

**Enseñar música a las infancias
en tiempos de emergencia sanitaria.
Un análisis didáctico y tecnopedagógico
a partir de la experiencia**

**Teaching music to children
in times of health emergency.
A didactic and techno-pedagogical analysis
based on experience**

María de los Milagros Langhi
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina
E-mail: mlanghi@flacso.org.ar

Fecha de recepción: 25 de Noviembre 2023 • Aceptado: 11 de Diciembre 2023

LANGHI, M. (2023). Enseñar música a las infancias en tiempos de emergencia sanitaria. Un análisis didáctico y tecnopedagógico a partir de la experiencia *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 26 (14), pp. 96-109.

Resumen

Educar a las infancias durante el 2020 representó desafíos complejos para todos los actores involucrados en dicho proceso. Para los equipos docentes resultó central la pregunta de cómo sostener el vínculo pedagógico mediado por tecnologías con las infancias del nivel inicial. En este trabajo exponemos la experiencia de diseño tecnopedagógico del área de educación musical para niños y niñas de entre 3 y 5 años durante el contexto de enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020). A partir de ello analizamos las características que adquirió la propuesta e identificamos dos niveles de reflexión interrelacionados: el análisis didáctico sobre el contenido musical en el nivel inicial y la reflexión tecnopedagógica sobre el diseño de un entorno en línea en el cual establecer y sostener los vínculos, propiciar la interacción, mediar y andamiar los procesos de aprendizaje musical.

Palabras claves: nivel inicial; enseñanza remota de emergencia; educación musical; materiales didácticos hipermediales

Abstract

Educating children during 2020 represented complex challenges for all the actors involved in this process. For the teaching teams, the issue of how to sustain the pedagogical link mediated by technologies with children from 3 to 5 years old was central. This paper shows the experience of technopedagogical design for teaching music to children between 3 and 5 years old during the context of remote emergency education (Hodges et al., 2020). We analyse the characteristics acquired by the proposal and identify two levels of reflection interrelated: the didactic analysis of the musical content at the early childhood education and the technopedagogical reflection on the design of an online environment in which establish and sustain links, promote interaction, mediate and scaffold the musical learning processes.

Key words: early childhood education; emergency remote teaching; music education; hypermedia didactic materials

Introducción

Durante el 2020 las instituciones educativas argentinas cerraron sus puertas y los equipos docentes se vieron forzados a repensar las propuestas pedagógicas en tiempo record. Sostener la continuidad pedagógica en los primeros años de escolaridad implicó pensar experiencias de aprendizaje diferentes a las históricamente concebidas para el nivel inicial, con la mediación tecnológica propia de otras modalidades educativas no presenciales. En este sentido, haber hecho docencia para las infancias durante la pandemia del COVID-19 nos mostró diversos contextos de enseñanza y aprendizaje en los cuales ofrecer otras experiencias de lo posible (Redondo, 2020).

Las vivencias pedagógicas en los primeros años de escolaridad durante la pandemia presentan características semejantes y dificultades compartidas en diversos países. Entre ellas destacamos tres cuestiones: (a) la importancia en la comunicación entre docentes y familias para sostener los procesos de aprendizaje en el hogar (Gayatri, 2020; Kruszewska, Nazaruk y Szewczyk, 2022; Redondo, 2020); (b) las dificultades presentadas por niños y niñas para completar las tareas asignadas (Lau y Lee, 2020), que según algunos estudios se vincularon con las desigualdades sociales, el acceso a las tecnologías y la dificultad de adaptación a una modalidad tan ajena a la corporeidad que supone el nivel inicial (Redondo, 2020; Reimers, 2022) y; (c) la formación docente en educación en línea resultó un factor diferencial en la calidad de las propuestas pedagógicas (Greenhow, Lewin y Staudt Willet, 2021; Galván Dueñas, Huayta Franco y Bustamante Romani, 2022; Redondo, 2020). A partir de esto advertimos que la realidad de educar a las infancias durante el aislamiento social representó desafíos complejos para todos los actores involucrados en dicho proceso.

En particular para los equipos docentes esta complejidad requirió un esfuerzo por dar respuesta al derecho que todo niño y niña tiene a educarse. Sea cual fuera el bagaje de experiencias previas y posibilidades tecnopedagógicas para afrontarlo, resultó central la pregunta de cómo sostener el vínculo pedagógico a través de interacciones mediadas por tecnologías con niños y niñas de 3 a 5 años. Previo a la emergencia sanitaria ya se habían publicado investigaciones del campo que demuestran aspectos positivos y limitaciones de la utilización de pantallas en los procesos de aprendizaje de infantes menores de 5 años (Casablancas, Pose y Raynaudo; 2021) y sostienen la necesidad de una persona adulta que acompañe al infante en estas instancias (Pose, Casablancas y Berlín; 2021). Claramente la tarea docente en pandemia requería conocimientos vinculados con la incorporación genuina de tecnologías en la enseñanza (Maggio, 2012) y a a vez, hipotetizamos que, experiencias previas en el diseño tecnopedagógico de entornos en línea en diálogo con la didáctica del nivel inicial hubiera coadyuvado a dar respuesta a la complejidad de la enseñanza en dicho contexto.

En este trabajo exponemos la experiencia de diseño tecnopedagógico del área de educación musical para niños y niñas de entre 3 y 5 años durante el contexto de enseñanza remota de emergencia. A partir de ello analizamos las características que adquirió la propuesta en este período e identificamos dos niveles de reflexión interrelacionados: el análisis didáctico sobre el contenido musical en el nivel inicial y la reflexión tecnopedagógica sobre el diseño de un entorno en línea en el cual establecer y sostener los vínculos, propiciar la interacción, mediar y andamiar los procesos de aprendizaje musical. A partir de esta experiencia nos preguntamos, ¿qué características del diseño didáctico durante la enseñanza remota de emergencia resultan interesantes de sostener y mejorar para el retorno a la presencialidad? ¿Qué aprendizajes adquirimos los y las docentes sobre la incorporación de tecnologías en las propuestas de enseñanza en el nivel inicial?. En los próximos párrafos se expone un análisis

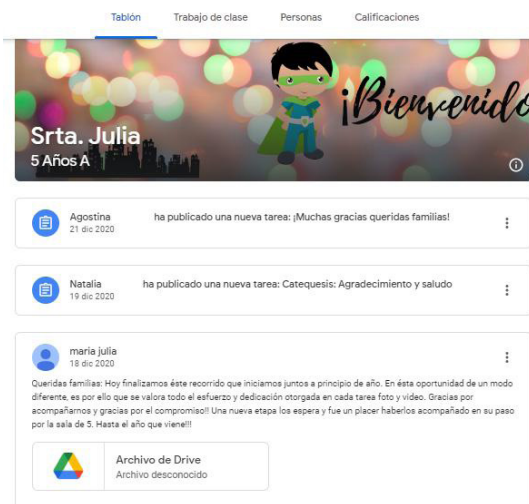
a posteriori de las decisiones tecnopedagógicas tomadas por la docente de educación musical, se presentan evidencias de aprendizaje, de la interacción y sostenimiento del vínculo pedagógico con niños y niñas de entre 3 y 5 años.

El entorno en línea institucional y los primeros interrogantes

La experiencia de diseño en contexto de enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020) se desarrolló, durante el 2020, en una institución de nivel inicial de gestión privada de la Ciudad de Santa Fe (Argentina). La oferta educativa, además del trabajo de la docente responsable de la sala, cuenta con otras áreas de conocimiento específicas que están a cargo de docentes especialistas: educación musical, educación física, formación religiosa, expresión corporal e informática (solo para la sección de 5 años). El área de educación musical está presente en los tres años de la oferta del nivel y cuenta con una dedicación temporal de entre 30 y 45 minutos semanales. La organización de los grupos de niños y niñas se realiza por secciones (3 años, 4 años y 5 años) y por divisiones (A y B, en el turno mañana; C, en el turno tarde). Cada grupo tiene asignada una sala en la institución donde desarrollan las actividades con su docente responsable del grupo y con las docentes de áreas específicas, con excepción de educación física e informática.

La organización por grupos, que se sostiene habitualmente en la presencialidad, fue el punto de partida para el diseño del entorno en línea institucional, mediante el cual se mantuvo la interacción con los niños, las niñas y sus familias. Se asignó un aula de Google Classroom por cada grupo y se matriculó a la docente del grupo, las docentes de áreas específicas y una persona adulta responsable por cada niño o niña. Los espacios del aula conservan reminiscencias a las dinámicas presenciales mediante la presentación de la información en solapas o pestañas: el “Tablón” fungió como espacio de interacción similar a las que se brindan en las rondas de las salas presenciales; la solapa “Trabajo de Clase” presentó categorías de actividades, una de las cuales para el área de educación musical; la pestaña “Personas” mostró el listado de personas adultas matriculadas; y finalmente, la sección “Calificaciones” donde se centralizaron las devoluciones docentes. De esa forma la arquitectura del entorno en línea resultó cercana para las personas adultas, quienes debían propiciar el acceso a la sala en línea (aula virtual en Google Classroom).

A partir de las decisiones anteriores, el área de educación musical se vio movilizada a ofrecer una propuesta pedagógica pertinente para ser desarrollada en el entorno en línea institucional. Durante los primeros años de escolaridad la enseñanza de la música debe ofrecer situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo intelectual, emocional, sensorio motriz y social de las infancias (Hargreaves, 1998). Bajo estas premisas y ante la necesidad de dar continuidad pedagógica, se plantearon dos niveles de reflexión interrelacionados: (a) el análisis didáctico sobre el contenido musical en el nivel inicial durante la emergencia sanitaria; (b) la reflexión tecnopedagógica sobre cómo dar forma al entorno en línea provisto institucionalmente de modo tal de sostener vínculos, propiciar la interacción y andamiar los procesos de aprendizaje. En los próximos apartados analizaremos en detalle estos dos niveles de reflexión interrelacionados que dieron sustento a la propuesta pedagógica del área en el entorno en línea institucional.

Imagen 1: Arquitectura del aula virtual de un grupo de 5 años. Vista del Tablón¹.

Fuente: elaboración propia

El fortalecimiento de la reflexión didáctica, más aún en contexto de emergencia

El posicionamiento pedagógico del área retoma la teoría del paisaje sonoro de Murray Schafer (1994) para sustentar el hecho de que, mediante la educación musical, las infancias pueden interactuar con su mundo sonoro y modificarlo (Ortiz Guerrero, 2009) gracias a la adquisición de capacidades que les permitan expresarse musicalmente. Con esta premisa, los procesos de enseñanza y aprendizaje musical tienen lugar en situaciones donde se favorece la creatividad y el ejercicio minucioso de escucha del entorno sonoro, se toma el sonido como una materia prima para la creación y se le otorgan sentidos dentro del paisaje sonoro de cada niño y niña. Desde una perspectiva didáctica, para el diseño de esas situaciones de aprendizaje se recuperan rasgos propios del proceso creativo (Marina y Marina, 2013) y el juego como método para la enseñanza (Sarlé, 2011), en tanto es a través del juego que se habilitan constantemente zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 2009).

La primera reflexión didáctica en contexto de emergencia se planteó ante la necesaria articulación entre los niveles de descontextualización cognitiva y los de contextualización emocional y social (Terigi, 2020), de modo tal de facilitar la reconfiguración de los sentidos de la actividad musical en los niños y las niñas del nivel. Desde una perspectiva pragmática, se volvió a pensar sobre el contenido para aprovechar las potencialidades y mitigar las limitaciones de los contextos hogareños, que efectivamente no se corresponden con el espacio educativo presencial de la institución. ¿Qué aprendizajes musicales serían valiosos para ese momento sociohistórico? ¿Qué características deberían tener las situaciones de aprendizaje musical a realizar en sus hogares? ¿En qué aportaría el aprendizaje musical a aplacar la situación de incertidumbre que vivían las infancias durante 2020? ¿Cómo recuperar el sentido social del aprendizaje musical? ¿En qué medida las familias o personas convivientes en el hogar pueden contribuir para tal fin?. Estas preguntas nos permitieron identificar muchas variables

¹ Se eliminaron los apellidos de las personas que se observan en esta imagen, a los fines de preservar la identidad de quienes se matricularon en el aula expuesta a modo de ejemplo. Todos los nombres que aparecen en la imagen corresponden a docentes (personas mayores de edad).

que emergieron y debieron ser consideradas dentro de la reflexión sobre la enseñanza de la música en un contexto de enseñanza remota de emergencia.

Las tareas de aprendizaje se diseñaron para que los niños y las niñas inicien su trabajo con una preparación, punto inicial del proceso creativo (Marina y Marina, 2013), en la cual se planteó un desafío que requiere buscar, probar, seleccionar y compartir con otros familiares para producir una respuesta concreta a dicho desafío. En todos los casos el hogar se convirtió en el entorno donde identificar sonidos, materiales y espacios para la producción sonora, y desplegar la imaginación creativa al resolver las actividades, las cuales no tenían una única forma de abordarse. En general las tareas de aprendizaje se caracterizaron por incentivar la curiosidad y plantear situaciones donde, a través del juego simbólico y/o dramático (Sarlé, 2011), se evidencien los contenidos musicales; brinden espacios a las preguntas, las pruebas y exploraciones sonoras personales; y otorgue sentido al entorno sonoro para construir conocimiento musical (Langhi, 2022).

El entorno en línea y las decisiones tecnopedagógicas

La construcción del entorno en línea donde sostener los vínculos pedagógicos durante el aislamiento social puso en diálogo las decisiones didácticas del área y las prescripciones institucionales de utilizar un aula de Google Classroom para cada grupo. Redefinir los elementos que componen la clase de música en este entorno en línea suscitó una preocupación, así como también el sentido de cada uno de estos elementos desde una perspectiva tecnopedagógica. Adicionalmente, el menester de observar los hallazgos, exploraciones sonoras y producciones de los niños y las niñas impelió la reflexión sobre los formatos en que se dispondrían los contenidos, se propiciaría la comunicación pedagógica y se articularía con el rol que las personas adultas asumirían en este proceso. A partir de todo lo anterior, las propuestas de clase quincenales se construyeron integrando de forma coherente tres elementos: un mensaje de bienvenida a la clase, un material didáctico hipermedial y un espacio de interacción personal con la docente donde las personas adultas ayudaban con la mediación tecnológica.

Mensaje de bienvenida

El primer elemento de cada clase, el mensaje de bienvenida, brindó información general para contextualizar el trabajo propuesto y conjugó los demás elementos del entorno en línea: el material didáctico hipermedial y el espacio de interacción dentro del aula. Su presentación en formato textual hace que la mediación de las personas adultas resulte ineludible, a pesar de ello el contenido del mensaje de bienvenida utilizó un tono para marcar cercanía y se destinó a todas las personas involucradas en la situación de aprendizaje, siendo explícito en el saludo inicial (“¡Queridas familias!”). Su sentido didáctico se definió desde dos aristas: por un lado, recuperó la grupalidad mediante la utilización de la tercera persona del plural, tanto para referirse a cada una de las familias como a la totalidad de las familias presentes en el aula; y por otro lado, dio continuidad y situó a las infancias en el recorrido de aprendizaje propuesto. La estructura de presentación de la información en este mensaje se mantuvo en todas las clases: (1º) una recapitulación del trabajo asincrónico de la clase anterior y un mensaje grupal de la docente valorando el trabajo realizado; (2º) una anticipación sobre la situación que presenta la actividad, redactado mediante una pregunta que recuperó experiencias sonoras previas o ideas preliminares y; (3º) un saludo que explícitamente mostró la cercanía y la presencia de la docente

en ese espacio en línea.

Imagen 2: Bienvenida a la clase “Estatuas vivientes”.



Fuente: elaboración propia

Material didáctico hipermedial

El segundo elemento de cada clase fue un material didáctico hipermedial ad hoc los cuales se diseñaron otorgando centralidad a la tarea de aprendizaje y su articulación con el contenido musical. Es decir, el contenido que portan no se expuso de forma declarativa sino que se articuló con la preparación para la producción musical y las instancias lúdicas en el entorno físico del hogar. En el marco de la experiencia se desarrollaron 38 materiales didácticos², en su mayoría como murales (Odetti, 2013). La estructura de presentación de los contenidos se organiza en tres secciones y cada una de ellas tiene características propias según a quiénes fue destinada. Una particularidad de estos materiales es que las personas destinatarias principales eran niños y niñas de entre 3 y 5 años, pero su diseño contempla la necesidad una persona adulta para mediar en el proceso de trabajo (Casablancas, Pose y Raynaudo; 2021), por ello los formatos en que se hacen presentes las mediaciones didácticas también difieren en cada sección del mismo (Langhi, 2022).

En el devenir de la experiencia se produjeron materiales con rasgos diferentes a la mayoría, como “Magia con canciones”, “Mili Lang, detective de sonidos” y “Un viaje para conocer a Mozart”, sobre los cuales mencionaremos brevemente algunos de sus características distintivas. El primer material, “Magia con canciones”³, propuso a los niños y las niñas de 3 años que se involucren en una instancia de canto con acompañamiento de guitarra (de forma asincrónica) y ejerciten las canciones aprendidas en ese período. En otras palabras ofreció una situación de encuentro donde cada niño o niña pudo cantar con su docente la canción de su preferencia. A partir de la implementación de este material se obtuvieron evidencias del trabajo donde las infancias, por sí mismas, manipularon un dispositivo táctil, fueron parte del juego de magia, seleccionaron una canción para cantar y lo hicieron junto al video grabado por su docente. Incluso se registraron situaciones donde explicitaron la satisfacción por lograr la tarea del canto, tal como se evidencia en la siguiente transcripción de una niña de 3 años:

-¿Qué galera vas a elegir?-dijo la persona adulta.

2 Los 38 materiales pueden navegarse según la sección estinataria en el siguiente enlace <http://bit.ly/musica-ni>

3 Puede navegarse el material, destinado a la sección de 3 años, en este enlace <https://bit.ly/magia-3>

-Abracadabra -respondió la niña.

-Dale, tocala, apretala. Si, apreté ahí -indicó la persona adulta, mientras la niña tocaba la tableta.

-Salta que salta la rana traviesa, salta que salta sobre la mesa. Salta que salta la rana traviesa, salta que salta y se va a dormir. -cantó la niña al unísono con la voz de su docente acompañada por la guitarra.

-Bueno, ¡lo hice! -dijo la niña.

-Muy bien mi amor -exclamó la persona adulta.

Imagen 3: Primera sección del material didáctico hipermedial “Magia con canciones” montado en wix.com.



Fuente: elaboración propia

“Mili Lang, detective de sonidos”⁴ es un material didáctico hipermedial diseñado para la sección de 4 años. La situación que propuso como disparadora del proceso de trabajo se sustenta en una narrativa que se mantiene desde el inicio de la clase, con la publicación del material, durante la interacción con las infancias y hasta la devolución de la docente. La historia, que se presenta en formato video y audio, recupera elementos verosímiles, como el celular de la docente, y pone en juego la discriminación de sonidos largos y cortos, además de la exploración sonora en el hogar. La tarea de resolver el desafío creativo tuvo una devolución de la docente en formato audio donde también interviene la voz del personaje de la historia para dar un cierre y sostener la inmersión (Gonzalez Tardón, 2010) en la historia hasta el cierre de la clase (ver imagen 4 en página siguiente).

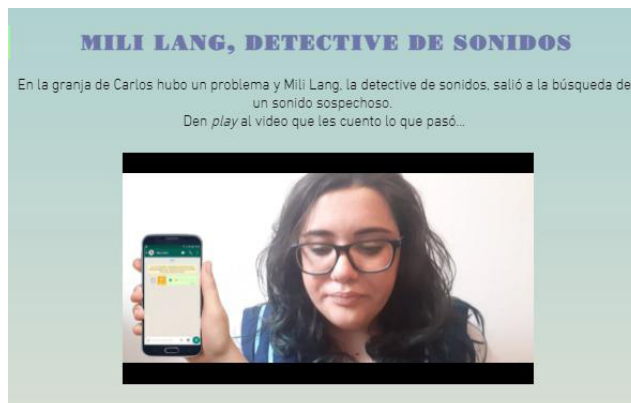
El material didáctico “Un viaje para conocer a Mozart”⁵ resultó una pieza de diseño interesante ya que ofreció a las infancias de 5 años la posibilidad de inmergir⁶ en una narrativa para descubrir instrumentos musicales de la orquesta y construir conocimientos teóricos en torno a la historia de la música. La navegación del mismo posibilitó tener una experiencia de identificación auditiva de dos instrumentos musicales de la orquesta y recorrer virtualmente espacios que ilustran el contexto musical de Mozart. En cada una de las pantallas de este material se presentaba la voz del docente en formato video para que los niños y las niñas puedan navegar con autonomía a través de un dispositivo táctil, cuya utilización fue sugerida especialmente para esta clase.

4 Material disponible en <https://bit.ly/detectives-4>

5 El material, destinado a la sección de 5 años, se puede navegar en <https://bit.ly/mozart-5>

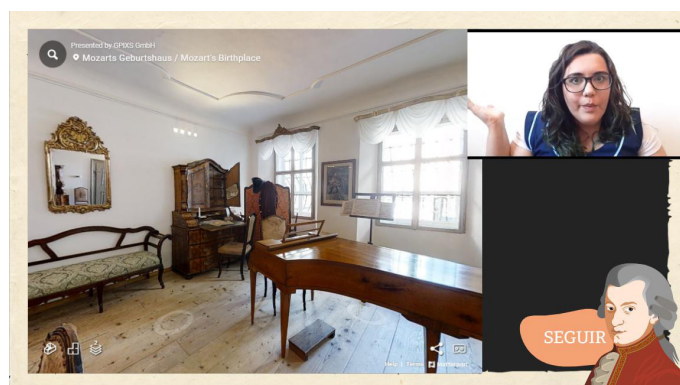
6 La Real Academia Española admite como correcto el uso del verbo inmergir, aunque éste no exista en el diccionario (RAE, 2015).

Imagen 4: Primera sección del material didáctico hipermedial “Mili Lang, detective de sonidos” montado en wix.com.



Fuente: elaboración propia

Imagen 5: Material didáctico “un viaje para conocer a Mozart” montado con wix.com y genially.com.



Fuente: elaboración propia

Espacio de interacción dentro del aula

El tercer elemento de la clase corresponde al espacio de interacción dentro del aula que, técnicamente, correspondía al lugar de asignación de tareas en el aula de Classroom. Estos posibilitaban un intercambio privado entre cada niño o niña y la docente y requirieron de la intervención de las personas adultas para compartir las evidencias del trabajo realizado y recibir las devoluciones y comentarios de la docente. Estas intervenciones docentes se dieron en formato audio, utilizando la aplicación mote.com que se integra directamente a Google Classroom dejando un reproductor incrustado en campo de diálogo dentro de la tarea. Cada audio tenía una duración de un minuto y medio, el tono utilizado se definió previamente para construir cercanía y la organización del discurso estaba dada por: un saludo y valoración de la tarea realizada mencionando el nombre del niño o la niña, la explicitación del contenido en la actividad realizada y, si era pertinente, alguna pregunta o ejemplo sonoro que ayude a profundizar la situación lúdica sobre el contenido puesto en juego en la experiencia musical; y un saludo final que deje abierta la intriga para la próxima clase. A modo de ejemplo brindamos una transcripción de uno de los audios producidos por la docente.

¡Hola A. [nombre de la niña]! ¿Cómo estás? Me alegra mucho verte y escucharte nuevamente. Me encantaron los sonidos y creo que elegiste materiales muy interesantes. ¡Qué buenas ideas para el sonido del trueno y de la lluvia! ¿Ya probaste cómo suenan las bolsitas de nylon si las arrugás más rápido o más lento? ¿Sonará igual o diferente? ¿Te animás a probar? Te cuento que la próxima semana vamos a escuchar cómo suenan estos sonidos en tu historia. ¡No pierdas estos materiales que encontraste en tu casa! Te mando un abrazo muy muy grande.... gigante.

El diálogo asincrónico en el espacio de interacción permitió evidenciar la forma en que impactó emocionalmente la presencia y cercanía del discurso docente en los propios materiales didácticos y audios de devolución individual (Langhi, 2022). Ambos aspectos, la presencia y cercanía, y el impacto emocional puede observarse en los siguientes mensajes textuales⁷ que las personas adultas responsables publicaron para mediar la interacción entre las infancias y la docente.

Espectacular la canción, no te puedo explicar la cara de T. y su felicidad cuando escuchó su nombre! besos. T. y M. L” [Nombre del niño y de la persona adulta responsable]

Hola seño, los animales que eligió T. para la canción son una oveja y un elefante. Se divierte mucho con las clases de música, y le encanta que le mandes videos hablándole. Besos! F., M. L. y T. [Nombre de los dos adultos responsables y el niño]

Hola Seño!!! S. tenía una carita cuando vio el video donde cantabas sus finales!!!! Que emoción!!! Muy lindo!!! Muchas Gracias!! Beso enorme!!

Muchas Gracias Seño por tomarte el tiempo de enviar un audio!!! S. estaba feliz con el audio dirigido a ella!!! Cariños y buen domingo!

Mil gracias Seño! no sabe lo feliz que se puso de escucharla! un beso grande!

Un análisis más minucioso de las interacciones mediadas por las personas adultas en el espacio en línea institucional nos permiten identificar que éstas adoptaron tres formas, dependiendo donde se integraba la voz de la persona adulta en el discurso: (1) la persona adulta toma la voz del niño o la niña y escribe en primera persona, como en esta evidencia,

Seño: te mando vídeo de mis sonidos. Un besito, J. E. [Nombre del niño]

(2) la persona adulta habla en tercera persona del plural como participante de la actividad, como en estos mensajes,

Enviamos videito de la actividad. A los papás, le recordó mucho a los recreos de la infancia!. Un beso grande. C. S. [nombre de la niña] y familia.

Hola, Seño. Con J.P. [nombre del niño] pensamos en sonidos de trenes, pájaros que pasan volando, bocinas de autos y ...leones... no hubo forma de convencerlo, él quería hacer rugidos de leones. Le enviamos el audio que salió. Saludos!

(3) la persona adulta habla en primera persona desde su lugar de acompañante de la situación de aprendizaje musical, tal como se observa en los siguientes mensajes,

⁷ La autora de este artículo agradece al Jardín N°1322 “Virgen del Rosario” (Santa Fe, Argentina) por brindar su consentimiento informado para esta investigación. A los fines de preservar la identidad de las personas involucradas se enuncian sólo las iniciales y se aclara entre corchetes a qué persona vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje corresponde.

Buenas tardes Señor, le enviamos un videito de I. [nombre de la niña]. en donde realizó música con juguetes de su elección los cuales consideró que les servían. También le cuento que probó con algunas muñecas pero no siendo estas de su agrado sonoro las fue descartando hasta llegar al resultado del video. Saludos.

Hola señor! Enviamos el video, jugando al terrorme terrorme. A. [nombre del niño] quería un instrumento igual al tuyo que se muestra en el video, entonces pensamos en crearlos con tapitas y tarritos de jarabe. Saludos!

Muy linda actividad, P. [nombre del niño] comprendió que había que tocar fuerte cuando la intensidad aumentaba y suave cuando la intensidad disminuía. Saludos

Al caracterizar el diseño de las actividades de aprendizaje propuestas, decíamos que el involucramiento de las personas adultas en las situaciones de aprendizaje resultó un factor importante para recuperar la riqueza social del hecho musical colectivo. Este aspecto se pudo constatar a través de mensajes que las personas adultas publicaron para la docente al enviar las evidencias del trabajo de los niños y las niñas, tal como se muestra en los mensajes siguientes.

Hola Señor! Nos divertimos mucho haciendo los sonidos con la música junto con J. [nombre de la niña], mamá, la tía y la abuela!!

Ahh y la perra!

Hola señor Mari!. Cómo estás?. Acá mandamos un pedacito de la actividad, participamos toda la familia. C. [nombre de la niña] utilizó un rallador para raspar, su hermanito una guitarra y mamá un baldecito a modo de tambor. Papá filmó. Muchas gracias por todo este acompañamiento. Un beso grande.

Hola Señor!!! Adjuntamos tarea!!! La verdad es q nos enganamos todos!!! A. [Nombre de una persona adulta] tuvo q dejar de bailar para filmar! por eso no aparece en el video! jajaja

Cariños y Muchas Gracias!!

Hasta aquí analizamos tres aspectos que se pensaron desde una perspectiva tecnopedagógica para diseñar el entorno en línea institucional donde se trabajó durante el 2020 con niños y niñas de 3 a 5 años en el contexto de enseñanza remota de emergencia. En las características de esta experiencia se conjugan dos campos de experiencia profesional de la docente responsable del área de educación musical. Por un lado la trayectoria de más de 12 años como docente de música en el nivel inicial, que le permite tener un ejercicio de reflexión didáctica previo; y por otro lado la formación como especialista en el campo de la Educación en Línea (Tarasow, 2014), el diseño de materiales didácticos hipermediales y las didácticas en entornos en línea. En contexto de emergencia, se presentó una oportunidad fértil para salir de los caminos que habitualmente no se tocaban entre ambos campos de expertise, explorar por fuera de sus trazas, vincular conceptos, prácticas y experiencias previas para dar respuesta a la necesidad de sostener la enseñanza de la música en el nivel inicial.

Conclusiones y perspectivas

Luego de exponer y reflexionar sobre esta experiencia afirmamos que mantener el vínculo pedagógico y ofrecer actividades de aprendizaje musical durante el 2020 resultó un desafío educativo

que atravesó a todas las personas involucradas en el proceso. La docente de educación musical y las infancias se aventuraron a enseñar y aprender música descentralizando las experiencias, desarrollándolas en contextos diferentes a las aulas del jardín y mediando sus interacciones con tecnologías. Las personas adultas responsables asumieron un rol diferente y comprometido con la mediación tecnológica principalmente, pero también con la mediación didáctica; ésto último nos permite destacar lo fundamental que resultó la reconfiguración de la comunicación entre personas adultas responsables y la docente de música a propósito del acompañamiento en las situaciones de aprendizaje. Desde el punto de vista de la institución, la decisión de ofrecer un entorno en línea que mantenga lógicas similares a la organización por salas (grupos y divisiones) brindó un marco de acción para las tareas de enseñar y aprender en pandemia. En esta experiencia, la complejidad del trabajo articulado de todos estos roles se reconoce como ineludible para la concreción de los resultados obtenidos.

Es importante destacar que esta experiencia fue posible en el contexto propio en el que se desarrolló, donde las familias, la docente y la institución contaron con los recursos necesarios para garantizar el acceso a los materiales y al entorno en línea. En este punto es imperioso reconocer que, en tiempos de pandemia, garantizar el derecho a la educación se vio fuertemente condicionado por la conectividad y la disponibilidad de dispositivos que posibilitaron el encuentro, tanto sincrónico como asincrónico, de las personas involucradas. Revalorizamos la importancia de políticas públicas que aseguren condiciones y recursos para garantizar equidad en el acceso a propuestas de enseñanza y aprendizaje musical en el nivel inicial.

Para otorgar solidez y coherencia a todo el recorrido de aprendizaje durante el 2020, resultaron fundantes, tanto la reflexión didáctica sobre el contenido musical, como las decisiones tecnopedagógicas sobre el entorno en línea donde se ofrecieron las clases y se interactuó con las infancias. Sin dudas ese recorrido fue diferente a los que habitualmente se ofrecen en condiciones de escolaridad presencial, pero su diferencia no pauperiza la riqueza en lo que respecta a la formación musical de los niños y las niñas.

Desde la perspectiva de la enseñanza musical, los materiales didácticos hipermediales diseñados para esta experiencia abrieron posibilidades que pueden desprender nuevas experiencias de producción. Sostenemos que hay que continuar indagando sobre los materiales didácticos digitales para las infancias, pero desde la perspectiva de la docencia, desde todas las posibilidades que tiene un docente para producir, vincularse con otros campos de conocimiento y mover los límites de su imaginación pedagógica inspirada por las tecnologías y el espacio hipermedial. En este sentido es interesante pensar qué tipo de experiencias de formación traen consigo los docentes a la hora de imaginar los procesos de enseñanza y el diseño didáctico con tecnologías. Las tendencias actuales en producción de materiales didácticos digitales se interpelan por la performatividad y la construcción de narrativas como eje estructurador en diálogo con la didáctica subyacente que los sostiene. Es imperioso abrir puertas de indagación, experimentación e investigación en esta línea.

Con este trabajo se pone en relevancia el diseño de un entorno en línea, interacciones mediadas por tecnologías y materiales didácticos hipermediales que no habían sido considerados para el nivel inicial previo a la emergencia sanitaria del COVID-19. La posibilidad de ampliar los límites de la presencialidad y considerar diversos contextos donde el aprendizaje musical es posible, resultó una oportunidad valiosa para nutrir la imaginación pedagógica con tecnologías digitales y explorar formas

diferentes de enseñar y aprender música con (y para) las infancias, más allá de la pandemia.

Referencias bibliográficas

- CASABLANCAS, S., POSE, M. y RAYNAUDO, G. (2021). Evidencias acerca del uso, comprensión y aprendizaje con tecnología digital en la primera infancia. En Crescenzi-Lanna, L. y Grané, M. (coord.). *Infancia y pantallas*. (pp. 29-38). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16283>
- GALVÁN DUEÑAS, F.; HUAYTA FRANCO, Y. y BUSTAMANTE ROMANÍ, G. (2022). La educación preescolar a distancia durante la pandemia COVID-19. *IGOVERNANZA*, 5(19), 119–136. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n19.2022.208>
- GAYATRI, M. (2020). The implementation of early childhood education in the time of covid-19 pandemic: a systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46-54. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866>
- GREENHOW, C.; LEWIN, C. y STAUDT WILLET, K. (2021) The educational response to Covid-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>
- GONZALEZ TARDÓN, C. (2010) Inmersión en mundos simulados. Definición, factores que lo provocan y un posible modelo de inmersión desde una perspectiva psicológica. *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. monográfico 2: Cuerpo y alteridad.
- HARGREAVES, D. (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Graó.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T. y BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- KRUSZEWSKA, A.; NAZARUK, S. y SZEWCZYK, K. (2022) Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 50(3), 304-315, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>
- LANGHI, M. (2022). ¡Qué la música siga sonando en casa! Experiencia argentina de diseño de materiales didácticos hipermediales para educación infantil durante la pandemia del covid-19. En Román-Graván, P., Barragán-Sánchez, R., Gutiérrez-Castillo, J.J., y Palacios-Rodríguez, A. (2022). *Dibujando espacios de futuro inclusivos con TIC en Educación Infantil. III Congreso Internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Educación Infantil*. Sevilla, España. Pp. 102-106. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/que-musica-siga-sonando-casa-experiencia-argentina-diseno-materiales-did>
- LAU, E. y LEE, K. (2021) Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- MARINA, J. y MARINA, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- REDONDO, P. (2020) Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp.

- 137-148), UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- REIMERS, F (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. En Reimers, F (ed.) *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1
- ODETTI, V. (2013). El diseño de materiales didácticos hipermediales: el caso del PENT-FLACSO [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio institucional. https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/197/1/TMAG_ESHUM_2013_OVK.pdf
- ORTIZ GUERRERO, L. (2009) Cómo y por qué enseñar música a los niños pequeños. La revolución creativa propuesta por Murray Schafer. <https://oscrove.files.wordpress.com/2013/03/murray-schafer-y-cc3b3mo-ensec3b1ar-mc3basica-a-nic3b1os-pequec3b1os-luis-guerrero.pdf>
- POSE, M.; CASABLANCAS, S. y BERLIN, B. (2021). Variables que influyen en el aprendizaje con tecnologías. En Crescenzi-Lanna, L. y Grané, M. (coord.). *Infancia y pantallas*. (pp. 19-27). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16283>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [@RAEinforma]. (28 de septiembre de 2015). #RAEconsultas El uso de «inmergir» se documenta, entre otros, en autores como Ramón y Cajal o Pérez Galdós. [Tuit]. Twitter. <https://twitter.com/raeinforma/status/648450561776427008>
- SARLÉ, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Ediciones Novedades Educativas.
- SARLÉ, P. (2011). *Juego y Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006499.pdf>
- SCHAFER, M. (1994). *Hacia una educación sonora. Pedagogías musicales abiertas*.
- TARASOW, F. (2014) La Educación en Línea ya está en edad de merecer. En Schwartzman, G.; Tarasow, F y Trech, M. (Comp.) *De la Educación a distancia a la Educación en Línea* (pp. 21-35). Homosapiens
- TERIGI, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 243-250), UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- VIGOTSKY, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.