

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN DERIVADO DE INVESTIGACIÓN

Reflexión y aportes de una experiencia pedagógica en educación musical para la primera infancia, en el período de marzo a junio de 2020 durante la pandemia por COVID-19 en una institución educativa de Bogotá-Colombia

Reflection and contributions of a pedagogical music teaching experience for early childhood education, in the period from March to June 2020 during the COVID-19 pandemic in an educational institution in Bogotá-Colombia

Yudicebim María del Rosario Padilla Rubiano¹

1. Maestra en Música de la Universidad Incca de Colombia. Aspirante al título en la maestría de innovación educativa mediada por TIC de la Universidad de Sabana. Con experiencia de 4 años en educación musical en la primera infancia en instituciones privadas de la ciudad de Bogotá, Colombia. E-mail: yudicebimparu@unisabana.edu.co ; <https://orcid.org/0000-0002-1418-6884>

RESUMEN

El presente artículo realiza un aporte a las metodologías virtuales en la enseñanza de música para la primera infancia, por medio de una reflexión de una experiencia educativa vivida en una institución maternal y preescolar de la ciudad de Bogotá (Colombia), con niños de cero a cinco años durante los meses de marzo a junio 2020, dentro del transcurso de la emergencia socio-sanitaria generada por la pandemia de la COVID-19 a nivel global. La experiencia docente refleja las impresiones frente a las estrategias pedagógicas aplicadas, presentando esta modalidad como alternativa para la enseñanza de la música. Las estrategias implementadas se desarrollaron con creatividad y resiliencia para alcanzar el objetivo inicial de diseñar estrategias metodológicas según los recursos disponibles en casa y las necesidades de las familias. El instrumento para sistematizar la experiencia fue un diario de campo donde

la docente realizó la caracterización de las estrategias propuestas entre el mes de marzo a junio. Algunas de las dificultades evidenciadas en los procesos educativos estaban vinculadas a los horarios de clase y rutinas, la disponibilidad de tiempo de los padres para acompañar a sus hijos en los encuentros virtuales y el periodo de atención de los niños en la pantalla. Por otra parte, algunos de los hallazgos más significativos en esta experiencia fueron: la rápida adaptación de los niños de 3 a 5 años en el nuevo ambiente de aprendizaje y el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas para motivar al educando en los encuentros virtuales.

Palabras clave: COVID-19. Educación musical. Educación de la primera infancia. Experiencia pedagógica.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to virtual methodologies in musical educational for early childhood by reflecting on an educational experience in a nursery and preschool institution in Bogotá (Colombia), with children from zero to five years old, during the months of March to June in the space of the socio-sanitary emergency generated by the COVID-19 pandemic presented globally. The teaching experience reflects the impressions of the pedagogical strategies applied, presenting this modality as an alternative for teaching music. The strategies implemented were developed with creativity and resilience to achieve the initial objective of designing methodological strategies according to the resources available at home and the needs of the families. The instrument to systematize the experience was a field journal where the teacher carried out the characterization of the proposed strategies between March and June. Some of the displayed difficulties in the educational processes were bound to class schedules and routines, the availability of time from parents to come along their children in virtual encounters and the children's attention span on the screen. On the other hand, some of the most significant discoveries in this experience were: the children's quick adaptation from 3 to 5 years old in the new learning environment and the development of new methodological strategies to motivate the learner in virtual encounters.

Keywords: COVID-19. Early childhood education. Music education. Teaching experience.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La educación de la primera infancia en Colombia

En Colombia, la formalización de participación en la educación para los niños y niñas inicia desde los 4 meses de edad según la disposición de las familias y los territorios. En la ciudad de Bogotá en la que se realizó la caracterización, se autorizan los procesos educativos formales en las instituciones avaladas y vigiladas por la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quienes son los encargados de la verificación pedagógica del aprendizaje en la primera infancia (Departamento Nacional de Planeación (DNP)., 2021; Secretaria de Bogotá, 2019).

El proceso de educación se planea por fases según las necesidades en el desarrollo que sean evidenciadas en la literatura, en este caso se describen los niveles de interés para la investigación, 0-5 años de edad. En este sentido, las diferentes instituciones disponibles a nivel nacional brindan un servicio que acoge inicialmente a los niños de 0 a 2 años de edad, en el nivel maternal. Posteriormente, continúa con su educación preescolar que va desde los 2 a los 5 años; este último nivel educativo en Colombia se rige según la ley 115 de 1994, artículo 15, con el siguiente propósito: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en el aspecto biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.” (Congreso de la República de Colombia, 1994).

De esta manera, la investigación se acoge al interés y objetivos nacionales, ya que en estos se concibe la educación en esta etapa: como generadora de hábitos y procesos comunicativos, corporales, éticos, sociales; buscando el desarrollo de los infantes con la adaptación a nuevos entornos: espacios, personas, olores, imágenes, entre otros estímulos, que desde el rol docente se permite conocer y dimensionar en su complejidad, el *cómo* aprenden los niños y niñas, y *cuáles* son los mecanismos mentales para que cada uno logre un mejor y útil conocimiento (Congreso de la República de Colombia, 1994).

1.2. Caracterización de la institución educativa en Bogotá

La institución donde se lleva a cabo la experiencia investigativa se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia; esta es de carácter privado, como características sociodemográficas, su población está compuesta principalmente por estudiantes de estrato medio alto y alto, con un énfasis en pedagogía diferencial y personalizada a cada estudiante (Guerrero & Ruiz, 2020).

Para el proceso de admisión, se recibe niños desde los 4 meses de edad hasta los 5 años, donde culminan su formación preescolar. Según la disposición de la institución, cada etapa de desarrollo se divide en 5 niveles: **El primer nivel** va desde niños de 4 meses al año de edad o hasta que el infante tenga desarrollada su capacidad motora de marcha firme; **el segundo nivel:** aproximadamente 1 año a 2 años; **el tercer nivel:** de 2 años a 3 años; **el cuarto nivel:** de 3 años a 4 años, y por último, el **quinto nivel o Pre Kinder:** de 4 a 5 años.

Su calendario académico es de tipo B, es decir, que el año escolar comienza en agosto y termina en junio del siguiente año, a su vez, el calendario escolar está dividido en trimestres, desarrollando en cada uno de ellos un proyecto pedagógico para cada nivel.

El proyecto pedagógico de aula desarrolla habilidades de forma transversal con un tema central elegido por el grupo y su directora según las necesidades e intereses acordadas; permitiendo que los estudiantes se conviertan en los principales protagonistas de su aprendizaje al desarrollar su sentido crítico a nivel individual y colectivo en su entorno inmediato, para la resolución de problemas cotidianos (Sandoval, 2017).

El tema debe ser desarrollado desde cada área, con el enfoque disciplinar distintivo sin perder la transversalidad entre las dimensiones del ser, según la etapa de desarrollo: la dimensión ética, corporal, cognitiva, comunicativa y trascendente; definidas y dispuestas según la malla curricular.

1.3. El área de música para la primera infancia y sus aportes

Como parte de esta reflexión sobre los procesos pedagógicos de los niños y niñas, se debe tener en cuenta el aporte que el área de música significa en el desarrollo de la primera infancia, resaltando así como menester la participación del área en los diferentes contextos educativos, para el aprendizaje significativo y desarrollo personal.

Así, en la enseñanza para la primera infancia, en el área de música se fortalecen de manera transversal muchas de las competencias en las dimensiones de desarrollo de manera integral, fundamentalmente la comunicativa. En la etapa maternal, la estimulación musical permite al bebé realizar movimientos con su cuerpo, identificando el pulso y ritmo de las palabras por medio de canciones e imágenes relacionadas a sonidos. En etapa preescolar, los infantes también desarrollan habilidades de acento, pulso y ritmo a nivel más avanzado, mejorando las competencias para su expresión oral, y el reconocimiento de su ritmo interior, el de su familia y entorno, relacionando intrínsecamente las habilidades musicales, para expresar sus ideas artísticamente (Islas, 2010).

Hay diferentes metodologías y técnicas de aprendizaje que fundamentan la enseñanza musical para la primera infancia, las cuales fueron pensadas para ser aplicadas en la presencialidad: El método Suzuki, por ejemplo, relaciona el aprendizaje de un instrumento musical al de la lengua materna, considerando la construcción de los conocimientos musicales con los aprendizajes vivenciales: primero se aprenderá de forma práctica y por último lo teórico (Vides, 2012).

Por otro lado, se encuentra también el método Kodaly, el cual se fundamenta en la entonación de canciones de forma individual y grupal, teniendo en cuenta la música tradicional del país o lo que se esté escuchando actualmente en la región (Zuleta, 2004); De igual manera, se encuentra la escuela Orff, la cual se basa en la participación activa del estudiante a través de la experimentación con los elementos simples de la música y los instrumentos de percusión, esto permite fortalecer su creatividad al explorar sonoridades y crear melodías con ritmo (Esquivel, 2009).

Por último, el método Dalcroze, el cual involucra música y expresión corporal mediante el ritmo, utilizando materiales con los que puedan hacerse movimientos como: telas, aros, pelotas y pañuelos; con instrumentos de percusión pequeños como: la pandereta, las maracas, el tambor y el sonajero (Vernia, 2012).

Estos métodos articulados a la virtualidad, fundamentan las estrategias pedagógicas aplicadas por la docente en las clases de música, la cual apoyada en las herramientas que ofrecen las diferentes plataformas planea las actividades conforme a las necesidades de cada grupo.

1.4. COVID-19 y la academia

El transcurso de la pandemia por COVID-19 ha generado desafíos a la dinámica de enseñanza con la que venía trabajando la institución; creando una serie de medidas epidemiológicas para evitar la propagación de la enfermedad como: la cuarentena y el distanciamiento social, forzándonos a permanecer en casa (Decreto No. 457 del 22 de marzo de 2020, Presidencia de la República).

Este evento, de forma ineluctable, generó cambios abruptos en los hábitos y actividades cotidianas, afectando especialmente al sector educativo tanto para los planes de trabajo de los docentes y sus metodologías, como la participación de los estudiantes. En este sentido, a veces, el límite que separaba al trabajo de las responsabilidades del hogar y la familia ya se desdibujaba, pues, las jornadas laborales eran más extenuantes e intensas, generando un alto nivel de estrés y ansiedad (Brammer & Clark, 2020).

En la institución, los procesos académicos debieron ser suspendidos mientras el equipo docente y los directivos elaboraban un plan de contingencia en donde, de manera rápida, se pudiera dar continuidad a los procesos académicos de los niños, ya que su aprendizaje de hábitos y rutinas estaba viéndose afectado. En este sentido, se presentó un gran reto; sin embargo, la responsabilidad exhortaba a ser prácticos, y sobre todo, muy creativos. Algunos de los retos fueron: mantener el deseo de aprendizaje incólume dentro del estudiantado y conservar la línea de aprendizaje por medio de las herramientas digitales.

Por consiguiente, afrontar estos retos requirió de un arduo trabajo docente, en donde fue necesario investigar, probar, planear y aplicar las estrategias encontradas en distintos blogs y canales digitales de docentes de música en el mundo, que aún hoy continúan en dinamización e innovación.

Además de ello, fue necesario autoformarse en el manejo del software y hardware, no solamente como tarea del docente, sino que involucró el esfuerzo de las familias, quienes tuvieron que encontrar la forma de adquirir competencias tecnológicas para adaptarse rápidamente a esta nueva dinámica escolar y superar las dificultades que no se hicieron esperar: garantizar el acceso a las plataformas para las clases virtuales, la conexión inestable y la cobertura de Internet, así como la disponibilidad de uso del dispositivo y compartirlo con varios miembros de la familia.

1.5. Educación musical durante la pandemia

Para la educación musical, la pandemia representó una oportunidad para plantear nuevas estrategias metodológicas en la música para la primera infancia, coaccionando a los docentes en la búsqueda de alternativas digitales que les permitieran seguir adelante con los procesos formativos. Algunas alternativas que se evidenciaron como necesarias en este proceso de adaptación para los docentes, fue la indagación y creación de recursos digitales actuales y divertidos, para continuar incentivando la transversalidad de los objetivos en la educación que se venía manejando en la presencialidad, lo cual obligó a los docentes a “redescubrir nuestro potencial no usado, a reestructurar nuestra praxis pedagógica, y a buscar creativamente nuevas estrategias didácticas” (Carrillo, 2001, p. 344).

En las clases de música se presentaron diferentes impresiones y desacuerdos en las alternativas para la dinámica de aprendizaje, debido a la naturaleza del área en cuestión, y la relación con los instrumentos y manejo de herramientas. La virtualidad generó un nuevo escenario desconocido para muchos, en el que se tenía que proveer de dichas características, que hasta ahora solo habían sido experimentadas bajo la égida de la presencialidad, como por ejemplo: utilizar los recursos del aula de música, y explorar sonoridades simultáneas con el grupo.

Además de otras problemáticas como la conectividad de los hogares, el acompañamiento en el proceso de cada niño y niña, para llevar a cabo actividades en conjunto con otras personas o el apoyo para realizar manualidades; de igual manera, la necesidad de contar con los conocimientos aprendidos del adulto para la ejecución de las instrucciones precisas en algunas actividades rítmicas y melódicas, dirigidas por la docente.

1.6. Experiencias pedagógicas musicales en el mundo en el transcurso de la pandemia

Algunos estudios han indicado la experiencia de docentes de música alrededor del mundo, quienes continúan en la búsqueda constante de los medios idóneos para conseguir estimular el deseo de los estudiantes dentro de las actividades académicas virtuales. Tal fue el caso de la experiencia de 13 docentes de violín en Turquía, donde se presentan algunas impresiones frente al impacto que tienen las clases virtuales de música para niños de 7 años en adelante; se hace un reconocimiento de aspectos positivos y negativos en esta modalidad y se concluye que la virtualidad si bien abre posibilidades para la enseñanza musical, pero en algunos temas se queda corta como la aplicación de herramientas (Kesendere, Sakin & Akar, 2020).

Así mismo, en Norteamérica, específicamente en Florida, Juditt Zsente nos comparte también algunas reflexiones de las primeras 3 semanas de clases virtuales con maternas y preescolares después del cierre definitivo de las instituciones, y presenta su proceso de creación de estrategias y de evaluación de las mismas (Szente, 2020).

Por último, en Finlandia nos comparten la experiencia en educación básica y el impacto que tiene esta innovación disruptiva en padres y niños, los cuales lograron desarrollar nuevas habilidades y tener un nivel de independencia en el uso del hardware y software, disfrutando las clases con un aprendizaje autodirigido y personalizado; sin embargo, algunos mostraron difícil adaptación a este nuevo ambiente de aprendizaje, retirándose temporalmente de las actividades académicas virtuales (Livari, Sharma & Ventä-Olkkonen, 2020).

Según UNICEF, a nivel global no todos tenían las mismas herramientas para acceder a la educación de primera infancia, por ejemplo, 120 millones de niños de edad preescolar no

lograron continuar su formación por falta de programas de educación a distancia, la ausencia de materiales en esta modalidad de aprendizaje en el hogar, entre otros (UNICEF, 2020).

1.7. Propósito de la reflexión

Ningún lugar del mundo fue ajeno a la emergencia de salud pública, sin embargo, y a pesar de la inminente parálisis de muchos campos de la economía, la actividad académica se mantuvo estoica ante la nueva realidad, obligando a las instituciones a mutar rápidamente a un modelo virtual en el que se tenía que mantener o incluso mejorar las estrategias pedagógicas para la construcción del conocimiento. Esto, llevado al campo de la música, generó la siguiente inquietud en la docente: *¿Cómo lograr aprendizajes significativos en la experiencia pedagógica y darle continuidad a la educación musical para niños y niñas de primera infancia durante la pandemia COVID-19, entre los meses de marzo a junio de 2020 en Bogotá, Colombia?*

Propuesto a ser resuelto en el siguiente objetivo: Caracterizar la experiencia pedagógica por una docente de música para el aprendizaje de niños y niñas (0-5 años), de una institución en Bogotá D.C, entre marzo y Junio de 2020, durante el transcurso de la pandemia por covid 19.

2. ANÁLISIS

2.1. Proceso para recolección de datos

Con base en el anterior cuestionamiento y buscando lograr darle una continuidad a la educación musical, la docente utilizó para la experiencia de aprendizaje, estrategias basadas en las metodologías presenciales de música, articulando nuevos recursos digitales como: canciones, cuentos y juegos virtuales.

Otra parte importante en este proceso fue la ardua investigación en la web donde se podía encontrar un amplio ramillete de ejemplos e ideas de actividades para realizar con niños de forma remota que otros maestros compartían a través de diferentes medios, como videos, blogs y publicaciones, sirviendo como inspiración para crear recursos digitales conforme la

etapa de desarrollo de cada nivel, y al proyecto pedagógico de aula que se estaba desarrollando en ese momento.

Teniendo en cuenta que los estudiantes no tendrían a su disposición el aula de música con sus diferentes recursos durante la clase, se les propuso a los padres crear diferentes materiales con elementos caseros, solventando las necesidades que surgían semana tras semana en los planes de clase. Los avances que se iban teniendo en el manejo de los aplicativos dieron pie a clases más interactivas y dinámicas.

En todo el proceso anterior, fue fundamental la recopilación de experiencias en un diario de campo, como base para la evaluación docente. Este instrumento se construye como herramienta cualitativa, que posibilita en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el seguimiento de las actividades, la consecución de los resultados y la centralización de la información, con características de orden cronológico y procedimental, conforme transcurrían las clases.

2.2. Resultados y análisis

Siendo la virtualidad un terreno desconocido para el desarrollo de las clases de música en los niños y niñas (0-5 años) de la institución educativa, la adaptación a la nueva ecología de aprendizaje no se hizo esperar para estos pequeños *nativos digitales*, que desde antes de nacer estaban ya inmersos en la era digital, por ello, sus preferencias se relacionaban a los recursos para aprender y enseñar en estos tiempos (Prensky, 2001). Sin embargo, por el lado docente esta adaptación conllevó más tiempo y esfuerzo acondicionarse a este nuevo estilo de educación y el manejo de las herramientas para el mismo.

En esta etapa, en mi papel como docente, tenía constantes y variables que debía considerar para la planeación de las clases; entre las constantes estaban: Los modelos pedagógicos para la enseñanza de la música, el proyecto de aula, las etapas de desarrollo, entre otros; y como variables: la conexión a internet, el adulto acompañante, el periodo de atención de los niños, su disposición para las clases virtuales y un sinnúmero de dificultades y fundamentos que mes a mes fui recolectando.

El diario de campo nació como una herramienta de acompañamiento con la cual pude recopilar mis observaciones frente a lo evidenciado en cada clase, convirtiéndose en un elemento indispensable de mi experiencia docente, para la planeación y el sistema de autoevaluación. Esta propuesta es acorde metodológicamente con los propósitos de una investigación cualitativa, la cual pretende, en este caso, por medio de una caracterización de una experiencia, comprender la complejidad de la realidad de interés: los escenarios, actores, las condiciones del contexto y las características sociodemográficas; para un análisis integral y aportes a la población de los niños, las niñas y las instituciones con interés en la innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de música (Sampieri y Torres, 2014).

Por tanto, el diario de campo se define como un instrumento de investigación, en el cual por medio de la caracterización de datos primarios el autor pretende el análisis de una situación o fenómeno de interés (Sandoval, 1996). En el caso de este proceso de caracterización en la enseñanza de música, este registro continuo, me permitió gestionar las actividades académicas, evaluar su efectividad y caracterizar las estrategias de motivación en los estudiantes. De esta forma, el diario de campo cobró un valor preponderante en mis labores como docente, acercándome más a las estrategias precisadas para este modelo de aprendizaje.

A continuación se presentará el análisis cronológico realizado en el diario de campo que se desarrolló durante los periodos mencionados, con sus respectivas observaciones y distinciones:

2.3. Marzo y las actividades asincrónicas¹

El 13 de marzo de 2020, la comunidad educativa fue notificada mediante comunicado oficial sobre la suspensión de las clases presenciales por dos días, y en reposición se les enviaría a los padres vía correo electrónico un documento donde las docentes explicaban el desarrollo de las actividades planeadas de ese día para que fueran guiadas por los padres de familia; sin

¹ Se entiende como los encuentros de grupo, grabados para ser vistos en tiempos diferentes por cada estudiante mediante plataformas digitales.

embargo, las actividades tuvieron que ser acondicionadas teniendo en cuenta los recursos presentes en casa y los espacios disponibles.

Mientras los padres de familia intentaban desarrollar las primeras actividades, el equipo docente comenzó con la construcción de un documento que sería enviado semanalmente, el cual, mediante un lenguaje sencillo y de forma concreta explicaba a los padres o acompañantes de los estudiantes, las actividades escolares a ser desarrolladas en casa mientras la emergencia de salud se disipaba, denominando el documento como “Plan Académico Semanal (PAS)”.

El formato que se empleó para la presentación de los primeros PAS fue un cuadro hecho en Microsoft Word donde se relacionaban: las actividades con su objetivo, los materiales, la dimensión de desarrollo para la que estaba planteada la actividad, el proyecto pedagógico, el curso y las fechas de la semana a la que correspondían dichas actividades ².

Desde el área de música, comencé a analizar las estrategias a implementar en el entorno virtual y creé un canal privado en la plataforma YouTube. En este proceso, inicialmente presenté un video de saludo y otro de despedida, basándome en las características de los tutores virtuales estudiados, para tener un elemento motivador y organizado que permitiera a los niños y niñas reconocer la estructura de clase para el inicio y final de la actividad; organizando así, el tiempo asignado para desarrollar los contenidos de la asignatura, además de relacionar en la virtualidad los procesos que llevábamos en la presencialidad, conectando su realidad con el nuevo ambiente de aprendizaje. (Moreira y Delgadillo, 2015).

El seguimiento que se hizo a las familias para considerar si el PAS tenía los alcances esperados estaba a cargo de la directora de grupo, quien solicitaba a las familias evidencias de las actividades realizadas propuestas por las docentes en formato de video o fotos; sin embargo, no se lograba hacer una evaluación significativa en el proceso ya que algunos padres olvidaban compartir la evidencia o simplemente prescindían de las actividades. Aún

² Para el día lunes 16 de marzo, otro comunicado fue enviado a la comunidad educativa, en el que se informaba de la suspensión de las clases presenciales desde el 16 de marzo hasta el 3 de abril, conectando el periodo de aislamiento preventivo con la Semana Santa, pero el equipo docente siguió trabajando para poder enviar los PAS siguientes a tiempo.

así, desde el área de música, el crear los videos con mi imagen y las canciones de inicio y cierre de la clase cumplió con el objetivo de motivar a los niños a participar de las actividades, algunas de las pocas evidencias recolectadas, mostraban a los niños entonando la canción de inicio y final, y de la misma forma haciendo los movimientos correspondientes, fortaleciendo así mi idea de continuar bajo la creación de este tipo de contenido.

Para la elaboración y edición de los videos no se contó con capacitación por parte de la institución, esto no era una prioridad en ese momento, el norte más cercano era continuar con los procesos de aprendizaje llevados a cabo en la presencialidad y el acompañamiento a las familias. Como lo establece Damour (2020), es importante crear estructuras en las rutinas de los niños y encontrar los momentos adecuados para aprender, jugar, ayudar en la casa, descansar y compartir en familia, identificando la importancia de cada uno de estos momentos en sus vidas.

Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones las familias no estructuraron estos tiempos, dando como resultado dificultad en la organización de las actividades. Desempeñar un rol docente en casa fue complejo y más sin la rigurosidad y competencias que se requieren para cumplir horarios y estructuras pedagógicas, lo que hizo que los padres de familia constantemente pidieran un acompañamiento sincrónico continuo para poder desarrollar las actividades propuestas.

2.3. Abril y los encuentros sincrónicos³

Después de Semana Santa, el 6 de abril, las directivas decidieron que cada uno de los 11 grupos que en ese momento estaban conformados, tendría un encuentro sincrónico diario con la directora de grupo y un encuentro semanal con la docente de música, además se continuaría con el PAS como refuerzo de las actividades de la semana.

Desde ese momento, la rectora compartió con las docentes un plan de acompañamiento académico virtual, donde se daban pautas para realizar el seguimiento en el desarrollo de las actividades asincrónicas y sincrónicas, entre las que se encontraban algunas

³ Se entiende como los encuentros grupales virtuales en simultáneo por medio de plataformas virtuales.

recomendaciones para la creación de recursos audiovisuales, como la duración, la estructura de los videos y especificaciones de ciertos recursos, además de la netiqueta para la presentación, desarrollo y adaptación al nuevo ambiente virtual.

En esta etapa, adicional a enviar los videos de inicio y fin de clase, tambien inicié a grabar otros videos para las actividades asincrónicas donde explicaba: ritmo corporal, creación de instrumentos musicales con materiales caseros, secuencias rítmicas con objetos de la casa, juegos de discriminación auditiva, cuentos musicales y diversos recursos, en los que invitaba a los niños a participar activamente y a responder a las clases, similar a una propuesta TV-learning, desde mi limitada experiencia en el tema, para ese momento. Los videos tenían una duración máxima de 7 minutos, ya que consideré importante tener en cuenta los periodos de atención de los infantes.

Desde la sincronía, utilicé la plataforma Zoom. En los grupos desde primer nivel hasta tercer nivel las clases se desarrollaban de 20 a 30 minutos y para los grupos de cuarto nivel y prekínder fueron de 40 minutos.

Las actividades de adaptación al nuevo ambiente de aprendizaje se convirtieron en un reto constante, considerando que antes de la pandemia, para la mayoría de los padres de familia los recursos digitales a edad preescolar eran considerados como parte del entretenimiento para los niños y no como una herramienta para el aprendizaje activo (Campaign for a Commercial-Free Childhood, et al., 2012).

Por este motivo, fue importante que los contenidos que se incorporarán en este nuevo ambiente presentaran características de alta calidad que suplieran las necesidades e intereses de los niños y niñas, procurando siempre la construcción de conocimientos significativos teniendo en cuenta sus periodos de atención en las actividades, el cual disminuyó considerablemente a causa de la larga exposición a la pantalla.

Según el *Council on communications and media* (2016), se recomienda no incorporar los recursos digitales en los niños hasta los 18 meses, y desde ahí hasta los 2 años, los recursos deben utilizarse con el adulto verificando la alta calidad de los contenidos, y para niños de 2

a 5 años se debe limitar el tiempo de pantalla a máximo una hora por día. Todo esto, se transformó a causa de la pandemia, y aunque la exposición a la pantalla no era tan prolongada, en los niños de primer y segundo nivel era notoria la molestia y dificultad para el desarrollo de los encuentros virtuales de música.

2.4.1. Sobre la exposición a la pantalla

El desafío frente a la exposición a la pantalla, antes y después del inicio de la pandemia, y el reconocimiento de la virtualidad como herramienta necesaria para la continuación de los procesos educativos, evidenció una necesidad de consensos y estrategias para su uso en el transcurso de abril y el mes de mayo.

No obstante, en las clases sincrónicas,⁴ la interacción docente-estudiante se fortaleció; sin embargo, las clases para niños menores de 2 años estaban dirigidas mayormente hacia los padres de familia en aspectos técnicos y teóricos, ya que la mayoría de niños no se sentían atraídos, además de agotados por el uso la pantalla. Por este motivo, creé una estructura de clase que procuraba tener actividades cortas relacionadas al mismo tema del proyecto pedagógico. En clases de 30 minutos, se organizaba el tiempo así: 5 minutos de conectividad y solicitar materiales de clase; 5 minutos para el saludo; 5 minutos para el recuento de la clase anterior e introducción al nuevo tema; 10 minutos de desarrollo de la actividad, y 5 minutos de cierre y despedida.

La estrategia descrita anteriormente se aplicó para todos los grupos, incluso para los encuentros de 40 minutos, en los niveles cuarto y prekínder, incrementando unos minutos más para la introducción y desarrollo de la actividad. Se observó por tanto, que conforme pasaba el tiempo, los niños y niñas participaban activamente de las clases, disfrutaban más las actividades, y al sentirse motivados, lograban mayor independencia en el uso de la plataforma: activando o desactivando su micrófono y cámara, compartiendo con sus amigos diferentes usos de las herramientas internas, levantando la mano remotamente, escuchando y siendo escuchados.

⁴ Se entiende como los encuentros de grupo, realizados en tiempo real mediante plataformas digitales.

Era claro que el movimiento y el juego representaba una parte importante en esta etapa de desarrollo, así que comencé a utilizar las herramientas de Zoom para compartir contenido, especialmente la opción “solo audio”, ya que de esta forma podía explicar los movimientos de las actividades, observar si los niños los imitaban, y preguntarles por propuestas nuevas para representar lo que la canción decía. Comencé a involucrarlos más, a imaginar e imitar movimientos según sus propuestas, y a permitir que expresaran sus emociones y estados en la clase para así representarlos con la música.

En concordancia con lo descrito, se evidencia la importancia del desarrollo de las habilidades sociales, competencia muy importante a edad preescolar. Por consiguiente, encontrarse de forma remota con personas en la misma situación, fortaleció la empatía y hacía que los educandos se reconocieran como parte de una misma familia educativa; por ello, fue importante activar las cámaras y reconocerse en cada encuentro, compartir experiencias y participar colaborativamente (Dwivedia, et al., 2020).

Conviene destacar, que a pesar de las estrategias implementadas y los avances en cuanto a la participación autónoma de los niños y las niñas, el adulto acompañante debía estar siempre con el educando, puesto que cobraba un papel importante en el consumo digital para que el niño o la niña no accediera a aplicaciones o programas que alterara su seguridad informática y el desarrollo de la clase, además del aprendizaje constante en el buen uso de las herramientas (Estefanell, 2020).

En la medida que las clases se iban desarrollando, los adultos comenzaban a participar más en los encuentros sincrónicos y a intentar hacer los juegos y ejercicios técnicos con sus hijos; a pasar de un rol acompañante a uno activo, y a proponer con ellos ideas nuevas, variaciones en los ejercicios y canciones. En síntesis, formar parte activa del aprendizaje (Fernández, et al., 2020).

2.5. Adaptaciones en mayo

Con los estudiantes y padres de familia un poco más adaptados a la mecánica escolar sincrónica y asincrónica, pude pensar estrategias y actividades más complejas. Desde los

procesos académicos, comencé a incorporar cuentos sonoros participativos con elementos de la casa, donde cada niño se presentaba a la clase con objetos que pudieran generar sonidos similares a los que se pretendían emular en las historias que se narraban, como por ejemplo: lluvia, viento, pasos, sonidos del agua y de animales.

Esta estrategia pedagógica dio buenos resultados debido a que se evidenció que los niños disfrutaban más el desarrollo de las clases, sus periodos de atención eran mayores, y la participación en las actividades se volvió asidua. El hecho de recrear sonidos que les permitía hacerse partícipes en la construcción de las historias vistas en clase, estimuló de forma notoria la imaginación y el deseo de proponer ideas, enriqueciendo el propósito del encuentro. A partir de este cuento sonoro participativo, empecé a preparar las demás actividades bajo la misma estructura, ya que esta arrojaba buenos resultados desde lo académico, y mejoraba notablemente el desarrollo de las sesiones.

La estructura de clase funcionaba bastante bien y los niños disfrutaban las actividades; sin embargo, surgió la preocupación de los padres de familia por la seguridad cibernética, considerando que la plataforma que utilizábamos para las clases sincrónicas era Zoom, y para ese entonces, esta tenía bastantes reportes de fallas de seguridad. Así lo presentó la Superintendencia de Industria y Comercio de Colombia en las regulaciones nacionales en seguridad de la información tras una investigación realizada desde el 14 de abril de 2020 (Colprensa, 2020).

A causa de esta preocupación la institución realizó un convenio con Cisco Webex en mayo, y desde el 25 de este mes las docentes comenzamos a explorar la mencionada plataforma, para que a partir de la primera semana de junio, la implementación de dicha herramienta en el desarrollo de los encuentros sincrónicos no diera más espera.

Para final de mayo, muchas familias decidieron no continuar con la educación bajo el modelo virtual, ya que la mayoría de sus trabajos regresaban a los horarios habituales y no podían acompañar a sus hijos en las clases, y bajo ninguna circunstancia dejarlos solos.

Otros padres de familia o acudientes recurrieron a asistir virtualmente al trabajo con sus hijos en brazos, expresando que no se sentían en condiciones de asistir de forma remota a su empleo, y al mismo tiempo que las responsabilidades académicas. Algunos fueron enfáticos a la hora de manifestar el temor que les generaba dar acceso a personas ajenas al hogar, las cuales fungían como ayudantes en el cuidado de los niños, y podían ser propagadoras del virus.

Como consecuencias de estos últimos cambios ante el proceso de adaptación en la alternancia laboral, los padres de familia prefirieron invertir más tiempo en tareas del hogar y cuidado de los hijos, posponiendo la academia por un tiempo indefinido. Tal fue lo ocurrido en Reino Unido, Francia, Alemania e Italia a través de una encuesta realizada por *The Boston Consulting Group* de Estados Unidos (2020) que demostró:

El 60% de los padres de familia no tienen ayuda externa para cuidar y educar a sus hijos; otro 10%, cuenta con una menor cantidad de ayudas que antes de la pandemia, y cerca de la mitad de los encuestados siente que su desempeño laboral ha disminuido como resultado de administrar estas responsabilidades adicionales (BCG, 2020, s.p).

2.6. La virtualidad en junio

A inicios de Junio, y con la nueva herramienta de la institución, los docentes comenzamos a utilizar Cisco Webex para los encuentros. Cada docente y cada niño tenía su usuario con la respectiva cuenta institucional. Se reconocieron insuficiencias en las herramientas dentro de esta plataforma para desarrollar las clases según la planeación pensada para Zoom.

En síntesis, la comunidad educativa no se adaptó a la nueva plataforma por los requerimientos de ancho de banda que tenía⁵, muchas veces se desactivaron las cámaras y micrófonos de los participantes, o si se compartía contenido, algunos niños no lograban verlo o no denotaban los detalles en el mismo. También hubo casos donde el aplicativo expulsaba de la reunión a sus participantes sin ninguna razón.

⁵ A pesar de que solo requería 2 mbps bidireccional para cada dispositivo en uso (Cisco Webex, 2020).

Como consecuencia de ello, algunos docentes decidieron regresar a sus clases con la plataforma Zoom, buscando continuar con la virtualidad bajo una herramienta más práctica y conocida. Desde música, se utilizaban las dos plataformas según los requerimientos de las familias; sin embargo, las estrategias pedagógicas eran diferentes para cada una.

Al inicio de este mes, comencé también con la preparación del cierre del año escolar con una canción de graduación para el grado de prekínder. Para esto, consideré posible la realización de un video tipo coro: sobre una pista musical previamente grabada por mí, cada niño desde su casa y siguiendo las instrucciones dadas, grabaría su video entonando la canción y utilizando dos dispositivos, uno para grabar y otro para reproducir la pista.

Entendiendo la edad y los posibles retos que habría, hice algunas pruebas con videos míos en la plataforma OpenShot, ya que era la única de uso libre que conocía y que me dejaría hacer la edición de sonido y video, dándome cuenta que podía hacerlo con los 30 videos de los niños que para ese entonces se graduaron.

Las estrategias que desarrollé fueron las siguientes, ordenadas cronológicamente: clase sincrónica con una presentación de Power Point, donde les compartí imágenes referenciando la letra de la canción. Inicialmente, construimos juntos una historia relacionando los significados de las imágenes, seguido de esto, repetí la secuencia de imágenes cantando muy despacio cada frase de la canción, luego las niñas cantaban conmigo y después los niños. Seguido de esto, grabé un video explicativo con las imágenes utilizadas en clase para que todos ensayaran la canción de forma asincrónica en casa. Para finalizar, les compartí el video en un link del canal de YouTube y también un podcast en Anchor con la pista musical para que sobre este material grabaran su entregable.

Así mismo, realicé un manual de grabación dirigido a los padres de familia con recomendaciones tales como: grabar en vertical, utilizar un espacio iluminado, el uso de dos dispositivos, cantar fuerte, y disponer de un lugar con decoración referente a la graduación. Toda esta información fue recibida por los padres de familia, los cuales contaron con 10 días para la realización del video siguiendo las pautas descritas en el manual.

En una reunión que tuve con las directivas de la institución, las directoras de grupo y las auxiliares docentes, construimos la estructura del video, siendo la siguiente: un intro estático que conservó los colores institucionales y presentó fotos de cada uno de los integrantes del grado prekínder; después, la canción interpretada por los educandos sobre la pista que creé; y por último, los créditos del video con imágenes individuales de los nombres de cada participante escritos por ellos mismos. En la realización de las piezas del inicio y el final conté con el apoyo de una auxiliar docente que tenía conocimiento en programas de diseño.

El video fue todo un éxito, las familias disfrutaron el ver a sus hijos cantando en simultáneo; además los niños y las niñas estaban muy felices al observar a sus amigos en un solo espacio, y haciendo algo como grupo. Algunas de las impresiones recogidas de los padres de familia fueron: “Es grandioso poder tener un recuerdo de su paso por el preescolar y verlos cantando juntos” o “No pensamos que fuera posible este montaje a su edad, pero lograron hacerlo muy bien”.

2.7. Cierre de año escolar

En este último mes, las habilidades digitales de la docente, los niños y las familias lograron fortalecerse aún más, incrementando la autonomía para la toma de decisiones y la solución de problemas. Siendo este un año lectivo diferente en su práctica educativa, necesitaba ser celebrado por haberse culminado con aprendizajes significativos para toda la comunidad educativa.

Por consiguiente, en la última actividad sincrónica los estudiantes debían conectarse al encuentro virtual vestidos con su color favorito, y con su familia podían participar de la actividad. Juntos debían pensar en una virtud para compartir en el grupo, materiales de cocina y accesorios de disfraces como pelucas y gafas. Este encuentro se realizó con todos los niveles y fue una fiesta musical llamada “corazones de colores”; la cual fue planeada con una directora de grupo que estaba interesada en hacer cierre del año escolar con música.

La estructura de la actividad tenía como inicio el saludo y una canción de los corazones de colores. Después comenzábamos a compartir las virtudes que cada niño había traído, y en

una presentación de PowerPoint y ponía corazones de los colores correspondientes y la virtud resaltada por cada niño.

Por último, hicimos un “baile de disfraces” utilizando los implementos de disfraz con una pista musical que realicé mezclando canciones para bailar en la plataforma Audacity. Los niños disfrutaron de la actividad demostrando un alto nivel propositivo para los juegos colaborativos, además de divertirse jugando con los disfraces y hacer diferentes ritmos según el objeto utilizado.

2.8. Evaluación

Para la evaluación de los aprendizajes a esta edad, la institución decidió que debía hacerse de forma cualitativa. Se aplicaron diferentes estrategias para validar de forma sincrónica los aprendizajes musicales adquiridos en la virtualidad.

Para el primer nivel tuve en cuenta el movimiento del cuerpo con diferentes ritmos, la participación activa en los juegos musicales y la respuesta de seguimiento visual a los sonidos realizados por su cuidador. Para el segundo nivel, las habilidades musicales con juegos para reconocer el timbre de dos instrumentos musicales (piano y tambor) y las habilidades comunicativas con la imitación de movimientos corporales y gestos; en esta etapa y para este grupo se reforzaron las competencias de expresión con sus pares, cuidador y docente.

Con respecto al tercer nivel, validé el seguimiento de instrucciones de patrones básicos de movimiento al ritmo de la música, también el periodo de atención y la participación activa con las propuestas individuales en los cuentos musicales presentados. En el cuarto nivel, valoré el reconocimiento del timbre de 10 instrumentos musicales para la discriminación auditiva y el canto de las notas musicales de la escala mayor de DO. Por último, para prekinder aprecié la habilidad para crear historias, composición de melodías con notas musicales, interpretación de canciones populares por grados conjuntos y la relación de los sonidos de objetos del entorno con instrumentos musicales conocidos.

3. CONCLUSIONES

Al relacionar estas reflexiones con mi experiencia docente considero que las estrategias de enseñanza aplicadas en las clases virtuales de música para maternas y preescolares surgieron desde un proceso de exploración del nuevo entorno en relación a la presencialidad; tal como lo dice Restrepo (2020): “esta etapa de virtualidad para todos es un aprendizaje y debe haber un momento de adaptación desde nuestra realidad” (Boletín UNICATÓLICA, 2020, s.p.).

Referente a la comunidad educativa, el cambio de ambiente de aprendizaje impactó fuertemente en los procesos pedagógicos, siendo insuficiente la capacitación digital para el correcto uso de las plataformas y herramientas. Además, las familias asumieron nuevos roles para motivar a los hijos en estos nuevos procesos educativos, y acompañarlos adecuadamente para la construcción de su conocimiento.

Adicionalmente, como expone Caraballo (2018), los infantes de 0 a 2 años necesitan un contacto más físico y vivencial para la formación de hábitos y la aprehensión del conocimiento. De igual forma, su periodo de atención en pantalla puede disminuirse a la mitad en comparación al tiempo de concentración en actividades presenciales, el cual, para infantes de hasta un año es de 3 a 5 minutos, y para los que van hasta los 2 años, máximo 10 minutos. Por tal razón, fue necesario realizar actividades cortas, variadas y participativas dentro de cada encuentro sincrónico.

Es por esto que para el desarrollo de las clases virtuales de música fueron importantes la resiliencia y creatividad para lograr adaptarse y superar los retos en este nuevo ambiente de aprendizaje, además del uso de elementos disponibles en casa: cucharas, tarros, sábanas, juguetes, cojines, zapatos y demás objetos, que pudieran representar instrumentos, sonoridades y situaciones cotidianas; con el fin, de fortalecer las competencias musicales y comunicativas de los estudiantes.

Por lo tanto, se implementaron estrategias de innovación y transformación de las metodologías, para una participación activa en el desarrollo de las clases por parte de los

niños, las niñas, la inclusión de la familia y el incentivo del docente. En este orden, se prescindió del encuentro magistral donde solo se impartía un conocimiento, aséptico a las necesidades e intereses del estudiante, permitiendo a la educación musical virtual integrarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje más contextualizados a la realidad actual, y a las necesidades para cada edad en esta institución.

En pocos meses el ambiente de aprendizaje en la modalidad presencial logró migrar por completo a un entorno virtual y suplir parcialmente las necesidades de las familias y de los estudiantes. Asimismo, se resalta en la evaluación de la incorporación de las TIC para la educación musical como un proceso exitoso que tiene aún muchos desafíos por delante; las clases virtuales de música posibilitaron y potenciaron el desarrollo de habilidades musicales en los niños, a pesar de las dificultades que se encontraron y la limitada experiencia que se tenía en el uso de los recursos virtuales como medio principal de enseñanza.

Para finalizar, resalto de esta reflexión acerca de la adaptación y cambios en la dinámica de aprendizaje, como una experiencia de innovación virtual disruptiva, un nuevo camino de posibilidades para la educación musical que de seguro traerá más retos, pero será posible como modelo de aprendizaje para niños de 2 a 5 años. Por lo anterior, es importante como docentes estar siempre actualizados en las estrategias pedagógicas, trabajar en equipo, investigar, potenciar la creatividad y aprovechar los recursos con los que se cuenta para continuar con el mejoramiento de la práctica docente y por ende la educación.

REFERENCIAS

App Council On Communications And Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138 (5), 1-6. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>

BCG. (2020, agosto 7). ¿Cómo alivianar la carga a sus empleados durante la pandemia? *Boston Consulting Group (BCG)*. <https://www.bcg.com/en-co/press/7august2020-how-do-you-ease-burden-on-your-employees-during-pandemic>

Boletín UNICATÓLICA. (2020). Así viven la experiencia de clases virtuales nuestra Comunidad UNICATÓLICA, Cali. En Boletín UNICATÓLICA.

COMPÁS EMPRESARIAL N° 33

Vol. 11 – 2do SEMESTRE 2021

ISSN: 2075-8960

Universidad Privada del Valle – Bolivia

<https://doi.org/10.52428/20758960.v11i33.159>

Brammer, S., & Clark, T. (2020). Covid-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*; 31 (3), 453-456. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12425>

Campaign for a Commercial-Free Childhood, Alliance for Childhood, & Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment. (2012). *Facing the screen dilemma: Young children, technology and early education*. http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/screen_dilemma_spanish.pdf

Caraballo, A. (2018). *El tiempo de concentración de los niños según su edad*. Guía infantil. <https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/aprendizaje/el-tiempo-de-concentracion-de-los-ninos-segun-su-edad/>

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5 (15), 335-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>

Cisco Webex. (2020). *Errores de bajo ancho de banda en reuniones de la Plataforma de vídeo de Cisco Webex*. Cisco webex help center. <https://help.webex.com/es-co/WBX84420/Low-Bandwidth-Errors-in-Cisco-Webex-Video-Platform-Meetings#:~:text=Para%20obtener%20la%20mejor%20experiencia,%2C%20para%20enviar%20y%20recibir>

Colombia, Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2021). *La Educación en Colombia*. Subdirección de educación, en el portal WEB DNP- programas-Desarrollo Social. <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-de-educacion/Paginas/subdireccion-de-educacion.aspx>

Colprensa. (26 de noviembre de 2020). Superindustria ordenó a Zoom reforzar medidas para protección de datos. *EL PAIS*. <https://www.elpais.com.co/colombia/superindustria-ordeno-a-zoom-reforzar-medidas-para-proteccion-de-datos.html>

Damour, L. (2020). *6 Maneras en que padres y madres pueden ayudar a sus hijos durante el coronavirus*. Fondo de las naciones unidas para la infancia, (Unicef).

Decreto No. 457 del 22 de marzo de 2020. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público. (2020) (Presidencia de la República Colombia).

<https://coronaviruscolombia.gov.co/Covid-19/decretos.html>

Dwivedia, Y., Hughesa, L., Coombs, C., Constantiouc, I., Duan, Y., Edwards, J., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N., Sharma, S., & Upadhyayl, N. (2020). Impact of covid-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International journal of information management*, 55 (102211).

<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>

Esquivel, N. (2009, junio). Orff Schulwerk o escuela Orff: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística. *La Retreta*, 2(2).

<http://laretreta.net/0202/orff.pdf>

Estefanell, L. (2020, mayo). *Pantallas en casa. Guía para acompañar a las familias en el uso de internet*. Fondo de las naciones unidas para la infancia, (Unicef, Uruguay).

<https://www.unicef.org/uruguay/media/3001/file/Pantallas%20en%20casa.pdf>

Fernández, J., Domínguez, J., y Martínez, P. (2020, 2 de julio). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 87-110. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212/420>

Guerrero, J. P., & Ruiz, J. A. A. (2020). Personalized education according to Garcia Hoz. *Revista Complutense de Educacion*, 31(2), 153-161.

<https://doi.org/10.5209/rced.61992>

COMPÁS EMPRESARIAL N° 33

Vol. 11 – 2do SEMESTRE 2021

ISSN: 2075-8960

Universidad Privada del Valle – Bolivia

<https://doi.org/10.52428/20758960.v11i33.159>

Islas, A. (2010). *Las habilidades y destrezas que se desarrollan a través de la música vivencial en niños de 5 a 6 años de edad*. [tesis de licenciatura, Universidad pedagógica nacional]. Repositorio institucional de la secretaría de educación pública, (SEP). <http://200.23.113.51/pdf/27569.pdf>

Kesendere, Y., Sakin, A., & Akar, A. (2020). Educator's views on online/distance violin education at Covid-19 outbreak term. *Journal for the interdisciplinary art and education*, 1(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1201556>

Ley 11, Por la cual se expide la Ley General de Educación. Título II, Capítulo I, Artículo 23. (Áreas obligatorias y fundamentales). Diario Oficial 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. La ley General de Educación. (1994) (El Congreso de la República de Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International journal of information management*, 55(102183). <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>

Moreira, C., y Delgadillo, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: Reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en marcha*, 28 (1), 121-129. <https://doi.org/10.18845/tm.v28i1.2196>

Prensky, M.(2001). Digital Natives, Digital Immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Sampieri, H. y Torres, C. (2014). Metodología De La Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (6ta ed.). McGraw-Hill.

COMPÁS EMPRESARIAL N° 33

Vol. 11 – 2do SEMESTRE 2021

ISSN: 2075-8960

Universidad Privada del Valle – Bolivia

<https://doi.org/10.52428/20758960.v11i33.159>

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Instituto Internacional De Aprendizaje Para la Reconciliación Social.

Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: Una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista ensayos pedagógicos*, 12 (1), 51-68. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.3>

Secretaría de Bogotá. (2019, febrero 11). 3.2. Funciones y deberes. De la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/funciones-y-deberes

Secretaría distrital de integración social (SDIS, 2017). *Estándares técnicos para la calidad de la educación inicial*. Bogotá, Colombia. http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2018documentos/28022018_estandares_tecnicos.pdf

Szente, J. (2020). Live virtual sessions with toddlers and preschoolers amid COVID 19: Implications for early Childhood Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 373-380. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216174/>

UNICEF. (2020). *Al menos una tercera parte de los niños en edad escolar de todo el mundo no tuvo acceso a la educación a distancia durante el cierre de las escuelas debido a la COVID-19, según un nuevo informe de Unicef*. [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/tercera-parte-ninos-no-tuvo-acceso-educacion-distancia-debido-covid19>

Vernia, A. (2012). *Método pedagógico musical Dalcroze*. *Revista electrónica de educación en las artes* 1 (1). https://www.researchgate.net/publication/277269400_Metodo_pedagogico_musica_1_Dalcroze

COMPÁS EMPRESARIAL N° 33

Vol. 11 – 2do SEMESTRE 2021

ISSN: 2075-8960

Universidad Privada del Valle – Bolivia

<https://doi.org/10.52428/20758960.v11i33.159>

Vides, G. (2012). Método Suzuki: El Método de la Lengua Materna. *Plurentes: Artes y letras*, 1(2). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15752>

Zuleta, A. (2004). El método Kodály y su adaptación en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 1(1), 66-95.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344010>

Fuentes de financiamiento: Esta investigación fue financiada con fondos de la autora.

Declaración de conflicto de intereses: La autora declara que no tiene ningún conflicto de interés.

Copyright (c) 2021 Yudicebim María del Rosario Padilla Rubiano



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)