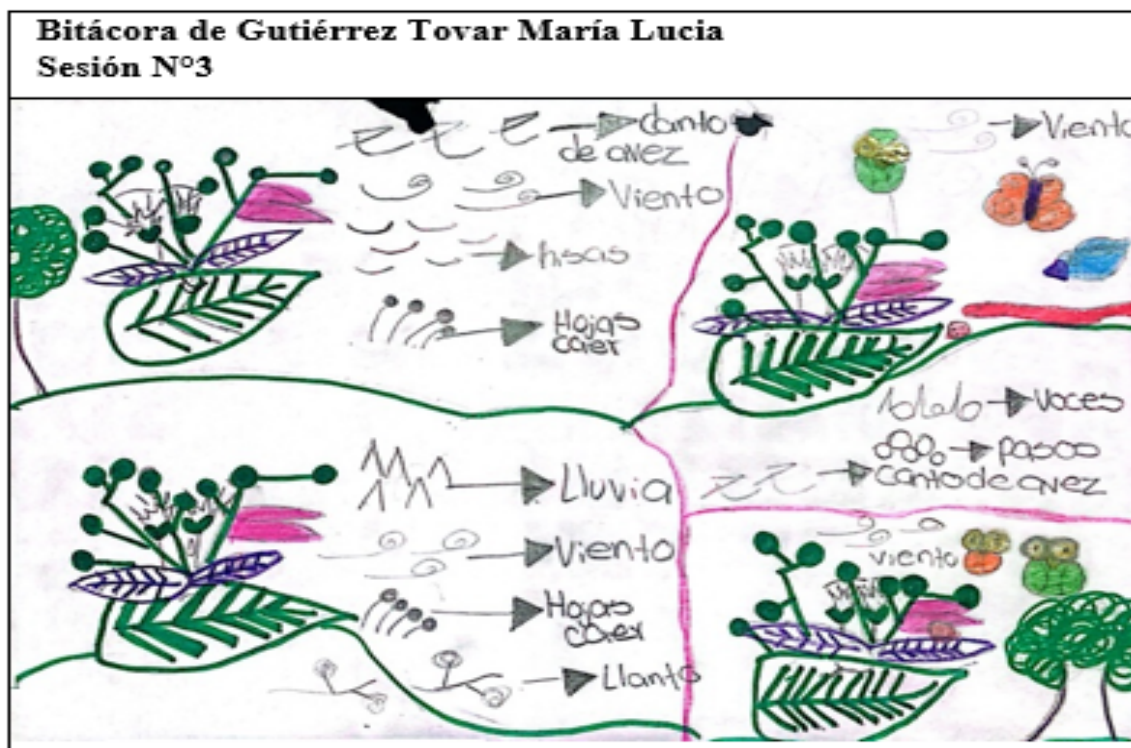
A pesar de que el proyecto de investigación no es un estudio de caso, exige al investigador hacer observación y documentar a detalle las reflexiones y comportamiento del grupo. Tal y como lo señala Yin (2003) la bitácora es una herramienta indispensable para registrar datos cualitativos de manera sistemática y organizada. En consecuencia, con la reflexión anterior, se expone a continuación un extracto de la bitácora personal del investigador.

Jueves 22 de septiembre del 2023 (parafrasear, y suene a narrativa)

Nos encontramos con el grupo de estudiantes en la vereda Otas, a unos 9 kilómetros del municipio de Campoalegre, en un bosque cercano al caserío. Los estudiantes han comenzado a recolectar información en sus bitácoras personales, predominando el dibujo como herramienta principal. Algunos, sin embargo, han optado por registrar datos mediante fotografías o videos con sus celulares. Una estudiante destaca por enfocarse en las formas de las hojas de árboles y arbustos medianos, resaltando líneas, curvas, espirales, figuras compuestas e, incluso, gráficas con una función sonora definida, como se observa en una de las bitácoras.

En el desarrollo de las tres sesiones se concluyó lo siguiente: en la primera sesión, todos los registros muestran una constante, que es la falta de jerarquización de los elementos del mapa sonoro. Esto se debe al desconocimiento de ciertos conceptos, lo que impide reconocer qué sonidos

Figura 6 Bitacora sesión 3



Elaboración propia

Están en un primer plano o en un segundo plano. Sin embargo, los elementos dispuestos en el mapa acústico comienzan a ser identificados como fuentes sonoras.

En la segunda sesión, los diarios sonoros evolucionan hacia plantillas capaces de indicar características del sonido, como la intensidad. Además, los conceptos de plano predominante y subordinado empiezan a ser comprendidos con mayor claridad, gracias a la discriminación auditiva que permite establecer la cercanía o lejanía de la fuente sonora. Finalmente, en la tercera sesión, el grupo de estudiantes apropia el signo como una necesidad para representar el sonido, extrayendo esta semiótica de elementos presentes en la naturaleza.

Repositorio de la primera etapa

[DIARIOS SONOROS](#)

[FOTOGRAFÍAS](#)

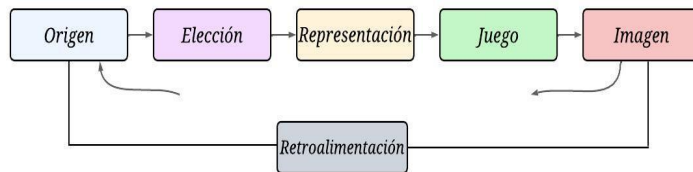
[VIDEO](#)

4.2 Creación de narrativas sonoras: desarrollo de historias y guiones sonoros.

Hasta este punto del aplicativo, las etapas han mantenido una relación estrecha, lo que ha permitido que cada una se nutra de la anterior. Durante las tres sesiones de la primera etapa, los estudiantes recopilaron información a través del diario sonoro, lo que les ayudó a identificar sonidos dominantes y marginales, observar cambios en el paisaje sonoro a lo largo de dos meses aproximados, valorar la conexión cultural y sensibilizarse con los elementos naturales del entorno, permitiéndole al grupo hacerse a un insumo clave para el desarrollo de la presente etapa, enfocada plenamente al proceso creativo.

A continuación, se muestra un modelo dinámico de flujo de las fases del proceso creativo aplicadas a esta etapa de la investigación

Figura 7 Fases del proceso creativo



Elaboración propia

Cabe resaltar que la autora utiliza los términos de *descripción*, *input*, *output* y *relación*, como categorías dentro de cada fase del proceso creativo.

- *Descripción*: En esta categoría se definen e identifican las características principales de una situación o idea a desarrollar en el proceso creativo, y se organizan elementos de importancia que se deberán tener en cuenta en las siguientes etapas.
- *Input*: Representa la recopilación de ideas e información que alimentará el proceso creativo, además de ser el punto donde se fomenta la inspiración y la exploración.
- *Output*: Es el producto final, refleja la materialización de una idea.
- *Relación*: Esta categoría incluye un componente reflexivo, lo que demanda un ejercicio de pensamiento crítico al final del proceso creativo.

Durante esta etapa, se llevaron a cabo nueve caminatas ecológicas que inspiraron la creación de personajes, historias y el diseño de planos sonoros. Cada estudiante desarrolló un personaje con rasgos físicos y emocionales, integrándolo a una narrativa. Los relatos también incluyeron un paisaje sonoro creado con sonidos naturales del entorno, recolectados en la fase anterior.

A continuación, se presenta una tabla que permitió documentar y describir las fases del proceso creativo para la presente etapa de creación de narrativas sonoras: desarrollo de historias y guiones sonoros.

Tabla 5 Fases del proceso creativo

Etapa	Descripción	Input	Output	Relación
Origen: curiosidad y motivación	Se despertó curiosidad a partir de las caminatas ecológicas, donde se exploraron elementos visuales y sonoros de los diferentes espacios visitados.	Todo el comportamiento del entorno se registró en los diarios. Esto requirió que cada estudiante estuviera atento y con los sentidos puestos en los diferentes fenómenos visuales y sonoros.	Permitió que el grupo adoptara cuestionamientos como: ¿Cómo suena nuestro entorno? ¿Cómo se ve nuestro entorno? ¿Qué emociones transmite el paisaje sonoro de ese entorno?	Se nutrió de experiencias sensoriales, como el contacto y reconocimiento con el entorno. A su vez, se retroalimentó del producto final, (imagen) ya que la experiencia de crear, suscitó nuevas preguntas para futuras prácticas creativas.
Elección: asimilación y selección	El grupo tomó elementos del entorno para diseñar al personaje principal de cada narrativa.	El personaje y la historia donde este se situó tuvieron definidas previamente unas características. Es decir, para el personaje, unas características físicas y emocionales; y para el contexto narrativo, unas características sonoras (paisaje sonoro).	Se experimentó la posibilidad de crear nuevos mundos. En otras palabras, cada estudiante expresó, en su narrativa, la necesidad de escapar del mundo real y buscar refugio en un personaje, en una historia y en un contexto imaginativo.	Tuvo una conexión interesante con el origen, ya que de ahí se seleccionaron elementos que guiaron la toma de decisiones. Se evidenció una estrecha relación con la representación, considerando que los signos visuales y sonoros pueden reevaluar o ampliar los elementos escogidos.
representación: simbolización	A través del contacto directo con la naturaleza, como consecuencia de las	Las biofonías, geofonías y antropofonías,	El paisaje sonoro se representó por medio de	Transformó los elementos escogidos en símbolos,

	caminatas ecológicas, el grupo estimuló elementos inconscientes para transformarlos en símbolos. Al compartir la experiencia personal con el colectivo, se fomentó el aprendizaje colectivo.	se representaron por medio de símbolos. Esta categoría se retroalimentó con las etapas de origen y elección.	partituras gráficas, donde el signo resignificó el discurso sonoro y visual.	conectando esta fase con el origen y la elección, canales directos de reconocimiento y recopilación de información del entorno.
Juego: experimentación y conexión	Se experimentó con el material de etapas anteriores, creando conexiones entre ellas. Al involucrar a los participantes en dinámicas lúdicas, se desarrollaron competencias colectivas como la colaboración, la comunicación y la construcción de relaciones interpersonales.	El grupo tomó estímulos y experiencias del entorno para integrarlos al juego.	A través del juego emergieron nuevas narrativas y formas simbólicas. Las ideas abstractas se convirtieron en historias originales.	Tomó (cambiar) el material de las fases anteriores para manipularlo creativamente. Al ser una fase flexible, puede conectarse con la representación y reconfigurar la simbología. También se vincula con el origen, donde se descubrieron los primeros elementos, que a lo largo del proceso se volvieron cambiantes y moldeables.
Imagen: identidad y narrativa	Esta etapa se manifestó como la culminación del proceso creativo, donde lo narrativo, lo simbólico y lo sonoro, tomó forma definitiva. Otro rasgo importante, fue el valor cultural y personal que tienen cada creación.	Se evidenciaron conexiones y narrativas generadas en el juego. Los elementos previos se reorganizaron para ser presentados de una forma estructurada.	El producto se concibe como un híbrido, (lo visual, lo sonoro y lo conceptual) e interactuó con el contexto social y cultural. Se destacaron las diferentes representaciones como el dibujo, los cuentos, las historietas,	Por ser el producto final, fue punto de partida para nuevos cuestionamientos, conectando y retroalimentando la fase inicial, (origen) generando un nuevo ciclo en la experiencia creativa.

musicogramas,
teatro de
sombras, stop
motions y
partituras
gráficas.

Elaboración propia

Se concluye para esta etapa de creación de narrativas sonoras: desarrollo de historias y guion sonoro, que hay una evolución progresiva que va desde la exploración sensorial inicial, hasta la creación final de productos narrativos, simbólicos y sonoros complejos. Además, ninguna fase del proceso creativo es prerequisite para pasar a la siguiente, lo que permitió que se generaran procesos de retroalimentación entre ellas. La culminación del proceso en la fase de imagen, no solo representa el producto final, sino, que es un punto de partida para nuevas reflexiones y cuestionamientos creativos.

Repositorio de la segunda etapa

[NARRATIVAS](#)

4.3 EMOTOGRAMA LÚDICO MODULAR: Exploración y organización sonora.

4.3.1 Metodología

La tercera etapa propuso una inmersión sonora desde el ELM, tomando como materia prima los doce sonidos de la escala cromática. Simultáneamente, se integró el trío típico colombiano, conformado por instrumentos de cuerdas pulsadas: la bandola, el tiple y la guitarra. En algunos proyectos y actividades exploratorias, también se incluyó el piano. Esta fase se desarrolló en cuatro sesiones específicas, en las que los participantes interactuaron creativamente, explorando múltiples

posibilidades para componer y experimentar con texturas libres, enriquecidas por las características tímbricas de los instrumentos mencionados, las armonías exóticas de la atonalidad y la carga emocional que aporta el sistema de composición propuesto.

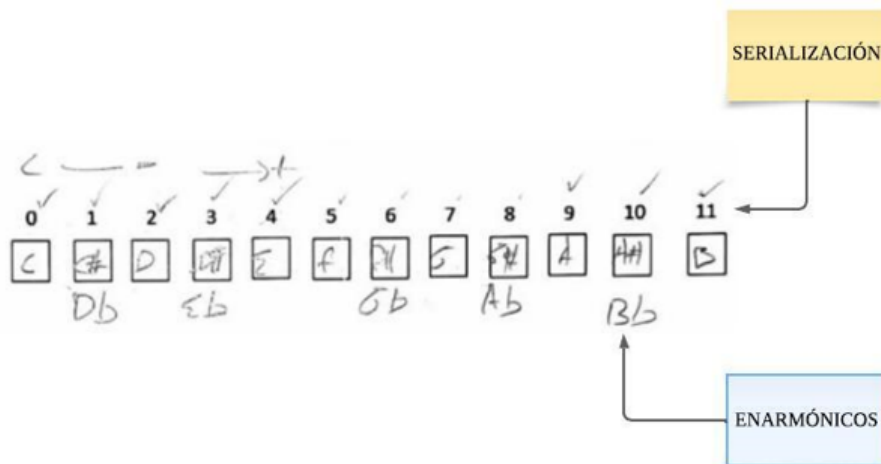
Además, se enfatizó la importancia de articular los componentes ritmo-percussivo, ritmo-melódico y ritmo-armónico en la exploración de los aires tradicionales andino-colombianos, como la guabina, el pasillo y el bambuco. Por último, los productos resultantes de esta etapa se utilizaron como banda sonora para las narrativas expuestas en la etapa dos, creando un contraste entre lo tradicional y lo contemporáneo a través de la composición del paisaje sonoro y la combinación de las virtudes sonoras de la bandola, el tiple, y la guitarra.

4.3.1.1 Sesión N°1: Constelación cromática

En esta sesión inicial se proporcionó a cada participante una plantilla que contenía doce cuadros dispuestos horizontalmente, a modo de plano, en los cuales se representaron los doce sonidos de la escala cromática. Desde luego, se utilizó con un doble objetivo: (aclarar los dos objetivos) explorar el diapason de los instrumentos de cuerdas pulsadas y las teclas del piano. Esta doble estrategia permitió que los estudiantes tuvieran una amplia perspectiva de las alturas, nombre de las teclas, para el piano, nombres de los órdenes, para las cuerdas de la bandola, el tiple y la guitarra.

La siguiente imagen ilustra el orden en el que fueron dispuestos los sonidos. En relación con otros elementos ubicados en la parte superior e inferior de la serie cromática, se deduce lo siguiente: cada sonido está identificado mediante una serialización de 0 a 11 en la parte superior. Cabe destacar que el diagrama y la serialización se inspiraron en el sistema dodecafónico, con la diferencia de que no siguen estrictamente las reglas y procedimientos del dodecafonismo clásico. Esto se hizo con la intención de convertir la primera experiencia exploratoria en una herramienta que facilitara la identificación y, más adelante, en otras actividades, la combinación y/o asociación libre entre las notas.

Figura 8 Constelaciones cromáticas



Elaboración propia

Seguidamente, se destaca otro elemento en la parte inferior del sistema: los enarmónicos. Pero, ¿qué tan complejo y necesario resultó para el grupo de estudiantes comprender y aplicar el concepto de enarmonización? No fue una camisa de fuerza. Al tratarse de un sistema atonal, la concepción de los elementos es dúctil, lo que permitió mejorar la comprensión de la serie cromática y del motivo por el cual un sonido, aunque tenga un nombre diferente, suena igual. Esto se ejemplificó mediante las direcciones: es decir, si hay una sucesión de sonidos, la dirección de la secuencia melódica, (ya sea ascendente o descendente) determina el contexto de la nota. Esta primera sesión concluye con el reconocimiento de la serie cromática en dos octavas para cada instrumento, (bandola, tiple, guitarra y piano) realizando improvisaciones aleatorias.

Repositorio sesión N° 1

[CONSTELACIÓN CROMÁTICA](#)

[EXPLORACIONES SONORAS](#)

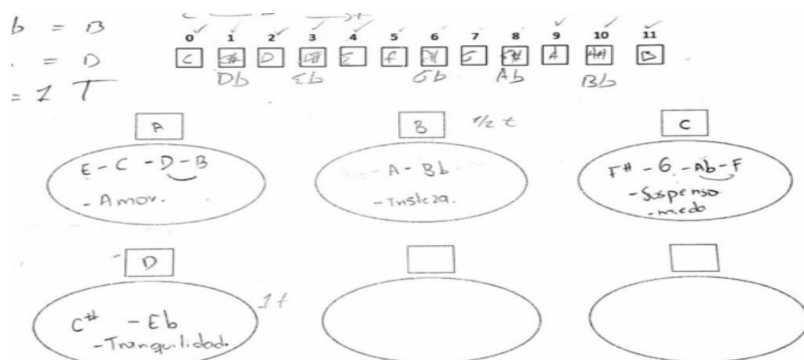
4.3.1.2 Sesión N°2: Tejido sonoro

Para este segmento, se pidió a los estudiantes participantes que organizaran módulos al azar de un mínimo de dos notas y un máximo de cuatro. Cada módulo fue etiquetado con una letra del abecedario, con el fin de que pudiera ser nombrado, ordenado y diferenciado de los otros módulos resultantes en el proceso. Posteriormente, se asignó una identidad emocional a cada módulo, considerando las sensaciones e imágenes evocadas al interpretarlos en los instrumentos dispuestos.

Cabe mencionar, que esta sesión en especial tuvo una fuerte conexión con la etapa dos del aplicativo, (Creación de Narrativas Sonoras: desarrollo de historias y guiones sonoros) ya que la narrativa y los personajes significaron un punto importante en la identidad emocional de cada módulo, esto, teniendo en cuenta que en esta sesión se empezó a componer la banda sonora de cada historia propuesta.

A continuación, se presentan dos plantillas elaboradas por los estudiantes, en las cuales se incluyen los módulos definidos junto con su identidad emocional. Además, se propone un análisis detallado desde una perspectiva formal y académica que facilita la comprensión del comportamiento interválico y el fundamento de las cargas emocionales asociadas a cada módulo.

Figura 9 Tejido sonoro



Plantilla #1
Autora: Maily Sofia Bermeo

Elaboración propia

Para la exploración sonora de los módulos de la plantilla #1, la estudiante utilizó la bandola como instrumento principal. Cabe destacar que en los módulos no existen jerarquías; por tanto, cada sonido y módulo tiene igual relevancia dentro de la plantilla. Asimismo, las características emocionales de cada conjunto resultan significativas, ya que, de forma espontánea, se generaron armonías que reflejan la carga emocional y energética de cada módulo.

En la siguiente tabla se presenta un análisis detallado de los elementos dispuestos en la plantilla. La intención de proponer criterios de análisis para las plantillas elaboradas en este tramo del aplicativo es fortalecer el sistema integral de creación musical propuesto (ELM), permitiendo encontrar posibilidades de ampliar su aplicación en futuros proyectos composición.

Análisis interválico plantilla #1 (sistema ELM)

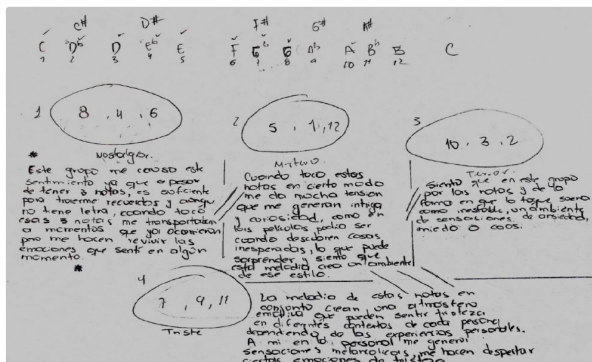
Tabla 6 Análisis interválico plantilla 1

Módulo	Notas	Serialización	Intervalos Internos	Emoción Asociada	Acordes Posibles
A	E, C, D, B	4, 0, 2, 11	Desde E: E-C (b6 ^a), E-D (2 ^a M), E-B (6 ^a M) Desde C: C-E (6 ^a M), C-D (2 ^a M), C-B (7 ^a M) Desde D: D-E (2 ^a M), D-C (b2 ^a), D-B (6 ^a M) Desde B: B-E (4 ^a +), B-C (b2 ^a),	Amor	Cmaj7, Em7, Cadd9

B-D (3ªM)

B	A, Bb	9, 10	Desde A: A-Bb (b2ª) Desde Bb: Bb-A (7ªM)	Tristeza	No aplica
C	F#, G, Ab, F	6, 7, 8, 5	Desde F#: F#-G (2ªm), F#-Ab (3ªm), F#-F (b7ª) Desde G: G-F# (7ªm), G- Ab (2ªm), G-F (b7ª) Desde Ab: Ab-F# (b3ª), Ab-G (b2ª), Ab-F (6ªm) Desde F: F-F# (b2ª), F-G (2ªm), F-Ab (3ªM)	Suspensio/ Miedo	F#m7b5, Gdim, Abmaj
D	C#, Eb	1, 3	Desde C#: C#-Eb (b3ª) Desde Eb: Eb-C# (b2ª)	Tranquilid ad	No aplica

Figura 10 Bitácora plantilla 2



Plantilla #2
Autora: Luisa Isleth Idarraga

Tabla 7 Análisis interválico plantilla 2

Módulo	Notas	Serialización	Intervalos Internos	Emoción Asociada	Acordes Posibles
A	C#, D, E	1, 4, 6	Desde C#: C#-D (2ªm), C#-E (3ªM) Desde D: D-C# (b2ª), D-E (2ªM) Desde E: E-C# (6ªM), E-D (2ªM)	Nostalgia	C#m7, Dadd9, Emaj7
B	F, G#, A#	5, 7, 12	Desde F: F-G# (3ªm), F-A# (4ª+) Desde G#: G#-F (b6ª), G#-A# (2ªM) Desde A#: A#-F (b5ª), A#-G# (b2ª)	Misterio	Fdim, G#maj, A#7
C	Bb, C#, D	10, 3, 2	Desde Bb: Bb-C# (b3ª), Bb-D (3ªM) Desde C#: C#-Bb (b6ª), C#-D (2ªm) Desde D: D-Bb (b5ª), D-C# (b2ª)	Terror	Bb7, C#dim,
D	E, F#, G#	7, 9, 11	Desde E: E-F# (2ªM), E-G# (3ªM) Desde F#: F#-E (7ªm), F#-G# (2ªM) Desde G#: G#-E (6ªm), G#-F# (7ªM)	Tristeza	Emaj7, F#m,

Elaboración propia

Repositorio sesión N°2

[PLANTILLAS](#)

[VIDEOS TEJIDO SONORO](#)

4.3.1.3 Sesión N°3: Arquitectura sonora modular

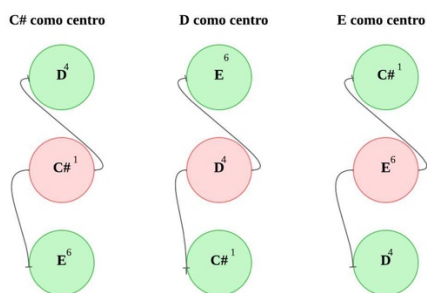
Contextualización

La exploración realizada en la sesión anterior permitió experimentar con la combinación de los sonidos presentes en cada módulo. Esta posibilidad se propuso a partir del análisis interválico realizado a cada plantilla, evidenciando que cada sonido puede funcionar como punto de partida para generar nuevas combinaciones. Así, la interacción entre los elementos de cada módulo no solo amplió las opciones sonoras, sino que también abrió la posibilidad de integrar y combinar distintos módulos entre sí.

Para comprender mejor la función de la combinación, se presenta a continuación algunas posibilidades, vinculada al análisis interválico del módulo A de la plantilla #2 expuesta en la sesión anterior. En este ejemplo gráfico, cualquier sonido puede actuar como un centro de gravedad, mientras que los demás elementos sonoros orbitan a su alrededor. Es importante destacar que este mecanismo fue utilizado con los participantes para brindarles una referencia gráfica que les facilitara la realización de las combinaciones.

Figura 11 Arquitectura modular 1

MÓDULO	NOTAS	SERIALIZACIÓN
A	C#, D, E	1, 4, 6

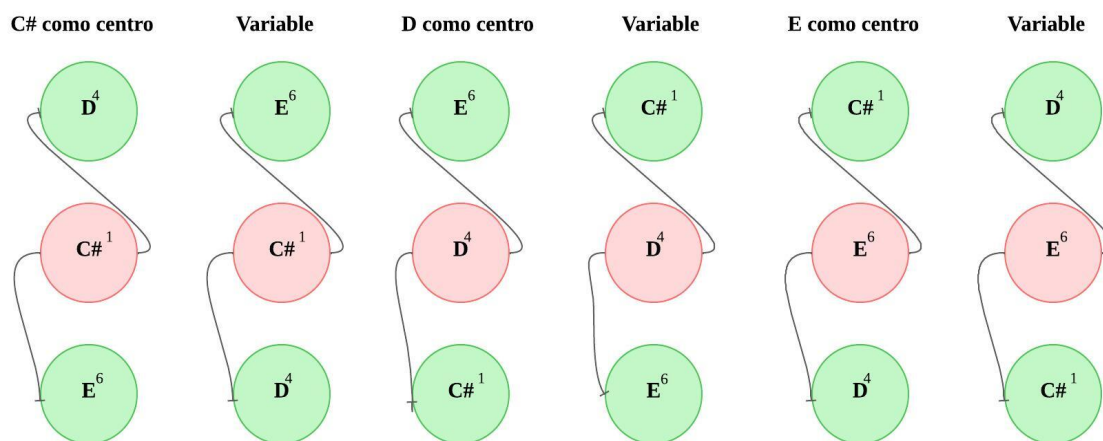


Elaboración propia

De este modo, cada módulo permitió generar una nueva variante al invertir los polos, manteniendo el mismo centro de gravedad para preservar el orden y el control de las variantes.

Figura 12 Módulo A plantilla 2

Módulo A plantilla #2				
Centro de Gravedad	Polo norte	Polo sur	Serialización	
C#	D	E	(1, 4, 6)	
C#	E	D	(1, 6, 4)	
D	E	C#	(4, 1, 6)	
D	C#	E	(4, 6, 1)	
E	C#	D	(6, 1, 4)	
E	D	C#	(6, 4, 1)	



Elaboración propia

En otras palabras, en el módulo A de la plantilla #2, existen seis posibles maneras de expandir el discurso melódico, tal como se muestra en la gráfica anterior y se organiza en el siguiente cuadro.

Al considerar las combinaciones resultantes de un solo módulo, la exploración adquirió una nueva dimensión. Ya no se trataba únicamente de expandir los módulos alternando y combinando sus elementos internos, sino de combinarlos entre sí y superponerlos, generando estructuras más complejas e inestables. Esta dinámica favoreció la creación de nuevas texturas y, con ellas, la posibilidad de reinterpretar las emociones asociadas a cada módulo. Por ello, esta sesión recibe el nombre de *"arquitectura sonora modular"*.

Metodología

Con el objetivo de mantener la claridad en los procesos combinatorios, se propusieron algunos cánones de transformación. Estos se tomaron como referencia del serialismo dodecafónico, lo que hace necesario establecer un paralelo entre el origen de la notación y la forma en la que el ELM adoptó los conceptos combinatorios para la presente sesión.

Transformaciones canónicas del serialismo dodecafónico

Tabla 8 Transformaciones canónicas del serialismo

Transformación	Descripción
Forma Primaria (P)	La serie original tal como se establece inicialmente.
Retrogradación (R)	Inversión en el orden de las notas de la serie (de la última a la primera).
Inversión (I)	Cada intervalo de la serie original es reflejado en torno a un eje fijo (por ejemplo, si el primer intervalo es una tercera menor, en la inversión será una tercera menor descendente). Aunque no será una transformación adaptable al ELM debido a la complejidad que implicaría para los niños participantes, es pertinente tenerla en cuenta para aplicaciones futuras.
Retrogradación de la Inversión (RI)	La inversión se dispone en orden inverso (de la última a la primera nota).

Elaboración propia

Transformaciones propuestas para el ELM

La siguiente tabla propone tres transformaciones aplicadas a los módulos. Es importante mencionar que, en un primer momento, las diferentes combinaciones se aplicaron de forma individual a cada módulo. Posteriormente, en un segundo momento, los módulos comenzaron a superponerse entre sí, generando posibilidades sonoras más amplias y estructuradas.

Tabla 9 Transformaciones propuestas ELM

Transformación	Descripción
MO	Módulo en su estado original, es decir, como se concibió desde el principio.
MR	Se invierte el orden del módulo. (se reorganiza de atrás hacia adelante)
V#1, V#2, V#3, V#4.	Posibles variables que resulten.

Elaboración propia

En este sentido, se presenta uno de los ejercicios compositivos realizados por los estudiantes, en el cual se evidencia el tratamiento dado a los módulos. Esto permite ofrecer al lector un análisis detallado de la experiencia en la práctica. La instrucción dada a los estudiantes fue simple: se les explicó el uso de cánones de transformación para construir una matriz, utilizada luego en el desarrollo de una idea compositiva, asegurando así el control del material durante la composición.

Cabe aclarar que esta matriz en particular fue elaborada por tres estudiantes que trabajaron en conjunto, lo que resultó en un proceso distinto al del resto de los ejercicios y en diferencias significativas en la construcción y variación de los módulos.

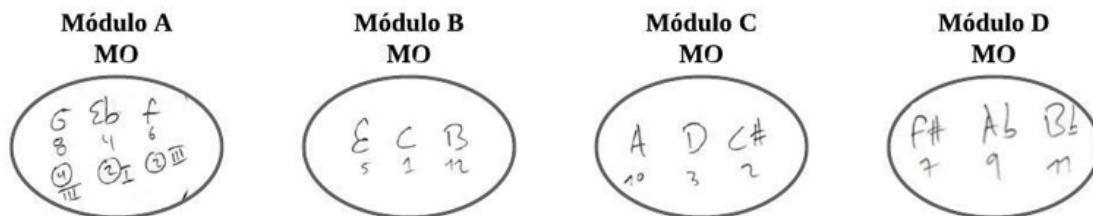
¿Cómo se construyó la matriz?

1. Selección y definición de los módulos iniciales (MO)

Cada módulo se concibió como una unidad sonora con tres notas y se estableció como un punto de partida para las diferentes transformaciones, por lo que se denominó como módulo original.

Ejemplo:

Figura 13 Ejemplo módulos iniciales



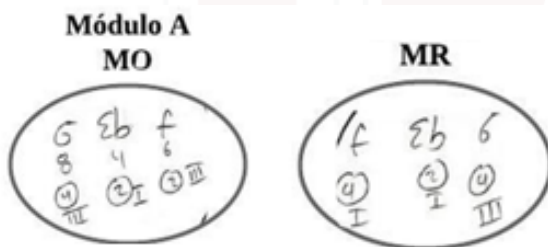
Elaboración propia

2. Aplicación de la transformación de inversión (MR)

La primera transformación consiste en reorganizar los módulos en sentido inverso, reordenando las notas de atrás hacia adelante.

Ejemplo:

Figura 14 Aplicación transformación de inversión

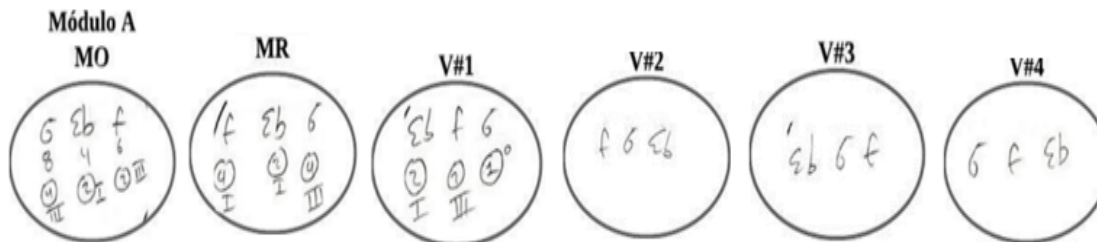


Elaboración propia

3. Generación de variaciones

Ejemplo:

Figura 15 Generación de variaciones



Elaboración propia

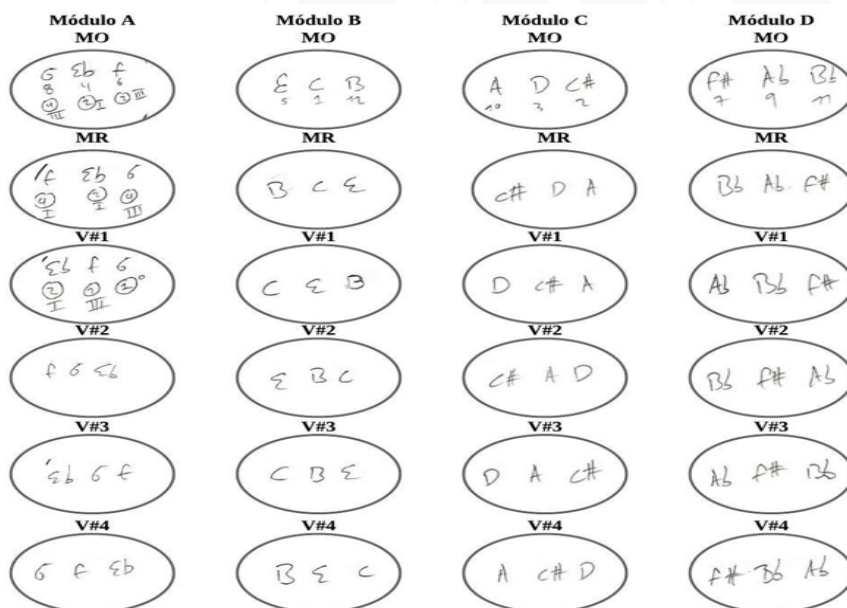
4. Expansión a la matriz completa

Se aplicó este mismo proceso a todos los módulos. (A, B, C Y D)

- El MO.
- Su MR.
- Cuatro variaciones derivadas a causa de la manipulación modular.

5. Organización y análisis

Figura 16 Organización y análisis notas musicales



Autores:
Miguel Andrés Quintero
Luisa Isleth Idarraga
Sofía andrade Bermeo

- Se presentó la información en una matriz, que permite mostrar la transformación de cada módulo.
- Se documentó la interacción entre módulos, que permitió reflexionar en futuras aplicaciones, como, por ejemplo, la transposición; esto ampliaría mucho más el ELM.
- Se analizaron los efectos sonoros resultantes de las diferentes combinaciones modulares y el surgimiento de nuevos contextos emocionales.

La arquitectura sonora en expansión: el súper módulo

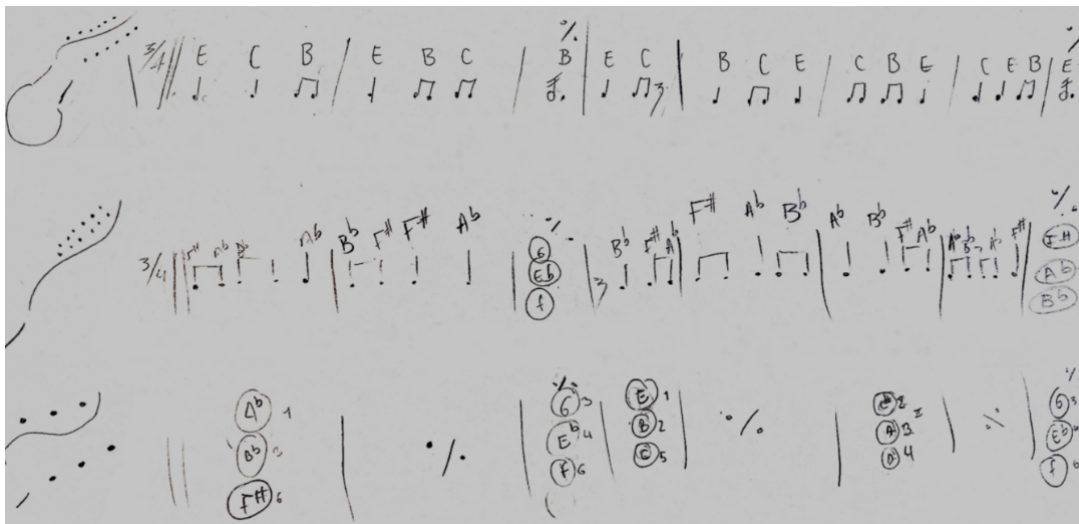
Si bien cada módulo funciona como una unidad independiente, ¿qué sucede al superponerlos? Esta idea surgió de la necesidad de aprovechar al máximo las cualidades tímbricas de la bandola, el tiple y la guitarra, generando texturas más interesantes y dando otra aplicación al ELM. La combinación de dos o más módulos, sin importar el estado de transformación, permitió ampliar las posibilidades melódicas y armónicas, de ahí, el nacimiento del súper módulo.

Para apreciar el concepto del super módulo, analizaremos la composición resultante de todo el proceso anterior. La necesidad de plantear un esquema compositivo sin utilizar un elemento tradicional como la partitura, llevó a los estudiantes a enfocarse únicamente en la figuración musical, es decir, corcheas, negras, blancas y redondas, con el objeto de utilizar un plano no convencional para planificar sus composiciones.

De hecho, se retomó el elemento visual para representar los instrumentos en el score, resaltando algunas cualidades físicas del instrumento, como el clavijero, parte características de los instrumentos de cuerdas pulsadas de la región andina.

Geofonía #1

Figura 17 Geofonía 1



Elaboración propia

La gráfica muestra un fragmento de la composición *Geofonía #1*. Pero, ¿por qué los autores eligieron este título? Recordemos que el concepto de Geofonía surge en la segunda etapa del aplicativo y se desarrolla en la construcción de los planos sonoros. La Geofonía, como componente del paisaje sonoro, está relacionada con los sonidos producidos por la tierra y los fenómenos naturales. En este orden de ideas, tenemos una obra compuesta para trío típico colombiano, con el acompañamiento de geofonías características del ecosistema sonoro del municipio de Campoalegre Huila.

Repositorio sesión N°3

DISEÑOS DE PLANOS SONOROS Y PLANTILLAS

4.4 producción y difusión de los productos audiovisuales

El camino recorrido en esta investigación no se reduce a la creación de cinco composiciones con producción audiovisual. Lo que realmente se tejió fue un conjunto de experiencias: diarios sonoros llenos de momentos íntimos, dibujos que se volvieron partituras, mapas de sonido contruidos con lo que se oye y también con lo que se siente. Cada uno de estos elementos habla

de una forma distinta de aprender y de crear, donde la emoción, el juego, el paisaje sonoro y las músicas colombianas se cruzan como hilos vivos en manos de niñas, niños y jóvenes que descubren el mundo mientras lo narran a su manera.

Aun así, las cinco producciones audiovisuales tienen una fuerza especial. No solo porque reúnen muchas de esas búsquedas en una pieza completa, sino porque logran viajar más allá del lugar en que nacieron. En plataformas digitales, encuentran nuevos ojos, nuevos oídos, nuevos públicos. Se vuelven una forma de decir: “esto somos”, “esto soñamos”, “esto sentimos”.

En esas creaciones está el corazón del proyecto: formar desde la experiencia, dejar que el arte diga lo que a veces las palabras no alcanzan, y entender que cuando alguien crea desde lo que vive, también crea formas de comunicar. Porque al final, crear es una forma de encontrarse con otros, de darle sentido a lo compartido, y de recordar que el arte, cuando nace desde lo cotidiano, también puede transformar.

Productos audiovisuales

[LA FUGA DEL FUTURO](#)

[CORO DE PÁJAROS](#)

[LA ESPERANZA](#)

[BUSCANDO UN AMIGO](#)

[GEOFONÍA](#)

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

A modo de cierre, este apartado recoge algunas de las reflexiones que emergieron a lo largo del proceso investigativo, en el cual se diseñó, aplicó y evaluó el ELM en toda su complejidad como concepto híbrido. Los puntos que se presentan a continuación no pretenden ser verdades indiscutibles ni definitivas; más bien, abren la posibilidad de seguir construyendo el ELM como una experiencia viva, en permanente transformación, nacida del contacto sensible con el contexto y con quienes lo rodean.

Cada uno de los objetivos planteados al inicio de esta investigación (desde el análisis del paisaje sonoro y las músicas colombianas, hasta la implementación lúdico-pedagógica con niñas, niños y jóvenes de la Fundación Amigos Como Arroz), permitió descubrir hallazgos significativos. Por ello, las conclusiones no solo responden a los propósitos iniciales, sino que también dan cuenta de otros alcances que fueron revelándose en el camino. Esto resulta natural cuando se asume la subjetividad como una brújula, y la creación como un proceso que no se impone, sino que se deja moldear. En ese sentido, este cierre no es un punto final, sino un punto de partida para futuras exploraciones donde el arte, el juego y la emoción sigan tejiendo nuevas formas de conocimiento.

Como primera conclusión, esta investigación confirma que el discurso creativo en la música no depende de un lenguaje altamente tecnificado, como tantas veces se ha sugerido desde los sistemas tradicionales de la academia. Al contrario, el sonido puede ser abordado desde una sensibilidad cercana, intuitiva, incluso primaria. Escuchar, imaginar y crear con sonidos es tan natural como contemplar un paisaje o detenerse ante la forma de una flor: no se necesita dominar un código complejo para emocionarse, para interpretar o para componer desde la experiencia.

Así lo planteó el ELM: si cualquier persona, incluso desde edades tempranas, puede construir una narrativa visual a partir de lo que observa, también puede construir una narrativa sonora desde

lo que percibe, siente y transforma. En este sentido, el sonido deja de ser un objeto técnico y se convierte en materia viva para la creación, accesible, sensible y profundamente significativa.

Como segunda conclusión, esta investigación destaca el valor del paisaje sonoro dentro del proceso creativo, no solo como recurso expresivo, sino como una herramienta de múltiples posibilidades, capaz de integrarse de forma orgánica a distintas etapas del aprendizaje y la creación. Comprender la riqueza de sus componentes (naturales, humanos, simbólicos) permite abrir el oído a la diversidad del entorno y resignificarlo como materia viva para componer, imaginar y construir sentido.

Desde la sensibilidad que emana de lo cotidiano, el paisaje sonoro se entrelaza con lo subjetivo, dando lugar a nuevas formas de interactuar con el espacio. Crear, en este sentido, no implica siempre inventar desde cero, sino aprender a escuchar de otro modo lo que ya existe, y desde ahí transformar, poetizar, narrar. Así, el entorno se revela no solo como compañía, sino como maestro, como aliado silencioso en contextos donde los recursos escasean, pero la imaginación permanece fértil. En lugares donde faltan instrumentos, el mundo mismo (con sus ruidos, murmullos, pausas y vibraciones) se convierte en orquesta disponible, en territorio de exploración infinita.

Como conclusión final, lo que dejó esta experiencia fue mucho más que una metodología aplicada: fue un espacio vivo donde el sonido, el juego y la emoción se encontraron para crear algo propio con los niños y jóvenes de la Fundación Amigos Como Arroz. Las actividades basadas en el ELM no solo les permitieron explorar las músicas andinas colombianas de una forma cercana y creativa, sino que también les dieron herramientas para decir, sentir y contar lo que llevan dentro, a su manera. Ver cómo cada uno construía significados, jugaba con los sonidos y se apropiaba del proceso fue quizá el mayor hallazgo. Porque al final, más que enseñar, se trató de compartir un camino en el que el arte se volvió experiencia, y la escucha, una forma de estar y crear juntos.

5.2 Recomendaciones

Es fundamental darle continuidad al ELM como sistema de composición, no solo por lo que ya ha revelado en esta experiencia, sino por todo lo que aún está por decir y por crear. Al ser una propuesta que nace del cruce entre lenguajes, sensibilidades y discursos propios de la creación contemporánea, el ELM no se presenta como un modelo cerrado o estático, sino como un sistema vivo, en constante transformación. Pensar en su proyección futura es, en esencia, pensar en cómo seguir abriendo caminos para que la emoción, el juego, el sonido, la imagen y la narrativa no solo se encuentren, sino que se abracen en experiencias educativas auténticas. Es posible y necesario, explorar nuevas formas de aplicación, adaptarlo a otros territorios, repensarlo con otras poblaciones, ponerlo en juego en distintos niveles de formación. De ese modo, se ampliará no solo su alcance metodológico, sino también su potencial para resignificar la creación como un acto de libertad, de subjetividad activa, de vínculo sensible con el mundo.

El ELM no termina aquí. Late. Se mueve. Se descompone y se recompone como una partitura abierta que invita a ser leída, sentida y transformada. Donde el arte no se impone, sino que escucha; donde la educación no solo transmite, sino que crea; y donde la infancia, con su potencia inagotable, recuerda que imaginar también es una forma de construir realidad.

REFERENCIAS

- Alba-Eguiluz, B., Arriaga-Sanz, C., & Riaño-Galán, M. (2021). Experiencias musicales a través del relato autobiográfico en la formación docente. *Cadernos de Pesquisa*, 51(21), 23-45. <https://doi.org/10.1590/198053147388>.
- Aragón, M., Casas, C., & Restrepo, M. (2022). El desarrollo del pensamiento creativo infantil como parte fundamental de la formación docente. *Horizontes Pedagógicos*, 24(1), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9050459>.
- Arana, M., Almeida, N., Chicaiza, D., Gusqui, G., Calvopiña, M., Cevallos, J., & Pallo, S. (2024). Estrategias de Enseñanza basadas en la música para potenciar habilidades cognitivas en educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), Article 6. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14660.
- Arguedas, C. (2018). Estrategias musicales y de expresión corporal en el aula escolar: Una experiencia a partir de los derechos humanos de la niñez. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 417-441. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31831>
- Barrero, C. (2017). *Desarrollo de la creatividad musical y su medición a través de una secuencia de enseñanza, en niñas entre los 9 12 años de edad en el centro musical Lisboa de la Fundación Nacional Batuta* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Javeriana]. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34740>.
- Cárceles. (2021). Relatos artísticos: Una vía intersubjetiva para la construcción narrativa y corporal de identidades emancipadoras en la educación secundaria obligatoria de Cataluña. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-1.rauv>

- Castro, S. (2017). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1(5), Article 5. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/128>.
- Canova, N. (2015). La música como objeto geografico. Estado de la cuestión y perspectivas de tratamiento. *Revista de antropología experimental*, 3(15), 465-482.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5376385>
- Cartel Urbano. (s.f.). Capturar el ruido y reconstruir el mundo: la música de Ana María Romano. <https://cartelurbano.com/creadorescriollos/capturar-el-ruido-y-reconstruir-el-mundo-la-musica-de-ana-maria-romano>
- Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*, 4(1), 51-64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152451>
- Díaz, M., Bopp, R., & Gamba, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Infancias Imágenes*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.14483/16579089.5455>.
- Dzib, D., González, M., & Rodríguez, G. (2023). La música y su importancia en el aprendizaje significativo de estudiantes de educación básica de Tabasco, México. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 10(4). Artículo 8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9094430>
- Eisner, E. W. (with Sánchez Barberán, G.). (2021). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.
https://descubridor.banrepcultural.org/discovery/fulldisplay/alma991007415779707486/57B DLRDC_INST:57BDLRDC_INST
- Farías, M. (2021). Música y comunicación política en el documental durante la unidad popular. *Universum (Talca)*, 36(2), 601-622. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762021000200601>.

Galera-Núñez, M. (2017). De la aptitud musical al concepto de audiation y al desarrollo de la teoría del aprendizaje musical de los niños pequeños de E. Gordon. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, 12(18), Article 18.

<https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6525>

Gértrudix, M., Gértrudix, F., & García, F. (2017). El lenguaje sonoro en los relatos digitales interactivos. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 12(22), 157-167.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375267>.

Gisbert, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 12(27), 26-46.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7000794>

Görne, T. (2019). El impacto emocional del sonido: una breve teoría del diseño sonoro cinematográfico . 1 , 17–30. <https://doi.org/10.29007/JK8H>

Jácome, Y., Verdezoto, W., Andrade, F., & Jiménez, T. (2023). El impacto de la Educación musical en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de Educación Básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 8(4), 2023.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152255>.

La gran orquesta animal: A la busca de los orígenes de la música en los espacios salvajes del planeta (A. Veres Gesto, Trad.; Primera edición) (with Krause). (2021). Faktoría K Vitamina N, Kalandraka.

https://descubridor.banrepcultural.org/discovery/fulldisplay/alma991008308729707486/57B_DLRDC_INST:57BDLRDC_INST

- López, E., González-Bello, E., & Morales-Holguín, A. (2023). Fomento de creatividad y pensamiento creativo como innovación de la educación superior. *Zincografía*, 7(13), 161-185. <https://doi.org/10.32870/zcr.v7i13.197>
- McCabe, & Rollins. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- Macas, I. (2021). *Narrativas sonoras para niños desde la tradición oral kichwa. Serie de adaptaciones* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20455>
- Madsen, J., & Parra, L. C. (2023). Narratives engage brain and body: bidirectional interactions during natural story listening. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2023.01.31.526511>
- Martínez. (1997). *La investigación Cualitativa etnográfica en educación Manual teórico—Práctico* (2a. ed). Trillas. <https://profeinfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf>
- Martínez, E., & Martínez, A. (2021). La evocación de imágenes sonoras para la enseñanza de la historia de Colombia a partir de la educación popular. *Escribanía*, 19(2), Article 2. <https://doi.org/10.30554/escribania.v19i2.4490>.
- Medina, A. (2015). *Procesos formativos y expresión creativa en la infancia* (Primera Edición). Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León. https://www.researchgate.net/publication/369391416_Procesos_formativos_y_expresion_creativa_en_la_infancia

- Molerio, L., & Vázquez, P. (2022). Retos y tendencias contemporáneas en la formación del docente de Educación Cultural y Artística. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 1(11), Article 11. <https://doi.org/10.18537/ripa.11.08>.
- Montaño, N., Moreira, A., Batalla, C., & Klinger, C. (2024). Impacto de la música y el arte en el desarrollo cognitivo de los niños en la educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 10(4), Article 4. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4081>.
- Naranjo, J. (2022). Creación musical académica: Pedagogías actuales definidas en cuatro alternativas de composición. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9585508>.
- Peña, O. (2022). El aprendizaje por proyectos en la Educación Informática: Una apuesta al desarrollo de la creatividad. *Didáctica y Educación* ISSN 2224-2643, 13(3), Article 3. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/gateway/plugin/pubIdResolver/ark:/54724/DD.E.v13i3.1340>.
- Pérez, F. (2023). Territorios rurales en la canción: Resonancias autobiográficas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae18-1.trca>.
- Prado, J., & Moncada, B. (2021). Beneficios de la práctica musical a través del ensamble de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Revista académica Religación*, 6(30), Article 30. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.839>
- Riaño, M. (2017). Creación sonora a partir de las narrativas biográficas en el aula de música: Narrativas sonoras. *Revista la mecánica de la creación sonora*, 1(23), 109-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6996898>.

Riaño, M., Murillo, A., & Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.3>

Suárez, D. (2021). *La relación entre imagen visual e imagen sonora para la educación musical en el grado cuarto del colegio militar general Rafael Reyes de la ciudad de Pereira—Risaralda* [Tesis de maestría, Tecnológico de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/14608>.

Tejada, S. (2024). Potenciando el lenguaje en la primera infancia mediante iniciación musical y estrategias de musicoterapia. *Ciencia y Educación*, 1(12), 444-461. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14232821>.

Torres, K. (2021). *Narrativas sonoras de los campesinos del Corregimiento Sinaí de Argelia, Cauca, sobre el monocultivo ilícito de la coca* [Tesis de grado, Universidad Autónoma del Occidente]. <https://red.uao.edu.co/entities/publication/03a7e8f2-e0e6-4d37-bebb-a5b8787d3efa>.

Toscano, F. (2024). *Las canciones infantiles en el desarrollo de la expresión oral en los niños de educación inicial* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/40528>.

Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M y Wolfgang, H. (2018). *Fundamentos de la educación musical: Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Editorial Magisterio, Bogotá - Colombia.

Villarreal, L., & Jaimes, V. (2024). Teoría de Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner, en el Proceso de Formación Científica Básica de las Ciencias Naturales en los Estudiantes de Segundo Grado del Colegio Metropolitano del Sur del Municipio de Floridablanca. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), Article 5. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14186

Yaguana, H., Arrobo, J., & Jaramillo, A. (2022). La inteligencia artificial en la narrativa sonora: Estudio de caso. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 12(66), 9-23.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8527874>





ANEXOS

Anexo 1 Consentimiento informado

Título del proyecto:

Emotograma lúdico modular: las músicas colombianas para la creación de narrativas sonoras en la fundación amigos como arroz en campoalegre-huila

Investigador responsable:

Harold Esneyder Pobre Bolaños
Universidad Surcolombiana – Maestría en Educación por el arte

Lugar de desarrollo:

Fundación Amigos Como Arroz – Campoalegre, Huila

Descripción del estudio

Este proyecto busca promover la creatividad y la exploración sonora en niños, niñas y jóvenes, a través de actividades lúdicas y artísticas basadas en músicas colombianas, el paisaje sonoro y la creación de narrativas. Durante el proceso se realizarán talleres, juegos musicales, grabaciones, entrevistas, dibujos y registros audiovisuales que podrán ser utilizados con fines académicos y educativos.

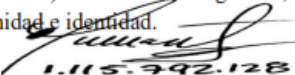
Derechos del participante

- La participación es libre y voluntaria.
- Se puede retirar en cualquier momento, sin consecuencias.
- Se garantizará la confidencialidad de la información recolectada.
- Los nombres reales no serán publicados sin autorización expresa.
- El material audiovisual será usado solo con fines académicos o pedagógicos.

Autorización

Yo, Magda Viviana Franco,
en calidad de madre, padre o acudiente del menor Ximena Alexandra Rojas Franco,
autorizo su participación en el proyecto mencionado, así como el uso de los registros generados (audio, video, fotografía o texto) con fines investigativos, académicos y educativos, cuidando siempre su dignidad e identidad.

Firma del padre, madre o acudiente:


1.115.792.128

C.C. No.: 1.115.792.128

Teléfono de contacto: 3103677413

Firma del investigador:



Fecha: 23/03/2024

Anexo 2 Bitácoras

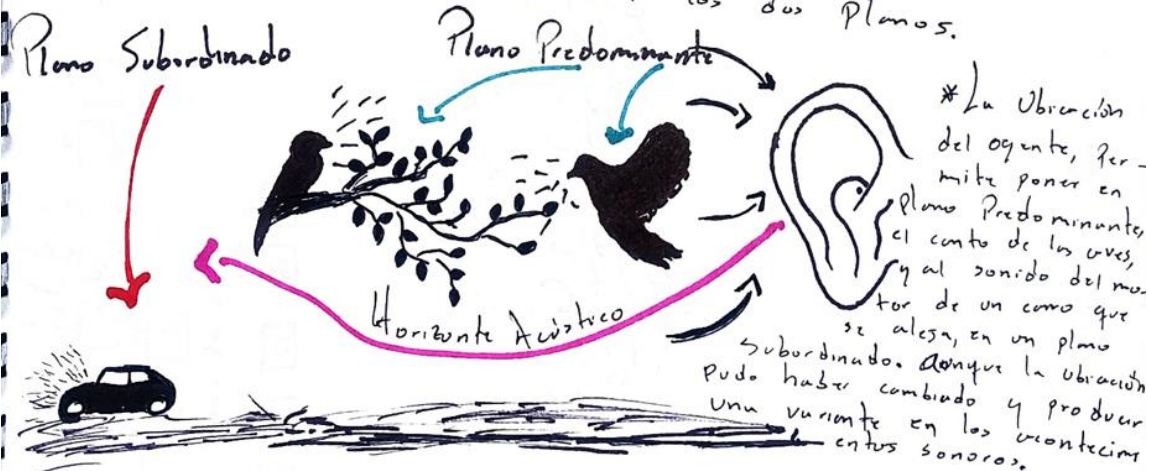
Como es un ejercicio compositivo a partir de elementos del entorno, tendremos la libertad de decidir cuál será el nivel de importancia para los sonidos que se ubiquen en este plano.

Para poner elementos sonoros en este plano ~~importante~~, será importante conlugar características del sonido como la son: altura, timbre, intensidad, melodía, textura, ritmo.

Plano Subordinado se ubican en el horizonte sonoro

llamaremos plano subordinado, a los sonidos que mediante ordenamiento, sean apenas ~~perceptibles~~ perceptibles y no destaquen sobre aquellos que deseamos, sean protagonistas.

Es importante hacer la siguiente aclaración: Si quisiéramos encontrar estos dos planos en un paisaje sonoro, sería una caracterización muy subjetiva, ya que no hay un diseño previo, y la ubicación del oyente tendría mucho que ver para el número de acontecimientos sonoros en los dos planos.



Teniendo en cuenta las distancias, es posible ubicar el plano subordinado sobre un horizonte acústico, y lo podríamos definir, como la percepción auditiva de la fuente, más cercana del oyente.

Micro-estudios Sobre La Ecología Acústica.

A continuación se plantean una serie de estudios cortos, utilizando elementos de la ecología acústica. Cabe aclarar, que el objetivo, es utilizar estos elementos y diseñar nuevos entornos a partir de narrativas con desarrollos ~~estos~~ no muy extensos.

Ecología Acústica

"Si se definen las dos palabras por separado, se tiene que la ecología es la ciencia que estudia las interacciones de los seres vivos entre si y con su entorno."

Maria Isabel Oro B.

Estos micro-estudios están inspirados en los tipos de fuentes sonoras, proporcionados por el entorno.

1) Geofonía

Extraído del Texto, Ecología Acústica de la autora: Maria Isabel Oro Briceo

Las geofonías están representadas por todos los sonidos producidos por agentes naturales no biológicos tales como: Viento, volcanes, olas del mar, lluvia, tormentas eléctricas, relámpagos, avalanchas, terremotos e inundaciones. La morfología de una región, la presencia de valles, cañones, crestos contiguos, determinan una propagación diferentes de sonidos que afectan fuertemente la degradación sonora.

Anexo 3 Fotografías

