



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Solfeggio rítmico en un dos por tres

*Estrategia didáctica basada en la onomatopeya y el juego para el aprendizaje del solfeggio
rítmico en población infantil de 7 a 10 años del Instituto Santa María de la Cruz*

Autores

Liliana Yolima González Torres

Juan Miguel Rodríguez Díaz

Elizabeth Chávez Ballesteros

Álvaro Andrés Perilla Rojas

Director de proyecto:

Juan Fernando Olaya Cortés

Licenciatura en Música

Facultad de Bellas Artes

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

La Mesa, Cundinamarca, 2026

Agradecimientos

A nuestro buen Dios, fuente de vida e inspiración, quien nos colmó de gracia y fortaleza en este proceso. A nuestras familias, por su amor y apoyo incondicional. A los compañeros y profesores que nos acompañaron a lo largo de esta travesía académica. Al Instituto Santa María de la Cruz y a sus estudiantes, quienes nos abrieron las puertas para llevar a cabo este proyecto. Gracias totales; este trabajo es para todos ustedes.

Resumen

Solfeo rítmico en un dos por tres es una estrategia didáctica basada en la onomatopeya y el juego para el aprendizaje del solfeo rítmico. El estudio aborda la tensión existente entre los modelos tradicionales de enseñanza musical, predominantemente centrados en la decodificación visual y la repetición mecánica, y las necesidades de aprendizaje significativo en la población infantil de primaria. El problema central es la desconexión entre la abstracción de la partitura y la experiencia sensorial y corporal de los estudiantes, lo que suele derivar en desmotivación y aprendizaje fragmentado.

El objetivo general fue comprender el aporte de la estrategia didáctica basada en la onomatopeya y el juego al aprendizaje del solfeo rítmico en niños de 7 a 10 años de los grados tercero y cuarto de primaria del Instituto Santa María de la Cruz, en Bogotá D. C.

Metodológicamente, el trabajo se inscribe en la sistematización de experiencias como eje estructurante. Se implementó una estrategia de seis sesiones que transitó desde el diagnóstico y la sensibilización hasta la creación colectiva de partituras. Los resultados evidencian que el cuerpo actúa como eje estructurante del conocimiento rítmico, permitiendo que los estudiantes activen saberes intuitivos y los transformen en nociones formales de duración y pulso. Asimismo, el uso de asociaciones onomatopéyicas como el "desayuno musical", funcionó como un andamiaje pedagógico eficaz que dotó de voz y significado familiar al símbolo musical, contribuyendo a la apropiación de los conceptos básicos del solfeo rítmico.

Palabras clave: educación musical, juego, onomatopeya, solfeo rítmico.

Abstract

"Rhythmic Solfège in Two by Three" is a didactic strategy based on onomatopoeia and play for learning rhythmic solfège. It addresses the existing tension between traditional models of music education predominantly centered on visual decoding and mechanical repetition and the need for meaningful learning in primary school children. The central problem identified is the disconnection between the abstraction of musical notation and students' sensory and bodily experience, which often leads to demotivation and fragmented learning.

The general objective was to understand the contribution of a didactic strategy based on onomatopoeia and play to the learning of rhythmic solfège in children aged 7 to 10 from third and fourth grade at the Santa María de la Cruz Institute in Bogotá, D.C. Methodologically, this study follows the structure of experience systematization. A six-session didactic strategy was implemented, progressing from diagnosis and awareness to the collective creation of musical scores. The results show that the body acts as the structural axis of rhythmic knowledge, enabling students to activate intuitive understanding and transform it into formal notions of duration and pulse. Additionally, onomatopoeic associations (such as the "musical breakfast") functioned as an effective pedagogical scaffold, allowing musical symbols to become familiar and meaningful, thus facilitating the appropriation of the basic concepts of rhythmic solfège.

Keywords: music education, play, onomatopoeia, rhythmic solfège.

Tabla de contenido

Lista de tablas	7
Lista de figuras	7
Introducción	8
Justificación	12
Planteamiento del Problema	16
Pregunta de Investigación.....	19
Marco Conceptual.....	20
Solfeo rítmico.....	20
Consideraciones sobre el estudio del solfeo rítmico	20
La onomatopeya.....	22
El juego: definición y consideraciones pedagógicas en el solfeo rítmico	23
Aprendizaje significativo y educación musical	24
Objetivos	25
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos	25
Metodología.....	26
Enfoque y diseño de la investigación.....	26
Fase 1. El Punto De Partida: Haber Vivido La Experiencia	28
Fase 2. Las Preguntas Iniciales: Definir el Objeto, El Objetivo y Los Ejes De Sistematización	28
Fase 3. Recuperación Del Proceso Vivido: Reconstrucción Histórica Y Ordenamiento	29
Fase 4. Las Reflexiones De Fondo: Interpretación Crítica De La Experiencia	29
Fase 5. Los Puntos De Llegada: Formular Conclusiones Y Comunicar Los Aprendizajes	30
Participantes	30
Instrumentos de recolección y análisis de datos	31
Diario de campo	31

Registro audiovisual de sesiones	31
Entrevista semiestructurada	32
Consideraciones éticas	32
Reconstrucción de la Experiencia Educativa.....	33
Fase 1. Diagnóstico y Sensibilización (sesiones 1 y 2)	34
Fase 2. Implementación de la Estrategia Didáctica (sesiones 3 a 6)	36
Fase 3. Análisis e interpretación de datos	42
A continuación, se describe el proceso que se llevó a cabo para analizar e interpretar los datos siguiendo las orientaciones de Jara, O. (2018)	42
Codificación Abierta.....	43
Categorización Emergente	43
Triangulación Según Jara.....	44
Sistema De Códigos Y Categorización.....	44
Análisis y Reflexión de la Experiencia	46
Categorías de análisis.....	48
Interpretación del Desarrollo de la Estrategia Didáctica	49
Categoría 1: Mediación somática. El Cuerpo Como Eje del Conocimiento Rítmico.....	50
Categoría 2: Semiosis Musical y Transcripción Simbólica. De la palabra Cotidiana al Símbolo Musical	52
Categoría 3: Dinámica lúdica. El Juego Como Mediador Pedagógico y Regulador Afectivo.....	54
Categoría 4: Construcción social del aprendizaje. Del docente transmisor al estudiante creador.....	55
Limitaciones del Estudio y Proyecciones	56
Limitaciones.....	56
Proyecciones	57
Conclusiones	59
En Relación con el Primer Objetivo Específico: formas de interacción.....	59
En Relación con el Segundo Objetivo Específico: percepciones y significados construidos	60
En Relación con el Tercer Objetivo Específico: configuración de nociones rítmicas.....	60

<i>Conclusión Integradora</i>	61
Anexos.....	62
Referencias.....	64

Lista de tablas

Tabla 1 Cuadro comparativo: enseñanza tradicional y didáctica lúdica	21
Tabla 2 Articulación entre marcos metodológicos, instrumentos y categorías de análisis	45
Tabla 3 Categorización y definición de conceptos	48

Lista de figuras

Figura 1 Ruta metodológica de la sistematización de experiencias: cinco fases según Jara, O. (2018) aplicadas al proyecto	33
Figura 2 Sesión 1 evaluación diagnóstica.....	34
Figura 3 Sesión 2 sensibilización.....	35
Figura 4 Sesión 3 Negra y corchea	37
Figura 5 Sesión 4 Blanca, redonda y silencios	38
Figura 6 Sesión 5 Golosa.....	39
Figura 7 Sesión 5 Partitura gigante el desayuno musical	40
Figura 8 Sesión 6 Creación colectiva de partituras	41
Figura 9 Comparación ejercicio diagnóstico y ejercicio de verificación.....	47

Introducción

La educación musical ocupa un lugar fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes durante la etapa escolar primaria. A través de ella se potencian habilidades cognitivas, emocionales, motrices y sociales que trascienden el ámbito artístico. Dentro de la educación musical, según Baqueiro, G. (1995) el solfeo rítmico es la rama del entrenamiento musical que se ocupa de la lectura y ejecución de los valores de duración del ritmo, así como de su organización en el tiempo mediante signos sonoros, con independencia de la entonación de las notas. Se centra en la comprensión de las figuras musicales y sus silencios, el manejo del pulso y el compás, y la coordinación motriz para marcar el tiempo mientras se recitan o ejecutan las duraciones.

Como señala Jorquera, J. (2010) La enseñanza tradicional del solfeo rítmico, heredera del academicismo del conservatorio del siglo XIX, ha privilegiado históricamente la decodificación visual sobre la experiencia sonora. El entorno histórico-cultural en que nació el Conservatorio de París consolidó una pedagogía centrada en la lectoescritura musical, generando ejercicios abstractos y desligados de la práctica musical real. En este modelo, el aprendizaje parte de la figura gráfica redonda, blanca, negra y espera que el niño la memorice y reproduzca mecánicamente. Esta lógica abstracta genera una brecha profunda entre el símbolo musical, la experiencia corporal y sensorial del estudiante, brecha que se manifiesta con mayor intensidad en la población infantil de primaria, donde los procesos naturales de aprendizaje demandan una base vivencial y concreta.

En el contexto colombiano, tanto en instituciones urbanas como rurales, la mayoría de los currículos de educación musical mantienen métodos centrados en la transmisión teórica a

través de la lectura de partituras. La enseñanza musical ha privilegiado históricamente la exactitud de la notación escrita, desdeñando la incorporación de metodologías que integren el componente lúdico y corporal. Esta tendencia se reproduce, con variaciones de intensidad, en el Instituto Santa María de la Cruz, institución educativa privada ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá D. C., donde se desarrolló la presente investigación.

Ante esta problemática, surge la necesidad de explorar estrategias pedagógicas que actúen como puentes entre la abstracción del lenguaje musical y la experiencia sensorial del estudiante.

La onomatopeya, entendida como un recurso expresivo y lingüístico cuya característica es la imitación o recreación de sonidos mediante sílabas o palabras, permite imitar lo que escuchamos de manera expresiva y creativa. Por su parte, el juego puede ser considerado como una actividad humana libre, simbólica y estructurada que permite al individuo interactuar con su entorno, construir significados y desarrollar diversas habilidades. Más allá de lo recreativo, constituye una forma esencial de relación con la cultura y el conocimiento.

Estos dos recursos se presentan como mediadores didácticos y comparten una característica fundamental: son formas de conocimiento que el niño ya posee antes de cualquier proceso de instrucción formal; partir de ellos no supone introducir algo externo al estudiante, sino reconocer y potenciar lo que ya existe en él.

Desde esta perspectiva, el punto de partida del aprendizaje no es la partitura ni el símbolo gráfico, sino el cuerpo sonoro del niño: su voz, su oído y su movimiento. La onomatopeya actúa como puente entre la percepción auditiva y la producción vocal, el juego, por su parte, cumple una función estructurante: es el contexto dentro del cual la onomatopeya

cobra sentido y el error pierde su carácter sancionador para convertirse en parte natural del proceso.

Esta investigación aporta evidencia empírica sobre la pertinencia de dichos mediadores y constituye una innovación pedagógica aplicada al contexto de la educación musical básica en Colombia.

El estudio se sostiene sobre tres pilares teóricos articulados. En primer lugar, la perspectiva sociocultural de Vygotsky, L. (1979, 2010), quien concibe el aprendizaje como un proceso mediado socialmente y sitúa en el juego un espacio privilegiado para el desarrollo cognitivo, al propiciar que el niño actúe por encima de su nivel de desarrollo real. En segundo lugar, la teoría de la audición de Gordon, E. (2012), que establece un paralelismo entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje musical: el estudiante debe oír e imitar antes de leer o escribir música. En tercer lugar, la noción de *homo ludens* de Huizinga, J. (2000), que reconoce en el juego una dimensión cultural constitutiva del ser humano, irreductible a lo meramente recreativo.

A partir de este marco, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la implementación de una estrategia didáctica basada en la onomatopeya y el juego contribuye al aprendizaje del solfeo rítmico en niños de 7 a 10 años de los grados tercero y cuarto de primaria del Instituto Santa María de la Cruz, en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá D. C.?

El propósito del estudio fue comprender los procesos de aprendizaje que emergen cuando dichos mediadores se incorporan de forma sistemática en una secuencia didáctica estructurada. Para ello, se diseñó e implementó la estrategia *Solfeo Rítmico En Un Dos Por Tres*, un ciclo de seis sesiones pedagógicas que transitó del diagnóstico y la sensibilización

hacia la creación colectiva de partituras. El análisis de la experiencia siguió las orientaciones metodológicas de la sistematización de experiencias Jara, O. (2018).

El presente documento se organiza en los siguientes apartados: justificación, planteamiento del problema, marco conceptual, objetivos, metodología, análisis y reflexión de la experiencia, limitaciones y proyecciones, conclusiones y referencias. Los anexos incluyen los diarios de campo de las sesiones diagnóstica y de cierre, así como el formato de consentimiento informado y entrevistas semiestructuradas.

Justificación

La educación musical desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes en edad escolar, dado que potencia habilidades cognitivas, emocionales y motrices. No obstante, los métodos tradicionales de enseñanza del solfeo rítmico, centrados predominantemente en la memorización y la lectura mecánica de partituras, han mostrado limitaciones para que los niños de 7 a 10 años interioricen y experimenten de manera significativa los conceptos musicales. La abstracción de la notación escrita dificulta la conexión entre el conocimiento teórico y la práctica sensorial, lo que genera desmotivación, falta de comprensión y vacíos en el aprendizaje rítmico.

Esta investigación se inscribe, además, dentro de un marco de políticas públicas que ha venido posicionando la formación musical como derecho cultural y educativo en Colombia. La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en su artículo 23, establece la educación artística como un área fundamental y obligatoria del currículo en los niveles de preescolar, básica y media. A su vez, los Lineamientos Curriculares de Educación Artística (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2000), las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010, Documento No. 16) y las recientes Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural (MEN, 2022) constituyen el marco normativo y conceptual que orienta la enseñanza musical en el país. De manera complementaria, el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), liderado por el Ministerio de Cultura desde el año 2002 y actualizado para el periodo 2025-2034, focaliza sus objetivos en la atención de la población infantil y juvenil mediante la práctica musical y reconoce la música como un bien común y una herramienta para la convivencia. En este

sentido, una propuesta didáctica que vincule el solfeo rítmico con la onomatopeya y el juego responde a la doble exigencia de los lineamientos nacionales: dignificar la práctica musical en la escuela y consolidar trayectorias formativas pertinentes para la infancia.

Ante este reto, resulta imprescindible incorporar estrategias que integren la onomatopeya y el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música. Esta incorporación no solo favorece la interiorización de los conceptos musicales, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades esenciales como la coordinación motriz, la atención y la percepción auditiva, respondiendo de manera más adecuada a las características cognitivas y emocionales de los estudiantes de primaria.

Desde el plano del desarrollo cognitivo, Piaget (1991) señala que los niños de esta etapa se encuentran en la transición hacia el pensamiento de operaciones concretas, en la cual el aprendizaje resulta más efectivo cuando parte de elementos tangibles y vivenciales. En este periodo, los estudiantes se caracterizan por la curiosidad, la necesidad de exploración y el gusto por el juego social y de competencia. Incorporar la onomatopeya como mediador semiótico y el juego como estrategia pedagógica responde, por tanto, a las necesidades de aprendizaje de la población como a los principios del desarrollo infantil.

La perspectiva metodológica desde la cual se aborda esta experiencia es la sistematización, entendida por Jara, O. (2018) como un proceso de interpretación crítica de la práctica vivida orientado a aprender de ella y a transformarla. La sistematización no consiste en un simple registro ordenado de lo ocurrido, sino en una reconstrucción reflexiva en la que los participantes en este caso, los docentes en formación y los estudiantes se reconocen como productores de conocimiento pedagógico. Asumir esta perspectiva permite que la presente

investigación no se limite a documentar la implementación de una estrategia didáctica, sino que produzca saber situado sobre cómo la onomatopeya y el juego transforman el aprendizaje del solfeo rítmico en una institución educativa específica.

Esta apuesta metodológica por la sistematización se sostiene, a su vez, sobre una apuesta pedagógica de fondo: las didácticas activas. La onomatopeya y el juego, propuestos como mediadores del solfeo rítmico, no constituyen recursos aislados sino expresiones concretas de esta tradición pedagógica, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento donde el estudiante no recibe pasivamente la información, sino que la elabora a través de la interacción, la experiencia y el lenguaje. Esta orientación encuentra su fundamento teórico en el interaccionismo social de Vygotsky, L. (1979) para quien todo aprendizaje verdaderamente significativo se produce primero en el plano interpersonal en la interacción con otros y solo después se internaliza como función psicológica individual.

En cuanto al aporte investigativo, este estudio ofrece tres contribuciones articuladas: (a) evidencia empírica sobre la eficacia de la onomatopeya y el juego como mediadores del solfeo rítmico en el instituto Santa María de La Cruz, Bogotá, D.C; (b) una propuesta didáctica sistematizada y transferible a otros contextos de educación musical básica en el país; y (c) una reflexión crítica sobre las tensiones entre los modelos tradicionales y las didácticas activas en la enseñanza del ritmo musical.

El primer aporte, de carácter empírico, se sostiene en los datos recogidos durante las seis sesiones de implementación. La onomatopeya facilita la comprensión rítmica al traducir elementos abstractos como la duración de las figuras musicales en simbologías cotidianas

que el niño ya domina vocal y corporalmente. El juego, por su parte, actúa como dispositivo liberador que disuelve el temor frente al aprendizaje formal y permite al estudiante acceder con mayor facilidad a las simbologías abstractas del lenguaje musical.

El segundo aporte, radica en que la estrategia es transferible a otros contextos de educación musical básica. Su transferibilidad no descansa en una replicación mecánica, sino en la solidez de sus principios pedagógicos: imitación, experiencia significativa y mediación del juego y el sonido. Al apoyarse en elementos sonoros cotidianos y accesibles, sin requerir infraestructura compleja, la propuesta resulta especialmente pertinente para aulas heterogéneas y para contextos con recursos limitados.

El tercer aporte, dialoga con la tensión estructural que atraviesa la enseñanza del solfeo rítmico. Los modelos tradicionales priorizan la decodificación abstracta de símbolos y la repetición mecánica, mientras que las didácticas activas proponen una mediación centrada en la interacción, el movimiento y el juego, donde el error se vuelve parte natural del proceso. La estrategia *Solfeo rítmico en un dos por tres* aborda esa tensión al transformar la onomatopeya en puente entre habla cotidiana y ritmo, y al utilizar el juego como vehículo de aprendizaje colectivo, validando el entorno del estudiante como espacio legítimo de exploración sonora.

Planteamiento del Problema

La enseñanza tradicional del solfeo rítmico en la educación musical se fundamenta, en mayor medida, en la memorización y la lectura mecanizada de partituras, lo que genera una desconexión entre la abstracción de la notación, la experiencia sensorial y corporal de los estudiantes. Esta brecha se hace especialmente evidente en la población infantil de primaria, cuya naturaleza cognitiva y afectiva demanda formas de aprendizaje vinculadas a la vivencia concreta, el movimiento y el juego. Investigaciones recientes desarrolladas en Colombia han comenzado a explorar alternativas a este modelo.

Lozano-Castiblanco (2020), diseñó y aplicó una estrategia didáctica para la enseñanza de la métrica del 6/8 en procesos de iniciación musical. Desde referentes teóricos como *la teoría del aprendizaje musical de Gordon, E. (2012)* y los aportes de la pedagogía musical activa, el autor concibe la comprensión rítmica como un proceso que debe partir de la audición: la capacidad de pensar musicalmente antes de leer o escribir música y no de la decodificación visual de la partitura. Metodológicamente, su propuesta utilizó objetos visuales manipulables como mediadores sensoriales que permitieron al estudiante experimentar la métrica del 6/8 a través de la vista y el tacto, antes de su representación gráfica formal. El trabajo se desarrolló con estudiantes en proceso de iniciación musical en un contexto formativo. Entre sus resultados, Lozano-Castiblanco evidencia avances significativos en la comprensión auditiva y sensorial del ritmo y en la apropiación de la métrica del 6/8, en contraste con los resultados obtenidos por métodos tradicionales centrados en la lectura de partituras. El estudio deja, sin embargo, un campo abierto: el uso de mediadores no visuales como la voz, la onomatopeya y el cuerpo que vinculen al

estudiante con la duración rítmica desde una experiencia auditiva y vocal, especialmente en figuras musicales básicas (negra, corchea, blanca, redonda) y en edades tempranas.

Por su parte, Martínez, F. (2015), desarrolló una propuesta pedagógica centrada en la formación de la percepción rítmica a través del movimiento, la voz y la interiorización corporal del pulso. El autor se apoyó en los enfoques metodológicos clásicos de la pedagogía musical activa: *Dalcroze (euritmia)*, *Orff (palabra-ritmo-movimiento)* y *Willems (educación auditiva)*, articulándolos con principios de la pedagogía constructivista. Metodológicamente, diseñó una secuencia progresiva de ejercicios que parten de patrones rítmicos sencillos e integran las dimensiones corporal, vocal y lúdica, cuyos resultados muestran que el aprendizaje del solfeo rítmico se consolida cuando el estudiante asocia el movimiento corporal con la lectura y la audición interna; Martínez concluye que la enseñanza rítmica debe iniciarse en los primeros años escolares aprovechando las posibilidades expresivas del cuerpo y el juego.

A pesar de estos avances, persiste un vacío en la investigación educativa colombiana respecto al papel específico que la onomatopeya puede desempeñar como mediador semiótico entre la experiencia sonora y la representación gráfica del ritmo, particularmente en el rango etario de 7 a 10 años. La mayor parte de los estudios existentes aborda el movimiento corporal o los objetos visuales como mediadores, pero no explora de manera sistemática la articulación entre onomatopeya, juego y apropiación de figuras musicales en ese grupo etario.

Este vacío justifica el diseño e implementación de la estrategia *Solfeo rítmico en un dos por tres*, orientada a explorar cómo la onomatopeya y el juego pueden actuar conjuntamente como puentes entre la abstracción del lenguaje musical y la experiencia vivida

de los estudiantes de primaria. La estrategia no pretende reemplazar la enseñanza de la gramática musical tradicional, sino complementarla mediante mediaciones pedagógicas respetuosas de los procesos naturales de aprendizaje en la infancia.

Pregunta de Investigación

¿Cómo la implementación de una estrategia didáctica basada en la onomatopeya y el juego contribuye al aprendizaje del solfeo rítmico en niños de 7 a 10 años de los grados tercero y cuarto de primaria del Instituto Santa María de la Cruz, en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá D. C.?

Esta pregunta orienta el conjunto del proceso investigativo: desde el diseño de la estrategia didáctica hasta la interpretación de los datos y la formulación de las conclusiones. Su respuesta no se entiende como verificación de una hipótesis, sino como construcción progresiva de comprensión a partir de la experiencia vivida en el aula.

Marco Conceptual

Solfeo rítmico

Según Baqueiro, G. (1995) el solfeo rítmico es la rama del entrenamiento musical que se ocupa de la lectura y ejecución de los valores de duración del ritmo, así como de su organización en el tiempo mediante signos sonoros, con independencia de la entonación de las notas. Se centra en la comprensión de las figuras musicales y sus silencios, el manejo del pulso y el compás, y la coordinación motriz para marcar el tiempo mientras se recitan o ejecutan las duraciones.

El solfeo rítmico es, en suma, una disciplina del lenguaje musical enfocada en la interpretación y ejecución precisa de los valores rítmicos: negras, corcheas, blancas, redondas y sus respectivos silencios, sobre una partitura. Se realiza sin entonar las notas, marcando el compás y empleando percusión corporal o sílabas rítmicas. A diferencia del solfeo entonado, prescinde de la altura de los sonidos y se concentra exclusivamente en cuándo ocurren. Su objetivo principal es desarrollar el sentido del tiempo, la agilidad en la interpretación de partituras, la precisión rítmica y la comprensión de las estructuras de compás.

Consideraciones sobre el estudio del solfeo rítmico

El solfeo rítmico es una de las tres ramas principales del estudio del solfeo, junto con el solfeo rezado y el entonado. Su aprendizaje ha sido históricamente el pilar de la formación musical; sin embargo, al poner en tensión las metodologías tradicionales frente a las corrientes de la didáctica musical contemporánea, emergen discrepancias profundas sobre cómo los niños de 7 a 10 años habitan el tiempo musical.

Las metodologías tradicionales, herederas del academicismo de conservatorio, operan bajo una lógica deductiva y visual: el estudiante debe reconocer el símbolo (la negra o la corchea) antes de haber experimentado su duración sonora, y se prioriza la precisión del metrónomo por encima del pulso interno. Exigir que un estudiante de primaria comprenda la división matemática de un compás sin una base sensorial previa contradice los procesos naturales de aprendizaje y genera lo que Vygotsky, L. (1979) describiría como un conocimiento vacío de significado social.

Tabla 1

Cuadro comparativo: enseñanza tradicional y didáctica lúdica

Dimensión	Metodología tradicional	Didáctica lúdica (inductiva)
Punto de inicio	El símbolo visual (la partitura).	El sonido y el movimiento.
Proceso cognitivo	Decodificación matemática y memoria.	Analogía lingüística y juego social.
Rol del estudiante	Receptor pasivo de instrucciones.	Constructor activo de su musicalidad.
Herramienta clave	El metrónomo y la repetición.	La onomatopeya, la imitación, el juego y el movimiento.

Nota. Elaboración propia.

La onomatopeya

La onomatopeya es un recurso expresivo y lingüístico que consiste en la imitación o recreación de sonidos mediante sílabas o palabras, permitiendo representar auditivamente fenómenos del entorno a través del lenguaje. Más allá de su uso literario, la onomatopeya se configura como una herramienta que vincula percepción sonora, producción vocal y construcción simbólica, facilitando procesos de representación y comprensión del sonido¹.

Desde una perspectiva del desarrollo y del aprendizaje, la producción de sonidos onomatopéyicos puede entenderse como una forma primaria de organización del pensamiento y del lenguaje, en la medida en que el sujeto traduce la experiencia auditiva en estructuras vocales significativas. En este proceso, la mediación social y la interacción cumplen un papel fundamental, tal como lo plantea Vygotsky, L. (1979) quien reconoce el lenguaje como herramienta central en la construcción del conocimiento. Así, la onomatopeya actúa como un elemento de mediación semiótica entre lo sensorial y lo simbólico, permitiendo al estudiante apropiarse del sonido antes de formalizarlo en sistemas más abstractos. En el contexto de la educación musical, la onomatopeya adquiere un valor pedagógico relevante al facilitar la internalización del ritmo y de las estructuras sonoras. A través de sílabas rítmicas, el estudiante puede representar duraciones, acentos y patrones de manera accesible y significativa, sin depender inicialmente de la notación musical tradicional. Esto resulta especialmente pertinente en la enseñanza del solfeo rítmico, donde la comprensión del tiempo musical requiere ser vivenciada antes de ser codificada.

¹ La Real Academia Española (s.f.) define la onomatopeya como la imitación del sonido de aquello que designa. En esta estrategia el término se emplea en un sentido pedagógico ampliado que articula la palabra rítmica de

Orff (Jorquera Jaramillo, 2004) con el alargamiento vocálico, recurso que la propia RAE reconoce como rasgo onomatopéyico.

El juego: definición y consideraciones pedagógicas en el solfeo rítmico

El juego es una actividad humana de carácter libre, simbólico y estructurado, mediante la cual el individuo interactúa con su entorno, construye significados y desarrolla habilidades cognitivas, sociales y expresivas. No se limita a una función recreativa, sino que constituye una forma esencial de relación con la cultura y el conocimiento. En este sentido, Huizinga, J. (2000) lo define como un fenómeno inherente a la cultura que se desarrolla dentro de límites de tiempo y espacio determinados, regido por reglas y cargado de sentido para quienes participan en él.

Desde una perspectiva psicológica, el juego adquiere un valor formativo al convertirse en un escenario donde el aprendizaje ocurre de manera activa y significativa. Vygotsky, L. (2010) plantea que, en el contexto lúdico, el niño es capaz de actuar por encima de su nivel de desarrollo real, accediendo a niveles superiores de comprensión a través de la interacción y la mediación. De este modo, el juego no solo refleja procesos de desarrollo, sino que los impulsa, al facilitar la internalización de conocimientos y habilidades en un entorno de participación y construcción colectiva.

En relación con la enseñanza del solfeo rítmico, el juego adquiere una relevancia particular dado que el ritmo es, ante todo, una experiencia temporal y corporal que no puede ser comprendida plenamente desde la abstracción. El uso del juego permite que el estudiante vivencie el pulso, el acento y las duraciones a través del movimiento, la escucha y la interacción, antes de enfrentarse a su representación gráfica.

Aprendizaje significativo y educación musical

Desde una perspectiva constructivista, es fundamental que el aprendizaje musical se construya a partir de la experiencia significativa del estudiante, considerando sus estilos de aprendizaje, el juego y la exploración sonora. En el caso del solfeo rítmico, la incorporación de una estrategia didáctica basada en la onomatopeya y el juego puede generar condiciones propicias para que los estudiantes comprendan e interioricen los patrones rítmicos no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo sensorial y lo emocional. El aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se articulan con las experiencias previas del estudiante; en este sentido, la estrategia didáctica se convierte en un medio pedagógico que permite traducir la abstracción del lenguaje musical en vivencias concretas.

Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo la implementación de una estrategia didáctica basada en la onomatopeya y el juego aporta al aprendizaje del solfeo rítmico en niños de 7 a 10 años de los grados tercero y cuarto de primaria del Instituto Santa María de la Cruz, en Bogotá D. C.

Objetivos específicos

1. Identificar las formas de interacción de los estudiantes con la estrategia didáctica basada en el juego y la onomatopeya durante el proceso de aprendizaje del solfeo rítmico.
2. Describir las percepciones y los significados que los estudiantes construyen en torno al uso del juego y la onomatopeya como mediadores del aprendizaje del solfeo rítmico.
3. Interpretar la manera en que los estudiantes configuran sus nociones rítmicas (pulso, duración) a partir de su participación en la estrategia didáctica.

Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender los procesos subjetivos, expresivos y simbólicos que emergen en el aula cuando un grupo de estudiantes interactúa con una estrategia didáctica musical mediada por el juego y la onomatopeya. Este enfoque resulta pertinente porque la pregunta de investigación no busca medir variables ni establecer relaciones causales, sino comprender cómo se construyen los aprendizajes rítmicos a partir de la experiencia vivida. La técnica privilegiada fue la observación participante, en la que el equipo de docentes en formación condujo y, al mismo tiempo, registró la experiencia pedagógica; esta doble condición enseñar e investigar al mismo tiempo es coherente con la postura epistemológica de la sistematización de experiencias, que reconoce al maestro como sujeto productor de conocimiento pedagógico.

La sistematización de experiencias, propuesta por Jara, O. (2018), constituye la ruta metodológica rectora de este trabajo. Jara define la sistematización como un proceso de interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. La sistematización no es, por lo tanto, un simple registro cronológico, ni se reduce a un análisis de datos: es una construcción reflexiva en la que los participantes producen conocimiento desde su propia práctica, ponen ese conocimiento en diálogo con referentes teóricos y formulan aprendizajes transferibles a otros contextos. Su pertinencia para este estudio radica

en tres razones articuladas: primero, la pregunta de investigación se centra en comprender una experiencia pedagógica concreta; segundo, los investigadores son simultáneamente sujetos y objetos del proceso; tercero, el propósito último no es validar una hipótesis sino producir saber pedagógico situado, transferible al campo de la educación musical básica.

De manera complementaria al marco rector de Jara, la investigación-acción educativa, en la formulación de Kemmis y McTaggart (1988), se incorpora a este estudio como orientación reflexiva que fundamenta la práctica docente a lo largo del proceso. Kemmis y McTaggart conciben la investigación-acción como una espiral autorreflexiva de cuatro momentos planificación, acción, observación y reflexión que orienta al docente para investigar su propia práctica con el propósito de transformarla. Su función en esta investigación no fue estructurar el proceso metodológico global, ya que ese papel lo cumple la sistematización de Jara, sino orientar la actitud reflexiva del equipo de docentes en formación durante la implementación: la disposición de planificar cada sesión con base en la anterior, observar atentamente lo ocurrido, registrar sus efectos en el diario de campo y ajustar las decisiones pedagógicas entre sesiones con base en lo observado. Ejemplos concretos de esta reflexividad cíclica son la incorporación de la canción "Manitos arriba" al cierre de la sesión 1 a solicitud de los estudiantes, la modificación del tempo en la sesión 6 y los ajustes realizados en los apoyos visuales de la sesión 5 ante la presencia de un estudiante con necesidades educativas especiales. (véase anexos, sesión 5 y 6)

Esta articulación entre Jara y Kemmis y McTaggart es coherente porque ambos marcos comparten un mismo principio epistemológico: el docente es un agente productor de saber pedagógico, y la práctica educativa es una fuente legítima de conocimiento.

Jara, O. (2018) propone cinco fases o momentos del proceso metodológico de la sistematización. A continuación, se desarrolla cada fase en su formulación teórica y en su aplicación concreta a este proyecto.

Fase 1. El Punto De Partida: Haber Vivido La Experiencia

Para Jara, no se puede sistematizar lo que no se ha vivido. El primer momento exige haber participado de la experiencia y disponer de registros de ella. En esta investigación, el punto de partida fue la práctica pedagógica desarrollada por el equipo de docentes en formación de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional durante el primer semestre de 2026 en el Instituto Santa María de la Cruz, institución educativa privada ubicada en el barrio Candelaria La Nueva, sector Verona, localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá D.C. Para garantizar la posibilidad posterior de sistematizar, se implementaron tres tipos de registros que se describen más adelante: diario de campo, registro audiovisual de las sesiones y entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de siete estudiantes.

Fase 2. Las Preguntas Iniciales: Definir el Objeto, El Objetivo y Los Ejes De Sistematización

Esta fase formula las preguntas fundamentales: ¿para qué sistematizar?, ¿qué experiencia sistematizar? y ¿qué aspectos centrales de esa experiencia interesa sistematizar? En este estudio, el objetivo de la sistematización es comprender el aporte de la estrategia didáctica basada en la onomatopeya y el juego al aprendizaje del solfeo rítmico en niños de 7 a 10 años. El objeto sistematizado es la implementación misma de la estrategia *Solfeo Rítmico en un Dos por Tres* durante las seis sesiones realizadas. Los ejes de sistematización, es decir, los aspectos centrales que interesa interrogar se derivan de los tres objetivos

específicos del proyecto y se concretan en cuatro entradas analíticas: el papel del cuerpo en el aprendizaje rítmico, los procesos de semiosis entre experiencia sonora y notación musical, la función pedagógica del juego como mediador, y la construcción social del aprendizaje en el aula.

Fase 3. Recuperación Del Proceso Vivido: Reconstrucción Histórica Y Ordenamiento

La tercera fase consiste en reconstruir la experiencia en orden cronológico y clasificar la información disponible. Para este proyecto, la recuperación se realizó en dos pasos: (a) ordenamiento cronológico de las seis sesiones a partir de los diarios de campo elaborados por el equipo de docentes en formación al finalizar cada encuentro; (b) organización del archivo completo en una plataforma de almacenamiento en la nube que permite acceso, verificación y consulta cruzada entre instrumentos. Esta reconstrucción dio lugar al capítulo Reconstrucción de la Experiencia Educativa, donde se describe sesión por sesión la implementación de la estrategia (ver Figura 1: Ruta metodológica de la sistematización).

Fase 4. Las Reflexiones De Fondo: Interpretación Crítica De La Experiencia

Esta fase es el corazón analítico de la sistematización. Para Jara, O. (2018), interpretar críticamente significa preguntarse por qué pasó lo que pasó y no solo describir qué pasó. La interpretación se construye en diálogo entre los datos empíricos producidos por la experiencia y los referentes teóricos; este diálogo es lo que Jara denomina la dimensión dialéctica de la sistematización. En esta investigación, la reflexión de fondo se desarrolló en tres operaciones encadenadas: codificación abierta de los registros, categorización emergente y triangulación, que se analizarán más adelante.

Fase 5. Los Puntos De Llegada: Formular Conclusiones Y Comunicar Los Aprendizajes

La quinta y última fase consiste en formular las conclusiones y socializar los aprendizajes producidos. Para Jara, O. (2018), los puntos de llegada no son un cierre definitivo, sino una nueva base para futuras experiencias y para el diálogo con la comunidad pedagógica. En este proyecto, los puntos de llegada se materializan en tres ámbitos: (a) los hallazgos articulados por cada uno de los tres objetivos específicos, presentados en el capítulo de Análisis y Reflexión de la Experiencia; (b) la Conclusión Integradora, que responde a la pregunta de investigación; y (c) las proyecciones, que abren líneas posibles de continuidad del trabajo en otros contextos de educación musical básica en Colombia.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con 29 estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria del Instituto Santa María de la Cruz, institución educativa privada ubicada en el barrio Candelaria La Nueva, sector Verona, localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá D. C. Las edades de los participantes oscilaban entre los 7 y los 10 años. La selección de este grupo respondió a criterios de conveniencia y accesibilidad, dado que los investigadores desarrollaron su práctica pedagógica en dicha institución durante el primer semestre de 2026.

El grupo presentaba diversidad en sus ritmos de aprendizaje, y al menos un estudiante del grado cuarto contaba con necesidades educativas especiales (NEE) debidamente documentadas por la institución, lo cual influyó en las decisiones de adaptación de la estrategia durante la implementación. La participación de todos los estudiantes se realizó con el consentimiento informado firmado por sus padres o acudientes (véase Anexo, consentimientos informados).

Instrumentos de recolección y análisis de datos

Coherente con la perspectiva de Jara, O. (2018) y la postura reflexiva de Kemmis y McTaggart (1988), los instrumentos utilizados son los propios de una experiencia pedagógica vivida en aula y posteriormente sistematizada. Se emplearon tres instrumentos cualitativos complementarios, cada uno con una función diferenciada dentro del proceso.

Diario de campo

El diario de campo fue elaborado por el equipo de docentes en formación al finalizar cada una de las seis sesiones. Permitió registrar de manera reflexiva y narrativa las observaciones de clase: descripción de momentos significativos, formas de interacción de los estudiantes con las actividades propuestas, comentarios espontáneos y manifestaciones simbólicas emergentes. El diario de campo es reconocido en la investigación cualitativa educativa como un dispositivo de reflexividad docente que permite documentar la experiencia directa desde adentro.

Registro audiovisual de sesiones

El registro audiovisual de las seis sesiones fue utilizado como instrumento complementario de observación. Su función fue capturar con mayor fidelidad los procesos expresivos, sonoros y kinestésicos que emergieron durante las actividades, permitiendo al equipo revisar momentos significativos que pudieron pasar desapercibidos en tiempo real. El material audiovisual fue empleado exclusivamente con fines investigativos y se recogió con el consentimiento informado de los padres o acudientes de los participantes (véase Anexo,

consentimientos informados). Su análisis permitió contrastar y complementar los registros del diario de campo.

Entrevista semiestructurada

Al finalizar el ciclo de seis sesiones, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de siete estudiantes, seleccionados con base en su nivel de participación y la diversidad de perfiles de aprendizaje observados. El formato flexible del instrumento facilitó la emergencia de narrativas personales sobre la experiencia vivida, las emociones asociadas al proceso y la apropiación de los conceptos trabajados. El análisis de las entrevistas se realizó mediante codificación temática, en articulación con los datos del diario de campo y el registro audiovisual.

Consideraciones éticas

La investigación fue realizada en cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación con población infantil en Colombia. Se obtuvo consentimiento informado de los padres o acudientes de todos los estudiantes participantes antes del inicio de la implementación (este documento fue suministrado por el Instituto Santa María de la Cruz; consultar enlace en tabla de anexos, consentimiento informado). Los datos recolectados a través de diarios de campo, registros audiovisuales y entrevistas fueron tratados con confidencialidad y utilizados exclusivamente con fines académicos e investigativos. Los nombres de los estudiantes fueron reemplazados por identificadores alfanuméricos en los fragmentos de datos citados en el texto.

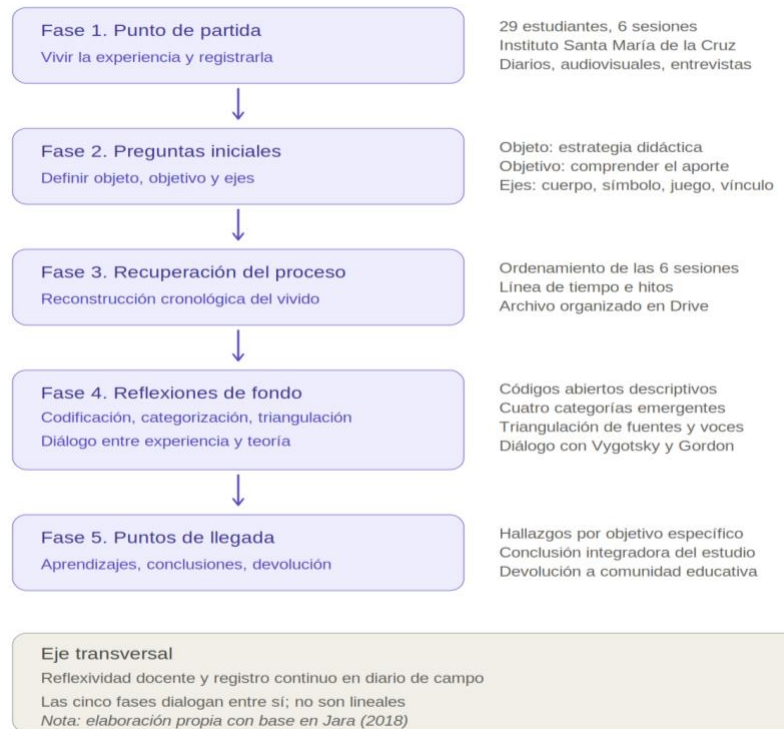
Reconstrucción de la Experiencia Educativa

Diseño e Implementación de la Estrategia Didáctica: *Solfeo Rítmico en un Dos por Tres*

La estrategia didáctica *Solfeo rítmico en un dos por tres* fue implementada durante un ciclo de seis sesiones pedagógicas, estructuradas en tres fases con el fin de garantizar una planificación clara, sistemática y coherente con los objetivos propuestos. La estructura de la estrategia siguió la lógica de las secuencias didácticas propuesta por Zabala, A. (2000), quien plantea que toda intervención pedagógica significativa debe transitar por momentos diferenciados y progresivos: la exploración de saberes previos, la introducción y apropiación de nuevos contenidos, la práctica situada y la verificación de los aprendizajes alcanzados.

Figura 1

Ruta metodológica de la sistematización de experiencias: cinco fases según Jara, O. (2018) aplicadas al proyecto



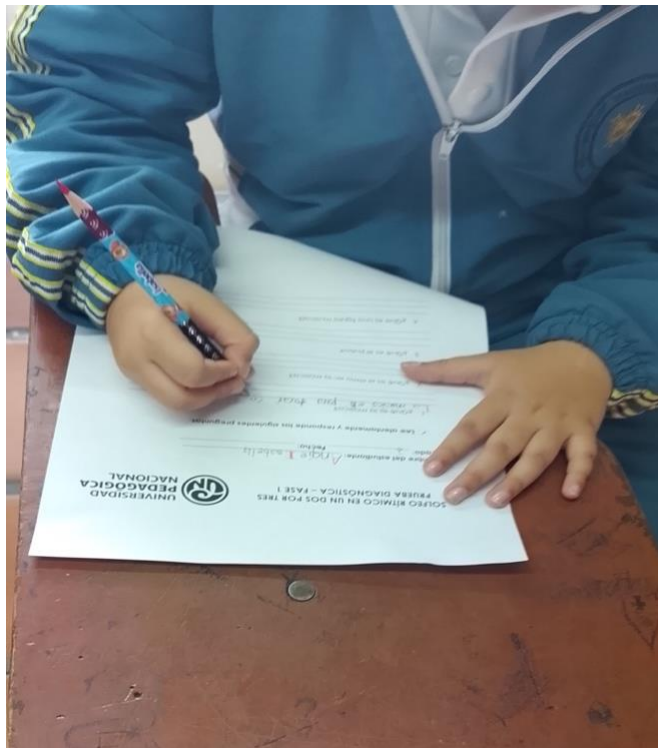
Fase 1. Diagnóstico y Sensibilización (sesiones 1 y 2)

Esta fase, compuesta por dos sesiones, tuvo como propósito identificar los conocimientos previos de los estudiantes y activar su disposición afectiva hacia el ritmo. Se buscó comprender la naturaleza y el contexto del problema, estableciendo un punto de partida tanto a nivel teórico como práctico, acorde con las necesidades de los estudiantes.

Sesión 1: Diagnóstico. Objetivo: evaluar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los conceptos fundamentales del solfeo rítmico, incluyendo el nombre y el valor de las figuras musicales, el reconocimiento del ritmo y el pulso.

Figura 2

Sesión 1 evaluación diagnóstica



Nota. Fotografía tomada en el Instituto Santa María de la Cruz

La sesión se inició con una presentación del proyecto a los estudiantes de tercero y cuarto, en la que también se presentaron los docentes que acompañarían el proceso. Mediante preguntas orientadoras como ¿qué tanto sabes de música? y ¿qué es lo que más te gusta de la música?, se introdujo el tema del solfeo. A continuación, los estudiantes se ubicaron en sus respectivos salones y respondieron una evaluación diagnóstica con siete preguntas sobre música, ritmo, pulso, figuras musicales y sus valores. Se enfatizó que responder con desconocimiento era válido y que la prueba no tendría calificación numérica. (véase anexo, evaluación diagnóstica) La sesión cerró con la canción "Manitos arriba", juego rítmico que se añadió a solicitud de los propios estudiantes.

Link planeación de la sesión1. https://docs.google.com/document/d/13GUIQI-TahttrE9pNmItR-26Sgmw-eGu/edit?usp=drive_link&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true

Link evaluación diagnóstica. https://docs.google.com/document/d/16_Lcx3eDvi-7Tal9M7yqvG2YGa07r3Zs/edit?usp=drive_link&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true

Sesión 2: Sensibilización. Objetivo: activar la escucha, el movimiento y la percepción corporal del ritmo mediante actividades lúdicas que vinculen el cuerpo con la experiencia sonora.

Figura 3

Sesión 2 sensibilización



Nota. *Fotografía tomada en el Instituto Santa María de la Cruz*

La sesión se organizó en tres actividades progresivas. En la primera, los estudiantes se desplazaron por el espacio siguiendo el pulso de la música, respondiendo a cambios de velocidad propuestos por el docente. En la segunda, se realizó un ejercicio de imitación rítmica en donde el docente ejecutaba una secuencia con palmas y los estudiantes la reproducían. En la tercera, se exploró la duración de los sonidos mediante el movimiento corporal, asociando sonidos cortos con movimientos rápidos y sonidos largos con movimientos lentos o sostenidos

Link sesión 2. https://docs.google.com/document/d/1zZ31XTm-CC97-8RjMMe76EaPrsZ2RyOE/edit?usp=drive_link&oid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true

Fase 2. Implementación de la Estrategia Didáctica (sesiones 3 a 6)

Esta fase, compuesta por cuatro sesiones, introdujo de manera progresiva las figuras musicales articuladas con el juego y la onomatopeya como mediaciones pedagógicas, con el propósito de propiciar la comprensión y apropiación del solfeo rítmico.

Sesión 3: La negra y la corchea — el desayuno musical. Objetivo: introducir las figuras de la negra y la corchea a través de asociaciones onomatopéyicas y actividades lúdicas de imitación.

Figura 4

Sesión 3 Negra y corchea



Nota. Fotografía tomada en el Instituto Santa María de la Cruz

Se presentaron las figuras de la negra y la corchea asociadas al "desayuno musical": la negra correspondiente a "pan" (una sílaba) y la corchea a "queso" (dos sílabas). Los

estudiantes exploraron palabras cotidianas de una y dos sílabas, y las vincularon con las duraciones correspondientes. Se realizaron ejercicios de percusión corporal y lectura colectiva con palmas, alternando las dos figuras.

Link sesión 3.

<https://docs.google.com/document/d/1uxDMsrKCg01AqtpH5HuAyNc2isdSU1FN/edit?usp=s haring&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true>

Sesión 4: La blanca y la redonda — panes más largos. Objetivo: introducir las figuras de la blanca, la redonda y sus silencios ampliando el sistema onomatopéyico del desayuno musical.

Figura 5

Sesión 4 Blanca, redonda y silencios



Nota. Fotografía tomada en el Instituto Santa María de la Cruz

Se implementaron las figuras de mayor duración: la blanca como "p-a-a-n" (pan aliñado) y la redonda como "p-a-a-a-a-n" (pan baguette). Los estudiantes comprendieron que

la longitud del pan o la extensión de la vocal refleja la duración de la figura. Una vez comprendido este concepto se introdujeron los silencios de las mismas utilizando el sonido onomatopéyico "shh".

Link sesión 4.

<https://docs.google.com/document/d/1uxDMSrKCg01AqtpH5HuAyNc2isdSU1FN/edit?usp=sharing&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true>

Sesión 5: Golosa y partitura gigante. Objetivo: afianzar conceptos básicos del solfeo rítmico, duración de las figuras y silencios, a través de un juego de golosa y la lectura de una partitura gigante usando las distintas onomatopeyas.

Figura 6

Sesión 5 Golosa



Nota. Fotografía tomada en el Instituto Santa María de la Cruz

Figura 7

Sesión 5 Partitura gigante el desayuno musical



Nota. *Fotografía tomada en el Instituto Santa María de la Cruz.*

Se propone para esta sesión iniciar con un ejercicio de afianzamiento de conceptos aprendidos hasta el momento incluyendo figuras, silencios y onomatopeyas, para ello se pegaron en la pared las imágenes de las figuras musicales y las onomatopeyas, realizando preguntas a los niños en torno a la duración de las figuras, reconocimiento de la grafía de las figuras y onomatopeya que las representan. Se propone a los estudiantes que se acerquen y señalen las figuras o imágenes en la pared.

Luego se pasó al juego de golosa, ésta contiene las onomatopeyas trabajadas en las sesiones anteriores, se indica a los estudiantes que pasen por turnos recorriendo la golosa

mientras cantan la onomatopeya que representa la duración de las figuras, además deben permanecer en el cuadro de la golosa los pulsos que dure cada figura.

Una vez terminado este ejercicio se procedió a fijar en la pared la partitura gigante del “desayuno musical” y los estudiantes realizan la lectura, aplicando los conocimientos adquiridos. Se propone leer esta partitura en distintas velocidades y en diferente orden.

Link sesión 5. https://docs.google.com/document/d/1_L8I9Ws-xGwkfX8KP90yOP4RGPs85HWX/edit?usp=sharing&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true

Sesión 6: Creación colectiva de partituras — valoración final. Objetivo: evaluar los conceptos del solfeo rítmico a través de la creación colectiva de una partitura y su lectura usando las distintas onomatopeyas.

Figura 8

Sesión 6 Creación colectiva de partituras



Nota. *Fotografía tomada en el Instituto Santa María de la Cruz*

Los estudiantes se dividieron en cuatro grupos. A cada grupo se le entregó un paquete de dieciséis figuras y silencios (1 silencio de redonda, 1 silencio de blanca, 2 silencios de negra, 2 redondas, 2 blancas, 4 negras, 4 corcheas), con los que debían construir una partitura propia en el espacio disponible. Una vez organizada la partitura, cada grupo la leyó en voz alta usando las onomatopeyas mientras marcaba el pulso con palmas. Posteriormente, se cantó la ronda "En mi tribu" integrando las partituras creadas por los estudiantes. La sesión cerró con la aplicación de una parte de la evaluación diagnóstica de la sesión 1, con el fin de contrastar los aprendizajes alcanzados.

Link sesión 6.

<https://docs.google.com/document/d/12P2kG5ilnlfy6ksuZBLPAxT0JoIn1uaJ/edit?usp=sharing&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true>

Link Ronda infantil “en mi tribu” <https://youtu.be/IJ7-ZCXbtMs?si=cu90ADMD0gP3jD01>

Link evaluación de cierre. https://docs.google.com/document/d/1_UrdZjsrO0JIZ6-e5i7vFt6xUNvaQeFU/edit?usp=sharing&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true

Fase 3. Análisis e interpretación de datos

A continuación, se describe el proceso que se llevó a cabo para analizar e interpretar los datos siguiendo las orientaciones de Jara, O. (2018)

Codificación Abierta

Se realizó una lectura lineal de los diarios de campo y de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas. Sobre los fragmentos significativos, es decir, aquellos que dejaban ver tensiones, regularidades, contradicciones o hallazgos pedagógicos se asignaron códigos descriptivos iniciales. Cada código fue marcado con un prefijo de dos letras que indica su categoría posterior (MS, SM, DL, CS) y una clave abreviada del fenómeno observado. Algunos ejemplos: MS-MOV (movimiento corporal asociado al pulso), SM-AOF (asociación onomatopeya-figura), DL-REV (resistencia a la evaluación escrita tradicional), CS-AND (andamiaje entre pares). El sistema completo de códigos se presenta en el archivo complementario "Sistema de códigos" (Véase anexo, análisis de datos)

Categorización Emergente

Los códigos descriptivos fueron agrupados por similitud temática y conceptual, dando lugar a cuatro categorías analíticas centrales que emergen de la experiencia misma: (a) mediación somática, (b) semiosis musical y transcripción simbólica, (c) dinámica lúdica, y (d) construcción social del aprendizaje. Estas categorías son emergentes en el sentido planteado por Jara: no fueron impuestas desde un esquema previo, sino que aparecieron en el ordenamiento de la experiencia; sin embargo, una vez identificadas, dialogan con los referentes teóricos del estudio Vygotsky (1979, 2010) y Gordon (2012), lo que permitió enriquecer y darle profundidad a la interpretación.

Triangulación Según Jara

Para Jara, O. (2018), la interpretación crítica supone una mirada cruzada entre las distintas fuentes y voces presentes en la experiencia. La triangulación, en esta investigación, se construyó en dos planos:

- **Triangulación de fuentes / instrumentos:** los hallazgos identificados en los diarios de campo se contrastaron con el registro audiovisual de las sesiones y con las narrativas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas, verificando convergencias y matices entre los tres registros.
- **Triangulación de voces:** se cruzaron las observaciones del equipo de docentes en formación con las propias palabras de los estudiantes recogidos en las entrevistas y en los diarios de campo para evitar lecturas unilaterales y dar lugar a la perspectiva infantil sobre la experiencia.
- **Triangulación con referentes teóricos:** los hallazgos empíricos se pusieron en diálogo con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979, 2010) y con la teoría del aprendizaje musical de Gordon (2012); el resultado de este cruce se sistematiza en la matriz de triangulación (ver anexos, triangulación de datos).

Sistema De Códigos Y Categorización

Para sostener la rigurosidad analítica propia de la sistematización, se construyó un sistema de códigos descriptivos organizados con prefijos que anticipan la categorización emergente. Los códigos se marcan sobre los fragmentos significativos de los registros, lo que permite agrupar y comparar la información de manera consistente entre instrumentos. El

sistema completo se presenta en el archivo complementario Triangulación Sistema de códigos, organizado en cuatro grupos:

- **Prefijo MS (mediación somática):** MS-MOV, MS-PER, MS-IMI, MS-MEM. Identifican fenómenos relacionados con el cuerpo, el movimiento, la imitación y la memoria auditiva-motora.
- **Prefijo SM (semiosis musical y transcripción simbólica):** SM-AOF, SM-DUR, SM-LEG, SM-NOP. Recogen el tránsito entre experiencia sonora, onomatopeya y notación gráfica.
- **Prefijo DL (dinámica lúdica):** DL-PIJ, DL-TER, DL-REV, DL-DEM. Permiten observar el papel del juego como regulador afectivo y mediador pedagógico.
- **Prefijo CS (construcción social del aprendizaje):** CS-AND, CS-LIO, CS-COL, CS-CCG. Marcan el aprendizaje entre pares, los liderazgos orgánicos y los procesos de creación colectiva.

Tabla 2

Articulación entre marcos metodológicos, instrumentos y categorías de análisis

Marco metodológico	Función en el estudio	instrumentos asociados	Categorías que nutre
Sistematización de experiencias (Jara, 2018)	Marco rector. Orienta la reconstrucción crítica de la experiencia y la producción de conocimiento desde la práctica en cinco fases.	Diario de campo, registro audiovisual, entrevistas semiestructuradas	Todas las categorías

Investigación-acción educativa (Kemmis y McTaggart, 1988)	Orientación reflexiva complementaria. Sustenta la actitud reflexiva del docente y los ajustes pedagógicos entre sesiones.	Diario de campo (ajustes registrados por sesión)	Dinámica lúdica, construcción social del aprendizaje
--	---	--	--

Nota. Elaboración propia.

Análisis y Reflexión de la Experiencia

El desarrollo de la intervención evidencia una tensión estructural entre dos modelos de enseñanza: uno de carácter tradicional, centrado en la abstracción simbólica del lenguaje musical, y otro de carácter experiencial, donde la onomatopeya y el juego se constituyen como mediadores del aprendizaje.

En el inicio de las sesiones, los estudiantes manifestaron una comprensión de la música como proceso grupal y cultural, y del ritmo asociado a lo corporal y a la experiencia cotidiana. Conceptos como corazón, palmas o bailar revelaron la existencia de un conocimiento previo que, aunque no formalizado, constituye una base sólida para el aprendizaje musical. Sin embargo, este saber entró en conflicto con la conceptualización técnica (grafía y lectura), evidenciada en respuestas que reflejan confusión terminológica, uso inadecuado de referentes temporales (como los "segundos") y desconocimiento de la teoría musical.

La comprensión inicial del tiempo musical, vinculada a referencias cronológicas externas (segundos, minutos), fue progresivamente reemplazada por una noción de duración

relacional y vivenciada. Los valores dejaron de ser números abstractos y se convirtieron en relaciones cotidianas: 4, 2, 1, $\frac{1}{2}$... no eran cifras, sino duraciones sentidas. En ese tránsito, la onomatopeya cumplió un papel estratégico como herramienta de mediación semiótica, permitiendo que palabras cotidianas como: Paaaan, Pan, Sol, Perro o Queso, se volvieran puentes entre lo desconocido y lo familiar. Donde antes había un "no sé" o un "no entiendo", apareció una asociación y una conexión: el símbolo dejó de ser ajeno y adquirió voz.

Figura 9

Comparación ejercicio diagnóstico y ejercicio de verificación.

5. Escribe en frente de cada figura su nombre.

un disco, queso, queso, falda

6. Une con una línea el silencio que corresponda a cada figura.

7. Escribe el valor (Duración) de cada figura en el rectángulo que está debajo de cada una.

4, 2, 1, $\frac{1}{2}$

SOLFEO RÍTMICO EN UN DOS POR TRES
VALORACIÓN DE APRENDIZAJES - CIERRE
Nombre del estudiante: Thomás Castro
Grado: 7º Fecha:

1. Escribe en frente de cada figura su nombre y dibuja la palabra que la representa.

patender, blanca, negra, corchea

2. Une con una línea el silencio que corresponda a cada figura.

3. Escribe el valor (Duración) de cada figura en el rectángulo que está debajo de cada una.

4, 2, 1, $\frac{1}{2}$

Nota. Elaboración propia.

Durante el proceso también se evidenció resistencia a los procedimientos de evaluación escrita, asociada a la necesidad de calificación cuantitativa. Comentarios como ¿qué nota nos vamos a sacar?, ¿qué pasa si respondemos mal? o ¿por qué tenemos que escribir? sugieren una tensión entre los métodos de enseñanza y las formas de evaluar del modelo tradicional, aún prevalentes en establecimientos educativos locales.

La sesión de sensibilización actuó como un dispositivo de resignificación pedagógica: al introducir el movimiento, el juego y la acción corporal, se logró activar el conocimiento latente de los estudiantes, permitiéndoles establecer relaciones más claras entre el sonido, el ritmo y su ejecución. La comprensión dejó de depender exclusivamente del lenguaje verbal o simbólico y se trasladó a una experiencia que, al pasar primero por el cuerpo, dejó de ser abstracta para convertirse en significativa.

Categorías de análisis

Tabla 3

Categorización y definición de conceptos

Categoría	Definición operativa	Fuentes teóricas principales
Mediación somática - MS	Uso del cuerpo como eje estructurante del conocimiento rítmico; el movimiento como condición de posibilidad del aprendizaje musical.	Vygotsky, L. (1979); Gordon, E. (2012)
Semiosis musical y transcripción simbólica - SM	Proceso de traducción progresiva entre la experiencia sonora y la representación gráfica	Vygotsky, L. (1979); Gordon, E. (2012)

	convencional, mediado por la onomatopeya.	
Dinámica lúdica - DL	El juego como mediador pedagógico que reduce la ansiedad evaluativa, amplía la tolerancia al error y facilita la autorregulación.	Huizinga, J. (2000); Vygotsky, L. (2010)
Construcción social del aprendizaje - CS	Procesos de aprendizaje colaborativo, andamiaje entre pares y emergencia de liderazgos estudiantiles orgánicos.	Vygotsky, L. (1979, 2010)

Nota. Elaboración propia.

Interpretación del Desarrollo de la Estrategia Didáctica

Las cuatro categorías que se desarrollan a continuación son emergentes en el sentido propuesto por Jara, O. (2018) no se postularon como hipótesis previas, ni se derivaron deductivamente de una teoría única, sino que aparecieron en la lectura ordenada y reflexiva de los diarios de campo, los registros audiovisuales y las transcripciones de las entrevistas. La emergencia, sin embargo, no significa arbitrariedad: cada categoría agrupa un conjunto de códigos descriptivos que se repitieron de manera consistente a lo largo de las seis sesiones, que dialogaron con los tres objetivos específicos de la investigación y que, posteriormente, se pusieron en relación crítica con los marcos teóricos de Vygotsky, L. (1979, 2010) y Gordon, E. (2012).

El capítulo se organiza en cuatro categorías que sostienen, en conjunto, la interpretación de fondo de la experiencia. La primera, Mediación somática, examina el papel del cuerpo como eje estructurante del conocimiento rítmico y muestra cómo el movimiento

antecede y prepara el aprendizaje simbólico. La segunda, Semiosis musical y transcripción simbólica, analiza el tránsito del habla cotidiana al símbolo musical a través de la onomatopeya, recuperando el principio vygotskiano de que todo signo es primero social antes de ser internalizado. La tercera, Dinámica lúdica, interpreta la función pedagógica y afectiva del juego como dispositivo que reduce la ansiedad evaluativa, amplía la tolerancia al error y produce el escenario donde el aprendizaje musical puede ocurrir significativamente. La cuarta, Construcción social del aprendizaje, recoge las evidencias del andamiaje entre pares, la emergencia orgánica de liderazgos estudiantiles y los procesos de creación colectiva que culminaron en la sesión 6 con la producción colaborativa de partituras.

Cada categoría se presenta con la misma estructura interna: primero se enuncia el principio teórico que la sostiene; segundo se exponen las evidencias empíricas registradas en las sesiones; tercero se interpreta el significado pedagógico del hallazgo a la luz del diálogo entre experiencia y referentes. Las cuatro categorías no son compartimentos aislados sino dimensiones de un mismo proceso pedagógico; su separación analítica es metodológica y se reintegra en la Conclusión Integradora del estudio.

Categoría 1: Mediación somática. El Cuerpo Como Eje del Conocimiento Rítmico

Vygotsky, L. (1979) sostiene que el aprendizaje es un proceso mediado culturalmente, en el que los instrumentos semióticos, herramientas y signos, actúan como intermediarios entre el sujeto y el conocimiento. En el terreno de la educación musical, el cuerpo puede comprenderse como el primer instrumento de mediación: antes de que el estudiante nombre, lea o escriba el ritmo, lo habita físicamente. Esta categoría recoge las evidencias de ese proceso.

Desde la sesión de sensibilización, se pudo observar que los estudiantes mostraron interés y motivación al realizar actividades que implicaban movimiento corporal e imitación sonora. El primer ejercicio reveló que los niños aún se encuentran en proceso de consolidación de la memoria auditiva, ya que requirieron repeticiones de las secuencias para ejecutarlas correctamente en el primer intento lo lograron con mayor facilidad cuando la secuencia era más corta. Sin embargo, cuando la secuencia aumentó en extensión o complejidad, aparecieron dificultades relacionadas con la memoria auditiva y la atención sostenida. Este hallazgo sugiere que el aprendizaje del solfeo rítmico requiere procesos progresivos en los que el estudiante pueda escuchar, repetir y pasar por el cuerpo el ritmo varias veces antes de alcanzar una apropiación más segura.

La actividad de reconocimiento del pulso permitió observar que los estudiantes, inicialmente, confundían este concepto con otros elementos musicales como la melodía o el ritmo en general. No obstante, al experimentar el pulso mediante el movimiento corporal en este caso marcando el primer tiempo con las palmas y realizando otros movimientos en los tiempos restantes, el concepto se tornó comprensible. Este proceso es coherente con lo que Gordon, E. (2012) denomina audición preparatoria: el estudiante debe sentir el ritmo antes de nombrarlo.

En las actividades de desplazamiento por el espacio se evidenció también la necesidad de trabajar la regulación corporal y la convivencia, ya que el aumento de velocidad generó en algunos estudiantes respuestas de excitación como correr y gritar. Desde una perspectiva pedagógica, estas reacciones no deben entenderse únicamente como desorden, sino como manifestaciones de energía expresiva que el movimiento y la música despiertan;

es indispensable que el docente asuma un rol de guía para encauzar estas respuestas hacia dinámicas de exploración más conscientes.

Un estudiante lo expresó con precisión al referirse a su relación con el cuerpo: "pues yo aprendí que las letras musicales están ahí pa' que uno pueda mover los pies, pa' que esté uno soltado así, digamos, pusieron una canción y todos se ponen a bailar y así es chévere" (E6, entrevista de cierre, véase tabla de anexos, entrevistas). La mediación somática no fue, por tanto, un recurso didáctico auxiliar: fue la condición de posibilidad para que el conocimiento musical se volviera real para estos estudiantes.

Categoría 2: Semiosis Musical y Transcripción Simbólica. De la palabra Cotidiana al Símbolo Musical

Vygotsky, L. (1979) describe la mediación semiótica como el proceso mediante el cual los signos culturales como el lenguaje, los símbolos, las imágenes, se convierten en herramientas que permiten organizar y transformar el pensamiento. En el terreno de la educación musical, la onomatopeya funciona como un signo intermedio que nombra el tiempo musical antes de que pueda ser leído en partitura. Esta función es coherente con lo que Gordon, E. (2012) denomina audición preparatoria: primero el estudiante escucha e imita, luego nombra con la onomatopeya y, finalmente, vincula ese nombre con el símbolo convencional.

En la sesión 3, al introducir el "desayuno musical" (pan para la negra, queso para la corchea), el diario de campo registró que los estudiantes no solo acogieron las asociaciones con entusiasmo, sino que comenzaron a producir sus propias correspondencias espontáneas (DC, sesión 3 véase tabla de anexos) "teniendo en cuenta la duración de la negra asociada a

una palabra de una sílaba, los niños propusieron palabras como: mar, dos y luz; y para la corchea, asociada a palabras de dos sílabas: niño, taza, sándwich".

El registro audiovisual de la sesión 4 permite observar la comprensión de las figuras de larga duración. La blanca: "pan aliñado" (p-a-a-n) y la redonda: "pan baguette" (p-a-a-a-n), fueron asimiladas por la mayoría de los estudiantes en su dimensión auditiva y corporal durante esa misma sesión, a diferencia de lo ocurrido en la evaluación diagnóstica, donde casi ningún estudiante las identificó correctamente (DC, sesión 4 y Evaluación diagnóstica, véase tabla de anexos), Sin embargo, los datos de la valoración final evidencian una tensión relevante entre la apropiación auditiva y la decodificación visual: la mayoría de los estudiantes logró reproducir corporalmente los patrones rítmicos antes de poder leerlos de forma autónoma en la partitura.

En los silencios de blanca y redonda persistía confusión visual, aun cuando el silencio como pausa consciente ya había sido interiorizado sonora y corporalmente (DC, sesión 6, véase tabla de anexos). Los registros audiovisuales confirman esta asincronía: "el primer grupo propone leer la partitura de atrás hacia delante, logrando una lectura segura y sin errores; el segundo grupo presenta algunas confusiones entre el valor de la blanca y la redonda y sus respectivos silencios; sin embargo, el pulso marcado por el docente permite que continúen la lectura". Este hallazgo señala una conclusión pedagógica de primer orden: la representación gráfica del signo musical demanda más tiempo y exposición que su internalización auditiva, y las estrategias didácticas deben contemplar esta asincronía como un fenómeno natural del proceso de semiosis musical, y no como un error o déficit del estudiante.

Categoría 3: Dinámica lúdica. El Juego Como Mediador Pedagógico y Regulador Afectivo

Huizinga, J. (2000) define el juego como una actividad libre, consciente, situada fuera de la vida ordinaria, que absorbe plenamente al jugador dentro de límites de tiempo y espacio determinados y regida por reglas. Por su parte, Vygotsky, L. (2010) complementa esta visión al afirmar que en el juego el niño actúa siempre por encima de su desarrollo promedio, accediendo a niveles cognitivos que en otras condiciones no lograría. Desde esta perspectiva, el juego no es la ausencia del aprendizaje, sino una de sus formas más intensas.

Esta categoría se manifestó con particular fuerza en la sesión 5, cuando la golosa fue incorporada como dispositivo de gamificación del solfeo rítmico. El registro audiovisual muestra un cambio notable en la disposición corporal y emocional de los estudiantes: quienes en la sesión diagnóstica manifestaban ansiedad frente a la evaluación escrita, expresada en preguntas como: “¿qué nota nos vamos a sacar?” o “¿qué pasa si respondemos mal?”, se mostraron dispuestos a equivocarse, corregir y volver a intentar dentro del juego (DC, sesiones 1 y 5, véase tabla de anexos). El diario de campo registró: "al tratarse de un juego, la mayoría de estudiantes realizan muy entusiasmados el ejercicio y cometen pocos errores; cuatro estudiantes deciden devolverse al inicio al cometer un error y la mayoría dan un gran salto al final de la golosa, manifestando la alegría de haberla completado".

Esta transformación en la relación con el error es coherente con lo que Jara, O. (2018) describe como condición fundamental para que una sistematización de experiencias sea genuinamente formativa: la posibilidad de nombrar lo que no funcionó sin miedo a la penalización. En el juego, el error se resignifica y deja de ser una amenaza para convertirse en parte orgánica del proceso.

El juego tuvo también una función reguladora sobre los ritmos corporales del grupo. En la sesión 2, el aumento de velocidad generó en algunos estudiantes respuestas de excitación desregulada como correr, gritar o chocar, que el diario de campo describe como manifestaciones de energía expresiva propia de cuerpos habituados a la inmovilidad del aula tradicional (DC, sesión 2, véase tabla de anexos). A medida que avanzó la estrategia, especialmente en las sesiones 4 y 5 (véase tabla de anexos) esta energía fue progresivamente encauzada por las reglas del juego, evidenciando que el juego estructurado no solo facilita el aprendizaje cognitivo, sino que desarrolla autorregulación (Vygotsky, 2010), dimensión que la educación musical tradicional frecuentemente subestima.

Categoría 4: Construcción social del aprendizaje. Del docente transmisor al estudiante creador

Vygotsky, L. (1979) sostiene que el aprendizaje es siempre social antes de ser individual: el niño puede hacer con ayuda del otro lo que aún no puede hacer solo, y es en ese espacio relacional (la zona de desarrollo próximo) donde el aprendizaje real acontece. Esta categoría recoge los procesos de aprendizaje colaborativo y construcción colectiva que emergieron a lo largo de la estrategia.

El momento más revelador ocurrió en la sesión 6, durante la creación colectiva de partituras. Sin que ningún miembro del equipo docente lo instruyera, en cada grupo surgió de manera orgánica un liderazgo estudiantil: un niño o niña asumió la función de regulador rítmico del grupo, marcando el pulso con las palmas, corrigiendo a sus compañeros con señas y proponiendo el orden de las figuras en la partitura colectiva (DC, sesión 6, véase tabla de anexos). Este fenómeno es coherente con lo que Jara, O. (2018) describe como uno de los

efectos más poderosos de las experiencias pedagógicas bien diseñadas: la emergencia de sujetos pedagógicos activos que no solo reciben el conocimiento, sino que lo distribuyen y sostienen dentro de la comunidad de aprendizaje.

Las entrevistas revelan que los estudiantes reconocen el aprendizaje entre pares como un elemento valioso del proceso. Ante la pregunta ¿qué fue lo que más te gustó?, un estudiante respondió: "que hicimos como cada equipo y que cada uno cantamos" (E2, véase tabla de anexos, entrevistas). Este comportamiento de andamiaje entre pares (Vygotsky, 1979), en el que estudiantes con mayor apropiación rítmica ayudaban espontáneamente a quienes presentaban más dificultades, esto constituye una evidencia empírica del aprendizaje colaborativo como proceso genuino.

La triangulación entre las cuatro categorías permite afirmar que la estrategia *Solfeo Rítmico En Un Dos Por Tres* construyó una secuencia pedagógica coherente: del cuerpo a la voz, de la voz a la onomatopeya, de la onomatopeya a la grafía y de la grafía a la creación colectiva. Cada categoría no funciona de forma aislada, sino en articulación con las demás, lo cual confirma que el aprendizaje del solfeo rítmico en la infancia es un proceso multidimensional que requiere estrategias igualmente multidimensionales.

Limitaciones del Estudio y Proyecciones

Limitaciones

Toda investigación cualitativa de alcance situado opera dentro de límites que es necesario reconocer con rigor académico, pues delimitan el alcance de los hallazgos y orientan las posibilidades de transferencia a otros contextos.

En primer lugar, el número de sesiones implementadas (seis en total) constituye un ciclo breve de intervención que permitió observar procesos de apropiación inicial y desarrollo de nociones básicas, pero resulta insuficiente para documentar la consolidación a largo plazo del aprendizaje del solfeo rítmico.

En segundo lugar, la investigación se realizó con 29 estudiantes pertenecientes a una sola institución educativa privada de la localidad de Ciudad Bolívar. Aunque el contexto de la institución es representativo de un sector significativo de la población escolar bogotana, los hallazgos no pueden generalizarse directamente a otros contextos socioeducativos sin un proceso de adaptación y contraste.

En tercer lugar, dado que el equipo investigador estuvo compuesto por los mismos docentes que diseñaron e implementaron la estrategia, existe una posible limitación de objetividad observacional. Esta condición, inherente a la investigación-acción educativa, fue gestionada mediante la triangulación de fuentes (diario de campo, registro audiovisual y entrevistas) y la revisión colectiva de los registros entre los cuatro integrantes del equipo.

En cuarto lugar, la implementación no contó con un grupo de comparación, lo cual impide establecer afirmaciones sobre la efectividad diferencial de la estrategia en relación con metodologías alternativas. Los avances observados entre la evaluación diagnóstica y la valoración final son indicativos del proceso vivido, pero no son suficientes para sostener afirmaciones de causalidad.

Proyecciones

Sería apropiado diseñar e implementar una versión extendida de la estrategia, de al menos doce sesiones, en concordancia con la duración aproximada de un período académico,

que permita observar la consolidación del aprendizaje de todas las figuras musicales básicas, incluyendo el tránsito hacia la lectura convencional autónoma. Una secuencia más extensa permitiría también documentar con mayor profundidad los procesos de autorregulación y liderazgo pedagógico entre pares.

Se proyecta asimismo la replicación de la estrategia en contextos institucionales diversos como instituciones educativas públicas, rurales o con mayor diversidad de necesidades educativas especiales, con el fin de evaluar su pertinencia en condiciones socioeducativas distintas. Las adaptaciones requeridas en cada contexto podrían constituir en sí mismas un objeto de estudio valioso.

Finalmente, se propone que futuras investigaciones exploren la articulación entre el solfeo rítmico trabajado mediante esta estrategia y el desarrollo del solfeo entonado, con el fin de evaluar en qué medida la base corporal, onomatopéyica y lúdica construida en la dimensión rítmica facilita el acceso a la dimensión melódica del lenguaje musical.

Conclusiones

La implementación de la estrategia didáctica *Solfeo Rítmico En Un Dos Por Tres* realizada en el Instituto Santa María de la Cruz permite derivar conclusiones situadas, construidas en la tensión entre la teoría y la práctica. Las siguientes conclusiones se formulan en correspondencia explícita con los tres objetivos específicos de la investigación y con la pregunta que orientó el proceso.

En Relación con el Primer Objetivo Específico: formas de interacción

Los estudiantes interactuaron con la estrategia de manera predominantemente activa, corporal y colaborativa. Las actividades que integraron el movimiento, la imitación sonora y el juego estructurado generaron mayor participación y menor resistencia que los ejercicios de lectura o escritura convencional. Las dificultades más frecuentes se concentraron en dos dimensiones: la memoria auditiva de secuencias extensas, pues los estudiantes reproducían con mayor facilidad las secuencias cortas que las largas en las primeras sesiones, y la decodificación visual de figuras de larga duración, especialmente la blanca, la redonda y sus respectivos silencios. Esta segunda dificultad se mantuvo presente incluso cuando la apropiación auditiva y corporal de esas figuras era exitosa, lo cual evidencia que la comprensión sonora del ritmo avanza más rápidamente que su representación gráfica en este rango etario.

Esta conclusión tiene implicaciones directas para el diseño de estrategias didácticas: es necesario contemplar tiempos diferenciados para la apropiación auditivo-corporal y para la lectura convencional, sin suponer que el dominio de la primera implica automáticamente el de la segunda.

En Relación con el Segundo Objetivo Específico: percepciones y significados construidos

Los estudiantes construyeron significados sobre el ritmo, el pulso y las figuras musicales a partir de sus experiencias corporales, lúdicas y lingüísticas previas. Las asociaciones onomatopéyicas, en particular el "desayuno musical", funcionaron como andamiajes semióticos eficaces que permitieron nombrar el tiempo musical antes de leerlo, en coherencia con la secuencia natural de adquisición propuesta por Gordon, E. (2012): oír, imitar, simbolizar y, finalmente, teorizar.

De manera significativa, varios estudiantes generaron sus propias asociaciones onomatopéyicas de manera espontánea, lo cual evidencia que el proceso de construcción de significado no fue pasivo ni receptivo, sino activo y creativo. Las entrevistas de cierre muestran que los estudiantes asocian el aprendizaje del solfeo con emociones positivas como diversión, confianza, deseo de continuar e identifican el juego y las onomatopeyas como los elementos que más les facilitaron comprender: "Me pareció chévere... aprendí la blanca, la negra, la corchea y la redonda, el silencio de cada una; pudimos aprender jugando, cantando, moviendo el cuerpo, estuvimos contentos y alegres" (E1, entrevista de cierre, véase tabla de anexos, entrevistas).

En Relación con el Tercer Objetivo Específico: configuración de nociones rítmicas

A lo largo de las seis sesiones se observó una transformación progresiva en la manera en que los estudiantes concibieron el ritmo: de una noción asociada al tiempo cronológico (segundos, minutos, medidas externas) hacia una comprensión del ritmo como duración sentida, relacional y corporal. Esta transformación no fue lineal ni homogénea: algunos

estudiantes avanzaron más rápidamente en la dimensión auditiva y corporal, mientras otros mostraron mayor facilidad en la dimensión visual y gráfica.

La creación colectiva de partituras en la sesión 6 representó el momento de mayor integración de estas nociones: los estudiantes organizaron autónomamente figuras musicales en el espacio, las leyeron usando onomatopeyas y mantuvieron el pulso colectivamente. Este ejercicio constituyó una evidencia empírica de que las nociones de pulso, duración y figura musical habían sido interiorizadas no como definiciones abstractas, sino como experiencias vivas de organización del tiempo sonoro.

Conclusión Integradora

La estrategia didáctica *Solfeo Rítmico En Un Dos Por Tres* demostró que cuando el ritmo baja del papel al cuerpo, cuando el símbolo musical se nombra con palabras conocidas y se explora dentro de un contexto lúdico y colectivo, el aprendizaje del solfeo rítmico deja de ser un ejercicio mecánico de memorización para convertirse en una experiencia viva de construcción de conocimiento. Esta es, al mismo tiempo, una conclusión didáctica y una postura pedagógica sobre cómo debe concebirse la educación musical para la infancia en contextos como el del Instituto Santa María de la Cruz: contextualizada, corporal, lúdica, colaborativa y respetuosa de los saberes que los niños ya traen consigo.

La pregunta que orientó este trabajo puede responderse ahora con precisión: la onomatopeya y el juego aportan al aprendizaje del solfeo rítmico porque actúan como mediadores semióticos y somáticos que reducen la brecha entre la abstracción del lenguaje musical y la experiencia sensorial del estudiante, generando condiciones para que el aprendizaje sea no solo posible sino significativo, creativo y emocionalmente vinculante.

Anexos

Diarios de campo	https://drive.google.com/drive/folders/1QPvBW8OtOFOJoLjGhc4DGRsv8mOqp4?usp=sharing
DC. Sesión 1	https://docs.google.com/document/d/1WOefd3VHfaqYTiYCXSN1JQT6GfoMOMYC/edit?usp=sharing&ouid=115623174614675002235&rtpof=true&sd=true
DC. Sesión 2	https://docs.google.com/document/d/1AMvkHXAplPU9PyVh_w80wB8l2djspVIu/edit?usp=drive_link&ouid=115623174614675002235&rtpof=true&sd=true
DC. Sesión 3	https://docs.google.com/document/d/1aTZbOkdezGKouO-LJXz4sfIV6Hx3a7Wn/edit?usp=drive_link&ouid=115623174614675002235&rtpof=true&sd=true
DC. Sesión 4	https://docs.google.com/document/d/10VgX0IDPUfyzg85YCE5vG2e3tY7XPSON/edit?usp=drive_link&ouid=115623174614675002235&rtpof=true&sd=true
DC. Sesión 5	https://docs.google.com/document/d/124neNTP1cv7Z9nLKpQklqjVY_aZxHtku/edit?usp=drive_link&ouid=115623174614675002235&rtpof=true&sd=true
DC. Sesión 6	https://docs.google.com/document/d/11xYKRgGgGnV4rabwfVxLRQcF0lclPwtl/edit?usp=drive_link&ouid=115623174614675002235&rtpof=true&sd=true
Evaluación diagnóstica	https://drive.google.com/file/d/1kKF2RKttSbMV7hCKZjLcOgQ3vmv4abyw/view?usp=sharing
Ejercicios diagnóstico	https://drive.google.com/file/d/1kKF2RKttSbMV7hCKZjLcOgQ3vmv4abyw/view?usp=drivesdk
Valoración de aprendizaje de cierre	https://drive.google.com/file/d/1VGKHYi-LqvAZnS_aKZwwqof4OpH5PJmx/view?usp=drivesdk
Consentimiento y tratamiento de datos	https://drive.google.com/drive/folders/1izRnP9GeMLq6AmUxxzjXrrQn8MN9Kti?usp=sharing
Consentimiento informado	https://drive.google.com/file/d/175jZyCSopvoDqLEsVT7UIbJRRnmzdG0P/view?usp=drive_link
Tratamiento de datos	https://drive.google.com/file/d/1WlsRdlwl7mr4dnUFD6447tbZKPMGy38i/view?usp=drive_link
Entrevistas Semiestructuradas	https://drive.google.com/drive/folders/13p3oFE-VZpN6VpXaRtzOUO8KoiJ55pS0?usp=sharing
E.E1	https://drive.google.com/file/d/1vDcFvG3rp9aDWWzJZ6GEb9GT-MhamGjU/view?usp=sharing

E.E2	https://drive.google.com/file/d/11WE7qIWVcm9KUNUyn8DzgT8bgHcorEo1/view?usp=drive_link
E.E3	https://drive.google.com/file/d/1iVtx4y0z6PtDTMrusJ6API7q6x5d8hcz/view?usp=drive_link
E.E4	https://drive.google.com/file/d/1byZ0P0RUuyPvuFZTSc65ezqdU8HBofvP/view?usp=drive_link
E.E5	https://drive.google.com/file/d/1O8k3DOGLjQ7e_RpkzywFhpB5ZO5kEICK/view?usp=drive_link
E.E6	https://drive.google.com/file/d/1tC1EyyNr0qdEhcvIL4ZiBH0va-ghrWWT/view?usp=drive_link
E.E7	https://drive.google.com/file/d/19IQIo_veLW0Ug5PQrVzdxHXlm4tLIH5W/view?usp=drive_link
Transcripción de entrevistas	https://docs.google.com/document/d/1UjDpO9H035XMT3BpicWTGYOEEqjwdKV9/edit?usp=drive_link&ouid=115623174614675002235&rtpof=true&sd=true
Análisis de datos (Categorización y triangulación)	https://drive.google.com/drive/folders/1FyUvDFzMgkHkL-zjKTIUxLZlo2GQpiQc?usp=drive_link
Categorización	https://docs.google.com/document/d/1_w7hiudCw4VPiaUW_MRf7sPmylwrASlj/edit?usp=drive_link&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true
Matriz de triangulación	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1LGLHfdtmfKwd8NHsa2VD1ormqoopl4sR/edit?usp=drive_link&ouid=106254714974447027902&rtpof=true&sd=true

Referencias

- Baqueiro, G. (1995). *Curso completo de solfeo* (Tomo I). Musical Iberoamericana. (Obra original publicada en 1970)
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Gordon, E. (2012). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications. (Obra original publicada en 1988)
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938)
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52–74.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes.
- Lozano-Castiblanco, D. A. (2020). *Estrategia didáctica basada en objetos visuales para el aprendizaje de la métrica del 6/8 en procesos de iniciación musical* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio UNIMINUTO.
- Martínez, F. (2015). *El cuerpo y la voz como herramientas para el desarrollo de la percepción rítmica en niños y niñas* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2237>

- Ministerio de Cultura de Colombia. (2002). Plan Nacional de Música para la Convivencia. Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos curriculares de educación artística. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media (Documento No. 16). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2025). Plan Nacional de Música para la Convivencia 2025-2034. Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. https://www.mincultura.gov.co/direcciones/artes/Documents/planes-de-las-artes/PN_M%C3%BAsica_Digital_MiCAsa_02-07-2025.pdf
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor. (Obra original publicada en 1964)
- Real Academia Española. (s.f.). *Onomatopeya*. En *Glosario de términos gramaticales*.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mente y sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1978)
- Vygotsky, L. S. (2010). El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. En *Obras escogidas* (Vol. II, pp. 99-118). Akal. (Obra original publicada en 1933)
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Editorial Graó. (Obra original publicada en 1995)