

## RESUMEN

*Este escrito presenta un recorte de una investigación cualitativa sobre la práctica docente en la educación musical a distancia en Brasil. Buscamos comprender los actores y las dinámicas sociales e individuales involucradas en los procesos en este contexto, a partir de la perspectiva de los profesores. En base a entrevistas con ocho profesores universitarios, los principales resultados apuntan que en la EAD los actores trabajan en equipos, trabajan con y para una cantidad numerosa de estudiantes. Además, los docentes toman sus prácticas presenciales como base para la EAD, al mismo tiempo que la EAD modifica lo presencial, entre otros hallazgos.*

*Palabras Clave: Educación Musical; Educación a Distancia; Interacciones.*

## ABSTRACT

*This paper presents some results of a research about teachers' praxes in Brazilian higher education. We aim to comprehend the actors, as well as the social and individual dynamics involved in the processes within this context, based on the narratives from eight Brazilian music professors, each of whom gave a semi-structured interview. The main results show that in DEd the actors work in teams, working with and for an enormous quantity of students. In addition, we verified that the participants use their in-person practices as basis for DEd, at the same time as DEd modifies it, among other outcomes.*

*Keywords Music Education; Distance Education; Interactions.*

Yo y Los Otros: Relaciones e interacciones en la Educación Musical a distancia.  
Algunas miradas docentes  
Pp. 184 a 212

**YO Y LOS OTROS: RELACIONES E INTERACCIONES EN LA  
EDUCACIÓN MUSICAL A DISTANCIA. ALGUNAS MIRADAS  
DOCENTES<sup>1</sup>**

*Dra. Leda Maffioletti<sup>2</sup>*  
*Universidad Federal do Rio Grande do Sul*  
*Brasil*

*Dr.(c) Leonardo Borne*  
*Universidade Federal de Ceará*  
*Brasil*

## INTRODUCCIÓN

Una persona de un lado, una computadora y (quizás) otra persona del otro lado. Esta es una imagen que, generalmente, dibujamos en nuestra mente cuando nos referimos a la Educación a Distancia (EAD). Pese a esta imagen mental, afortunadamente no representa la mayoría de las realidades existentes (aún porque la EAD mediada por el internet es apenas una posibilidad). Las dinámicas y relaciones humanas sí están presentes en esta modalidad educacional, como ya visto por algunos investigadores<sup>3</sup>. Sin embargo, el enfoque

---

<sup>1</sup> Agradecemos inmensamente a la Mtra. Helena Mucio Guerra (México), por la atenta lectura y revisión de este artículo.

<sup>2</sup> Correos electrónicos: leda.maffioletti@gmail.com, leo@ufc.br. Artículo recibido el 10/09/2015 y aprobado por el comité editorial el 26/10/2015.

<sup>3</sup> Braga, Paulo David Amorim (2009). "Padrões de interação em um curso coletivo de violão a distância", Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste. Mossoró: UFRN; Cuervo, Luciane da Costa (2012). "Educação Musical e a ideia de Arquiteturas Pedagógicas: formação de professores da geração de 'nativos digitais'", *Revista da ABEM*, 29; Gohn, Daniel (2008). "Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais", *Revista da ABEM*, 19; Ribeiro, Giann Mendes (2013). "Educação musical a distância online: desafios contemporâneos", *Revista da ABEM*, 31; Narita, Flávia (2012). "Music Education in the Open University of Brazil: informal learning practices", *Tehnologii Informatic si de Comunicatie în Domeniul Muzical (ICT in Musical Field)*,3; Tourinho, Ana Cristina (2014). "Aspectos atuais do ensino de violão no Brasil: perspectivas e novas tecnologias", **Educação musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias**. Marco Antonio Toledo y Adeline Stervinou (editores). Fortaleza: Edições UFC.

de dichos autores está hacia/entre los discentes, y uno de los huecos temáticos existentes es la mirada y perspectiva del docente o, en otras palabras, cómo el maestro de música enseña y se relaciona en la modalidad en línea.

Siguiendo esta idea, aunado lo anterior con la experiencia vivida por nosotros como estudiante, tutor y maestro de música en la EAD, durante los años 2010 y 2011, fue desarrollada una investigación de posgrado que se centró en el trabajo docente en educación musical a distancia, la cual analizó diversos aspectos de las prácticas docentes de ocho profesores que imparten clases de música en licenciaturas en educación musical a distancia. El objeto investigativo transitó entre lo tecnológico y lo humano, no olvidando el propio proceso educativo. Los resultados fueron extensos, generando diversos escritos, en los cuales nos dedicamos a discutir: cómo se ponían en marcha las clases, la evaluación y la relación docencia presencial y docencia virtual<sup>4</sup>, la formación para la actuación en la EAD<sup>5</sup>, y la tecnología empleada en cursos de música a distancia<sup>6</sup>.

Dado lo anterior, el propósito del presente artículo –ubicándolo como una fracción de una investigación más amplia– es comprender los actores y las dinámicas sociales y personales involucradas en los procesos educativo-musicales a distancia, enfocado en la educación superior brasileña a partir de la perspectiva de los profesores que allí están. Para facilitar la lectura del presente artículo, describimos las secciones que el lector encontrará: empezamos con algunos de los conceptos que orientaron la investigación –y, más específicamente, este artículo–, como la EAD y la figura de los tutores, así como la teoría del Trabajo Docente de Tardif y Lessard<sup>7</sup>. Seguimos con la descripción de los caminos metodológicos adoptados para, a continuación y en una misma sección, presentar, discutir y analizar los datos recopilados. Las conclusiones e in(ter)ferencias hechas son vistas en la última sección de este escrito.

---

<sup>4</sup> Borne, Leonardo y Leda Maffioletti (2012). "Um Olhar sobre as Aulas de Educação Musical a Distância: o trabalho docente na realidade brasileira", **Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiências**. Botelho, Luis y Pedro Rogério (editores). Fortaleza: Edições UFC.

<sup>5</sup> Borne, Leonardo (2014). "Distance Music Teaching: engaging in Distance Education and teacher's training", Proceedings of XXXI International Society for Music Education World Conference. Porto Alegre: UFRGS.

<sup>6</sup> Borne, Leonardo (en prensa). "Tecnologías en la educación musical a distancia en contextos universitarios brasileños. Una mirada hacia la práctica docente", *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1).

<sup>7</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes.

## CONCEPTOS ORIENTADORES

### EAD

Podemos definir la Educación a Distancia como la educación donde los espacios físicos, las barreras geográficas y el tiempo –cronológico o individual– pueden no ser lineales, ni tampoco concomitantes entre maestro y estudiante. En EAD, así como en la Educación Presencial (EP), los estudiantes son estimulados, con más o menos énfasis, a buscar su propia formación. Una situación de EAD puede llevarse a cabo entre personas que están en dos barrios, ciudades o países diferentes, mientras compartan los medios y la tecnología necesaria para el envío y permuta de materiales. De la misma manera, el intercambio entre maestro y estudiante puede tardar minutos, horas o días, puesto que el contexto se mantiene en los mensajes y trabajos intercambiados previamente. En EAD, el tiempo dedicado al estudio también es flexibilizado (a diferencia de la educación presencial, donde no hay esta flexibilización, sin embargo, los límites temporales sufren alteraciones, ya que una clase no necesita tener la duración de 45 minutos). El educando puede necesitar más o menos tiempo para leer un material, realizar un trabajo o ejercitarse musicalmente en comparación a otro, y él tendrá este tiempo a su disposición, puesto que no está asociado a las barreras temporales de una clase que tiene inicio y fin.

En la literatura especializada, hay autores<sup>8</sup> que indican que el maestro de la EAD presupone y trabaja con un estudiante para que este desarrolle la habilidad de responsabilizarse por su propia educación, también considerando que el estudiante ya tenga conocimientos y experiencias previas que pueden ser usadas en su aprendizaje. Esto no es exclusivo de la EAD, no obstante, se percibe una mayor necesidad de estas características en esta modalidad.

### SOBRE EL PROFESOR Y EL TUTOR EN LA EAD

Con el argumento de situar a los lectores, especialmente a los que no están familiarizados con la EAD, nos parece sumamente adecuado describir y delimitar algunas características del profesor que trabaja en esta modalidad –por algunos de los cambios que pueden pasar en su propio quehacer educacional– y sobre el tutor EAD –un actor que surge con mucha fuerza.

Sobre el profesor, este sufre un proceso de descomposición, pues sus funciones empiezan a ser distribuidas entre varios personajes y actores. En el caso

---

<sup>8</sup> Peters, Otto (2001). *Didática do Ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos; Peters, Otto (2004). *A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Unisinos; Gohn, Daniel (2003). *Auto-aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*. São Paulo: Annablume; Moran, José Manuel (2009). "O que é educação a distância?", <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Consultado el 30 de octubre de 2015; Rela, Eliana y Carla Valentim (2008). "Formação de Professores do Ensino Superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico no contexto das tecnologias e da modalidade semipresencial", *Educação Unisinos*, 12.

de la EAD, el profesor deja de ser el único responsable por la enseñanza, puesto que hay un cuerpo de individuos involucrados y cada quien es responsable por una parte del proceso. Existen los responsables por la propuesta metodológica y didáctica, los responsables por el acompañamiento de los estudiantes y también los expertos en realizar, en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), la proposición educativa de otros docentes. Los nombres varían mucho entre las diferentes instituciones educacionales, como profesor de contenido, profesor formador, profesor asesor, profesor investigador, entre otros. En tanto, conforme nos indica la literatura, lo importante es que sus acciones no son llevadas a cabo de manera aislada; son “acciones construidas en equipo múltiple, tanto en la diversificación de profesionales, como transversal entre diferentes niveles que involucran asistentes, técnicos y profesores-asesores en EAD”<sup>9</sup>. Estas acciones son de orden de creación de contenido, acompañamiento de estudiantes y otras intervenciones resultantes de la práctica docente.

Mirando la EP, lo usual es la presencia del profesor y el estudiante; pero en la EAD surge otro actor: el tutor. El tutor es, habitualmente, el punto intermedio de la relación estudiante-profesor, encargándose de auxiliar al estudiante en su proceso de aprendizaje, a través del contacto directo y presencial (generalmente en polos de apoyo presencial<sup>10</sup>), o también auxiliar al profesor a realizar sus propuestas educacionales. En estos casos, el tutor suele fungir como un experto implementador de las tecnologías, o también como aquél que acompaña a los estudiantes virtualmente y propicia la interacción del grupo, a partir de las propuestas del profesor responsable.

Aunque, algunas veces, la concepción sobre quiénes son y qué hacen los tutores no es clara, estos definitivamente deben de ser personas activas e involucradas con el aprendizaje de los estudiantes. Para concluir esta discusión, veamos lo que comentan Erdmann y colaboradores, cuando dicen que el tutor realiza “una labor ancorada en la información y comunicación que incluyen la disponibilidad, reflexión, debate y construcción colectiva entre/con los profesores y alumnos y, en ese sentido, realizan cambios continuos mediados por la tecnología, en un ambiente de gran flexibilidad creativa y con convergencia de diversos medios para efectos de aprendizaje”<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Andrade, Adja Ferreira, Marilú Fontoura de Medeiros y Marina Bernadette Petersen Herrlein (2003). “Docente em EAD como um entretempo na produção de uma cultura virtual”, **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento**. Marilu Medeiros y Elaine Faria (editoras). Porto Alegre: Edipucrs, p. 200.

<sup>10</sup> El polo de apoyo presencial es la denominación que reciben, en Brasil, los espacios físicos a los cuales los estudiantes de EAD están vinculados y frecuentan (en general semanalmente) para realizar actividades, evaluación y resolver dudas. Un mismo curso puede tener varios polos de apoyo presencial, dependiendo del número de estudiantes inscritos.

<sup>11</sup> Erdmann, Beatriz M. y colaboradores (2003). “Monitoria e tutoria: linhas de força, intensidades e experiências no contexto da PUCRS Virtual”, **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento**. Marilu Medeiros y Elaine Faria (editoras). Porto Alegre: Edipucrs, p. 295.

Con estas cortas descripciones, podemos vislumbrar que el universo operado por el tutor es amplio y variable, conforme cada curso y cada institución. No hay manera de generalizar sus funciones y papeles, puesto que son diversos los campos de conocimiento en los que él actúa. En tanto, es posible situarlo en un espacio intermedio entre el profesor y el estudiante, donde él es el responsable por el diálogo e interacción entre los dos y entre los propios estudiantes; asimismo, es aquel que posibilita que el maestro use eficientemente las herramientas tecnológicas. A continuación de esta sección conceptual, pasemos a la teoría que enmarcó el análisis de esta investigación.

### *Trabajo docente*

En su totalidad, la investigación tuvo como base conceptual la teoría del Trabajo Docente desarrollada por Tardif y Lessard<sup>12</sup>. Según los autores, el trabajo docente es una profesión de interacciones humanas, es decir, “estudiar la docencia vista como una actividad laboral desarrollada en una organización laboral, donde los maestros interactúan con otros actores”<sup>13</sup>, trabajando con el humano, para el humano y a partir del humano. Aunque dicha teoría fue originalmente pensada en el contexto de la educación básica y presencial, su transposición a la educación musical a distancia es factible y ya se realizó en otra ocasión<sup>14</sup>. De acuerdo con esta autora, docencia y música comparten un carácter social e interactivo; si bien en algunos momentos las prácticas musicales o docentes pueden ser solitarias, en muchos otros son totalmente interactivas. En la EAD algo similar ocurre: el estudiante generalmente está solo frente a una pantalla de computadora (o en su instrumento en el caso de la música), pero está en constante contacto con sus compañeros, tutores y maestro, a través de la comunicación virtual.

La teoría de Tardif y Lessard abarca un universo que involucra las técnicas y los instrumentos educativos, el proceso laboral, las exigencias y los recursos; asimismo, la colectividad del trabajo. Al mismo tiempo, divide la labor docente en tres dimensiones: la actividad, el *status* y la experiencia, cada cual artificialmente separada con el objetivo de intentar explicar parte de un todo que ocurre simultáneamente y que influye en la práctica docente.

La primera dimensión, *actividad*, hace referencia a todas las acciones cotidianas practicadas por el docente, sea la enseñanza, el actuar o el interactuar, que deben ser determinadas bajo un objetivo, es decir, el aprendizaje y la socialización de los estudiantes. Esta característica de la actividad permite el análisis, entre

---

<sup>12</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*

<sup>13</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p. 275.

<sup>14</sup> Krüger, Susana Ester (2007). “Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical”, *Revista da ABEM*, 17, pp. 97-107.

otros, de los pares conceptuales “trabajo solitario y trabajo colectivo, autonomía de cátedra y control escolar, tarea prescrita y tarea real, currículo formal y currículo real, educación e instrucción de los alumnos”<sup>15</sup>. También cabe aquí el análisis de las interacciones de los profesores no solamente con los estudiantes, sino también con otros profesores, tutores, equipo de gestión, coordinación y directivos, así como con otros profesionales.

Por otro lado, el *status* trata de los rasgos de la identidad del profesor, sea en la esfera de la organización del trabajo, o de la organización social; es decir, el sujeto interfiriendo en la *categoría* docente y la categoría docente transformando el sujeto. Esta identidad está vinculada, inicialmente, a la categoría laboral, o al *status* de ser profesor. No obstante, ella debe ser también constituida por cada individuo, donde la construcción pertenece más al maestro que a la escuela a la cual él está asociado. “La labor de composición de la identidad pertenece, ahora, cada vez más al docente, sea individual o colectivamente, y cada vez menos a la institución escolar, como era antes”<sup>16</sup>. A estos análisis, podemos relacionar los trabajos codificados (aquellos prescritos, o sea, la real labor), los trabajos no codificados, las “exigencias contradictorias”<sup>17</sup>, o aún “los componentes informales, variables, implícitos e imprevistos”<sup>18</sup> y la relación de los docentes con el trabajo.

Por último, la experiencia es respecto a la “labor de la manera en la que es vivida y recibe significado por él (trabajador) y para él”<sup>19</sup>; en otras palabras, es el conocimiento que el maestro tiene sobre su propia profesión y práctica, a partir del contacto directo con su trabajo. Esta experiencia puede ser entendida (o adquirida) de dos maneras: desde los hechos y situaciones repetidas que resuenan y reiteran en el trabajo, y a partir de la intensidad y de la significación de hechos y situaciones singulares vividas por un individuo, es decir, “la noción de verdad de su vivencia práctica”<sup>20</sup>. La experiencia no debe ser simplificada a la yuxtaposición de conocimientos, habilidades y competencias obtenidos con la labor y con la práctica, sino considerada como un encadenamiento, una concatenación, una consubstanciación de estas prácticas, así como su análisis debe buscar vislumbrar estos factores (o parte de ellos).

Cabe señalar que el *aspecto compuesto de la docencia*<sup>21</sup> se refiere a la indisolubilidad de estas tres dimensiones, puesto que es en la acción cotidiana y

---

<sup>15</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p.278.

<sup>16</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p.50-51.

<sup>17</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p.282.

<sup>18</sup> Krüger, Susana Ester (2007). “Relações interativas...” p. 101.

<sup>19</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p.51.

<sup>20</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p.285.

<sup>21</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*

en los papeles del docente donde toda la experiencia es construida y moldeada, lo que va a alimentar una nueva acción y, por lo tanto, nuevos papeles. Con todo el marco teórico y conceptual expuesto, seguimos con la explicación del camino investigativo recorrido en la próxima sección.

## MAPA METODOLÓGICO

Tomando en cuenta que el objetivo de este escrito es *comprender los actores y las dinámicas sociales y personales involucradas en los procesos educativo-musicales a distancia, enfocado en la educación superior brasileña y a partir de la perspectiva de los profesores*, delimito que esta es una investigación que se pone en marcha bajo la luz de los preceptos de la investigación cualitativa. Dicho otorgamiento se da a partir de las características de lo cualitativo según Bogdan y Biklen<sup>22</sup>: el ambiente natural y no de *laboratorio*, la comprensión de la realidad, el enfoque en el proceso, el análisis inductivo con teorías de base para la interpretación de los datos, y la preocupación con las perspectivas de los participantes. Lo descrito anteriormente refleja las preocupaciones tomadas a lo largo de la investigación. Sin embargo, más allá de estas características, la investigación cualitativa involucra compartir densamente con las personas, hechos, objetos y lugares que constituyen el estudio, buscando hallar los “significados visibles y latentes que solamente son perceptibles a una atención sensible”<sup>23</sup> del investigador.

Resaltamos aún, que la investigación cualitativa considera que los datos sean descriptivos y proporcionen el contacto directo e interactivo con los sujetos y objetos de la investigación<sup>24</sup>, asimismo de crear una perspectiva para una comprensión más amplia sobre el tema. Al respecto, Scheib hace una analogía del diseño de la investigación cualitativa con la improvisación musical: “para improvisar, uno necesita antes habilidades bien desarrolladas y un buen plan, entonces se puede concentrar en la canción (trabajo de campo) sin enfocarse en la técnica”<sup>25</sup>. La estrategia metodológica acorde con esta idea no debe ser restrictiva ni demasiado directiva, pues al final los propios procedimientos de la investigación se sobreponen. Según las orientaciones de Scheib, “el investigador debe tener un plan de acción, diseño, estrategia y métodos para llevar a cabo la investigación, pero muchas etapas diferentes (como generación de datos, notas, cuestionamientos, creación de hipótesis) se sobreponen”<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup> Bogdan, Robert y Sari Knopp Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Edições Porto.

<sup>23</sup> Chizzotti, Atonio (2003). “A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios”, *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 2, p. 221.

<sup>24</sup> Barret, Janet (2014). “Case Study in Music Education”, *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education*. Colleen Conway (editor). Nueva York: Oxford University Press, pp. 113-132.

<sup>25</sup> Scheib, John (2014). “Paradigms and Theories: framing qualitative research in music education”, *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education*. Colleen Conway (editor). New York: Oxford University Press, p. 77.

<sup>26</sup> Scheib, John (2014). “Paradigms and Theories...”, p. 77.



Como herramienta de recopilación de los datos, elegimos la entrevista semiestructurada. Las entrevistas son fundamentales cuando se desea/necesita mapear prácticas, creencias, valores y sistemas clasificatorios de universos sociales específicos, levantando información consistente que permitan al investigador describir y comprender la lógica que está por detrás de las relaciones que se establecen. Sin embargo, hay posicionamientos en los que la entrevista es poco fiable y excesivamente subjetiva, pero Montandon dice que, si se sigue un proceso cuidadoso en la elección de los participantes, en la formulación de las preguntas y en la correcta aplicación de la entrevista, tendremos los elementos necesarios para un análisis correcto y preciso y, consecuentemente, una investigación con el rigor y la confiabilidad científica requerida<sup>27</sup>.

La entrevista semiestructurada, según Marconi y Lakatos se define por tener un "(...) guión de cuestiones, el cual permite una organización flexible y la ampliación de los cuestionamientos a medida que las informaciones son dadas por los entrevistados"<sup>28</sup>. Esto permite respuestas más libres por parte de los participantes manteniendo un direccionamiento en el objeto de estudio, lo que considero es lo más adecuado para el objetivo propuesto. Específicamente para este artículo, se analizaron las respuestas y evidencias dadas sobre los actores involucrados y la interacción en la práctica docente de la educación musical.

Los participantes de la presente investigación fueron ocho profesores universitarios de música brasileños que imparten/impartieron: 1) clases de música en licenciaturas de música en línea; o 2) asignaturas de música en línea en licenciaturas de música presenciales. Los docentes concedieron entrevistas entre septiembre y diciembre del 2010, las cuales fueron grabadas para posterior transcripción. Todos los docentes están vinculados a universidades autónomas brasileñas, y tienen títulos de maestría y/o doctorado, con experiencia docente en la enseñanza superior con un tiempo de práctica entre cuatro y treinta años de carrera.

Los datos resultantes de las entrevistas los agrupamos en trece categorías de análisis, que emergieron de las tres dimensiones del Trabajo Docente<sup>29</sup>, a partir de las tendencias y las particularidades detectadas en los testimonios de los participantes. Además, el análisis contó con aportes de otros conceptos y pensamientos de otros autores de la EAD y de la investigación educativa cuando fue considerado pertinente, y que fueron presentados a lo largo del texto.

---

<sup>27</sup> Montandon, Maria Isabel (2008). "Perguntas que respondem - preparando o entrevistador para a pesquisa qualitativa em educação musical", Anais do XVIII Congresso da ANPPOM. Salvador: UFBA.

<sup>28</sup> Marconi, Marina de Andrade y Eva Maria Lakatos (2009). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, p.21.

<sup>29</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). **O Trabalho Docente...**

Finalmente, cabe señalar que, por razones éticas, las identidades de los docentes fueron preservadas y los llamaré a partir de la sigla PD (Participante Docente), seguido de un número secuencial, y sus comentarios están destacados por una caja de texto, que tiene la intención de resaltar que es una cita resultante de las entrevistas llevadas a cabo. Todos los participantes estuvieron de acuerdo con los términos de esta investigación, por lo que dieron su deliberado consentimiento para las entrevistas. A continuación, se muestran los resultados obtenidos, que son presentados al mismo tiempo en el que se los analiza y discute.

## **SOBRE LOS SONIDOS Y LAS REDES**

### *De las interacciones*

Nosotros tenemos un foro semanal donde todos tienen que participar. Entonces, cuando nosotros preparamos la unidad (de estudio virtual), ya provocamos al alumno con una pregunta sobre aquello. Hay alumnos que frecuentan el foro, que participan activamente... yo, por ejemplo, abro el foro dos, tres veces a la semana para mirar lo que están respondiendo allá. (PD2)

En la integralidad de la investigación llevada a cabo, uno de los puntos más abundantes en los relatos y discusión, fue sobre la *interacción*. El propósito de las interrogantes usadas en la entrevista, era conocer los personajes involucrados en este proceso de educación musical a distancia, así como comprender cómo ocurrían estos intercambios, diálogos y configuraciones internas entre estudiantes, profesores y tutores. El testimonio de PD2 anterior es uno de los ejemplos de los espacios de interacción presentes en esta modalidad de educación: los foros en línea. La interacción para Tardif y Lessard es tratada como una condición inherente a la docencia, donde la interactividad es caracterizada como “el principal objeto de la labor docente”<sup>30</sup>. En esta perspectiva, nos preocupaba saber, vista la importancia que la interacción asume en la docencia presencial, cuánto era necesaria esta interacción en la docencia en la modalidad a distancia, y en qué espacios y de qué manera ocurría en la modalidad EAD.

Estos mismos autores caracterizan el trabajo docente, la docencia en sí misma, como una profesión de interacciones humanas, donde existen acercamientos personales. El profesor trabaja *con y para* otro ser humano, lo que genera gran demanda de interacción, independientemente de la modalidad educacional o su contexto, por lo que la EAD es nada más una de estas posibilidades. En EAD, estas interacciones ocurren entre tres personajes-eje: el profesor, el tutor (el cual se divide en tutor presencial y tutor a distancia) y el estudiante. Las configuraciones internas y sus relaciones son diversas y, a veces, fuertemente

---

<sup>30</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p.235.

jerarquizadas, donde el profesor es *topo* y el estudiante la base, como veremos a partir de los datos percatados.

Respecto de los actores involucrados en las interacciones, los lugares en los que estas interacciones ocurren (*dónde*), así como *quién*, *cuándo*, *cómo* y *con quién*, presento las siguientes declaraciones:

En realidad, la relación más cercana durante el período académico de los estudiantes es con los tutores. Esto no pasa con los maestros. Mi relación más directa, del maestro, es con el tutor. Solo en uno u otro caso el tutor consulta con el maestro cuando él no tiene cómo solucionar un caso, porque son muchos estudiantes. Y la relación más directa (del estudiante) con el maestro es, en realidad, en el seminario integrador (una asignatura). (PD7)

PD4: Nosotros tenemos dos tipos de tutores: está el tutor a distancia y el presencial (...) El tutor presencial es el que da el apoyo en el polo. No necesariamente tiene formación en música, y nosotros solicitamos que él haga, por lo menos, un encuentro presencial cada semana.

Investigador: ¿Con todos los alumnos?

PD4: Sí. En el curso (...) nosotros creamos un metacurso, que es una página de interacción. (...) Entonces, allá ponemos la importancia de que el tutor presencial esté en contacto con el tutor a distancia, para que nosotros tratemos y atendamos mejor las demandas del alumno y siempre en contacto con el profesor supervisor de la materia y la coordinación. (...) Está el profesor supervisor y él se encuentra directamente en contacto con el tutor a distancia. Además, nosotros tenemos un nuevo cargo que llamamos coordinador de tutoría, que trabaja directamente con los tutores presenciales.

Investigador: ¿Y él es un profesor?

PD4: Es un profesor. Es un coordinador que trabaja precisamente con la coordinación del curso, como si fuese un asistente de la coordinación del curso. (PD4)

En EAD, yo específicamente tengo una situación difícil puesto que yo, en verdad, a pesar de... soy la única profesora de todo el curso que no tiene tutoría y esto es absolutamente inusitado, (...) yo no tengo un tutor para intermediar. (...) Entonces yo ya vi... yo me propuse hacer un chat, el grupo era demasiado grande, había 110, 120 alumnos... 145 alumnos hay en uno de los grupos. (PD8)

Podemos notar que hay ciertas estructuras jerárquicas y organizacionales entre los actores involucrados en las interacciones descritas por los participantes, que, en la totalidad de las entrevistas, pueden encuadrarse en cinco esquemas. A continuación, hacemos una representación gráfica de estos esquemas (en las figuras, PR es profesor, AL es alumno, TT es tutor, TD es tutor a distancia, TP es tutor presencial y CT es coordinación de tutor):



Figura 1: Esquema Jerárquico 1  
(Fuente: datos de la investigación)



Figura 2: Esquema Jerárquico 2  
(Fuente: datos de la investigación)

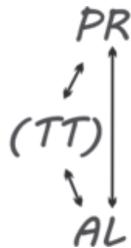


Figura 3: Esquema Jerárquico 3  
(Fuente: datos de la investigación)

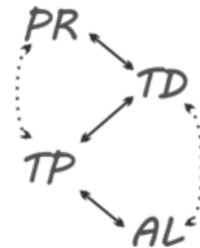


Figura 4: Esquema Jerárquico 4  
(Fuente: datos de la investigación)



Figura 5: Esquema Jerárquico 5  
(Fuente: datos de la investigación)  
(Flechas: con cuerpo sólido – interacción efectiva; con cuerpo con puntillos – interacción posible).

Sobre los lugares, cómo y cuándo ocurren las interacciones, dibujamos el cuadro siguiente, hecho a partir de los testimonios de todos los participantes:

Quién	Con quién	Dónde, cómo y cuándo
Profesor Tutor a	Tutor a Distancia	Generalmente en encuentros presenciales regulares, pero puede ser a distancia también, a través de e-mails y llamadas.
	Tutor Presencial	1) En encuentros presenciales eventuales - generalmente en formaciones semestrales. 2) Virtualmente, a través de e-mails, foros específicos del curso y chats.
	Alumno	1) Virtualmente, a través de foros en el EVA, eventuales e-mails y chats. 2) En encuentros presenciales eventuales - generalmente en encuentros, como Seminarios Integradores.
Alumno	Tutor Presencial	En los polos de apoyo presencial, también virtualmente a través del EVA y e-mails.
	Tutor a Distancia	Sin información.
Tutor Presencial	Tutor a Distancia	1) En encuentros presenciales eventuales - generalmente en formaciones. 2) Virtualmente, a través de e-mails, foros específicos del curso y chats.

Tabla 1: interacción entre los actores en la EAD  
(Fuente: datos de la investigación)

Por lo presentado en la tabla, se puede ver que estos lugares y oportunidades nos remiten frecuentemente a los encuentros presenciales regulares, al EVA y sus herramientas, y al e-mail. La “presencia física”, diferentemente del “estar junto virtual”<sup>31</sup>, es muy fuerte y ocurre paralelamente a las interacciones virtuales, por lo que nos podemos arriesgar diciendo que ellas están en el mismo grado de importancia. Cabe señalar que este hecho es un reflejo de la prerrogativa que la legislación brasileña (año 2005) no prevé los cursos con 100% de su carga horaria a distancia, sino semi-presenciales, donde hay actividades de prácticas educativas, evaluaciones, laboratorios u otros que son realizadas *in loco* en la universidad o en los polos de apoyo presencial ; otra posibilidad no explorada en este trabajo, es conocer si este hecho podría ser influencia directa de la modalidad presencial en educación, en la cual todos los participantes entrevistados también están vinculados.

<sup>31</sup> El concepto de “estar junto virtualmente” será discutido con más profundidad en la siguiente sección.

La mayoría de las interacciones mostradas está fuertemente apoyada en lo que PD3 llama “modelo instituido”, en donde los maestros son ampliamente amparados por sus tutores o asistentes en las diversas tareas inherentes a sus clases virtuales. Invitamos al lector a ver lo que dice este participante:

PD3: Yo creo que es un modelo que fue instituido y que funciona. Yo no sabría decirte si existen modelos mejor que este, pues mi experiencia es con este modelo.

Investigador: ¿Cuál modelo?

PD3: El modelo profesor, (y) tutor o asistentes que van a cubrir el papel del profesor que, inicialmente, se encuentra ausente, a distancia. Ellos (los tutores) son orientados por el profesor, por otros profesores, pero los tutores, (y) asistentes, son los que tienen el mayor contacto con los alumnos. (PD3)

Como el participante propone, hay una organización que ya está instituida –por así decir– en la cual el profesor y sus tutores o asistentes, a su vez, mantendrían el contacto más directo con los estudiantes. Podríamos iniciar una discusión, hasta filosófica, sobre si esta organización es un modelo instituido, una consecuencia o una necesidad de las prácticas EAD; sin embargo, creemos que nos alejaríamos del alcance de este tópico. Pensamos que sea más productivo, a partir de esta propuesta, articular esto con lo que nos dice PD5:

Yo, como profesor, me quedo algo así... me quedo detrás de una pared grande. (PD5)

Ahora bien, en todas las estructuras representadas gráficamente vemos al profesor generalmente en una posición jerárquica de destaque y *detrás* de la pared grande y protectora. Esto nos lleva a la percepción de propuestas curriculares que son frecuentes en un abordaje educacional del modernismo, en el cual el profesor era el titular del conocimiento, donde él sabía lo que era lo mejor para su estudiante. Este hecho es, al menos, contradictorio a lo que algunos teóricos de la EAD buscan a través del empleo de un abordaje posmoderno<sup>32</sup> y reflexivo de la educación<sup>33</sup>. Como el rol del profesor es comentado por todos los participantes de esta investigación, considero importante comprender qué aspectos pueden influenciar su práctica.

Peters<sup>34</sup> trae al debate los modelos curriculares modernistas y posmodernistas, lo que moldea cada práctica docente. Para él, la educación modernista (general y resumidamente) tiene una forma rígida, especializada, con inicios y fines

---

<sup>32</sup> Peters, Otto (2004). *A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Unisinos.

<sup>33</sup> Valente, José Armando y Silvia Branco Bustamante (editores) (2009). *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp.

<sup>34</sup> Peters, Otto (2004). *A Educação a...*

delimitados, lineales; el profesor está en un lugar de titular del conocimiento, que sabe de antemano qué es mejor para su estudiante y gerencia exactamente lo que pasa en el salón de clase. Por otro lado, el abordaje posmodernista es más generalista, dialógico, no lineal, dinámico, donde el profesor funge como parte de un grupo que define su currículo conforme sea necesario. En la tabla de abajo, tenemos una visión sucinta de las diferencias entre los abordajes modernista y posmodernista:

<b>Currículo: abordajes modernistas y posmodernistas</b>	
<b>Modernista</b>	<b>Posmodernista</b>
Sigue el modelo "gerenciamiento científico".	Sigue el modelo de "diálogo" que transforma los participantes y los asuntos discutidos.
Racionalidad técnica (tecnocrática).	Racionalidad humanística.
Hechos precisos.	Abordajes globales.
Especificación.	Generalización.
Procedimientos detallados.	Interactivo.
Formalismo rígido.	Eclético.
Inicios y fines definidos.	Dinámico.
Estable.	No estable.
Cerrado.	Abierto.
El profesor detiene el conocimiento, el alumno no.	Grupo abierto y transformador de individuos que interactúan.
Currículo: definición a priori del curso a realizarse.	Currículo: transmisión de información personal a través del diálogo, de la investigación y del desarrollo.

Tabla 2: Currículo: abordajes modernistas y posmodernistas <sup>35</sup>

Tejiendo los hilos sueltos, no sería necesario indicar que determinada práctica docente de determinado participante se está llevando a cabo a partir de determinado abordaje, pues percibimos que, en los contextos por nosotros vistos, ocurre de manera simultánea. Podríamos pensar en transición o cambio de paradigma, puesto que los profesores actantes en EAD no tienen en su

<sup>35</sup> Peters, Otto (2004). *A Educação a...*, pp. 56-57.

formación inicial<sup>36</sup> las herramientas para actuar en la modalidad a distancia, siendo formados para actuar en la EP inicialmente y en EAD cuando ya laboran ahí, perteneciendo, por lo tanto, a ambos universos modernistas y posmodernistas. Dicho de otra forma, los participantes de la investigación son llevados a actuar tanto en lo presencial como a distancia, de manera análoga a la que se desarrollan en lo modernista y en lo posmodernista.

Es importante recordar que, así como pasa con el estudiante, existe el desplazamiento de las funciones docentes en la EAD, donde el maestro se torna un compañero del estudiante<sup>37</sup>. En este sentido, el maestro se torna *profesor colectivo*, surgiendo así diversas funciones, como formador, creador y realizador de conceptos (llamado de *contenido*), investigador, diseñador educacional... entre las cuales a él se le otorga o él se inserta en uno o más roles. Estas diferentes facetas que el maestro puede asumir influyen directamente en las interacciones que ocurren en EAD. En primer lugar, cuanto más funciones funge el maestro, menos actividades son delegadas a los tutores, pudiendo, incluso, disminuir el número de personas involucradas en el proceso. En segundo lugar, con menos funciones asumidas por el maestro, es probable que haya una necesidad mayor de comunicación y cambio entre maestros y tutores, incidiendo en una interacción directa entre maestro y alumno. Hay, por lo tanto, interacciones entre maestros y tutores, y entre maestros y estudiantes.

En consecuencia del fortalecimiento del profesor *colectivo*, surge una interacción que es poco vista en la educación presencial, que es la interacción entre maestros dentro de un mismo espacio educacional, o de una misma asignatura, como se puede notar en el testimonio de PD7:

Nosotros juntos vamos construyendo la unidad (de estudio). Comienza la unidad (...) y quienes quieran contribuir, envían y discutimos online. Un maestro escribe alguna cosa, otro maestro otra, y "pa pa pa", y llega así, hay esto, hay aquello... Entonces se filtra todo y el tutor, o alguien, ensambla la unidad con estos contenidos. Esto fue la contribución de uno y otro, y cuando sale la unidad ya es después de la discusión. (PD7)

En otro punto, un dato al menos curioso, para no decir importante, es lo que dice PD8:

Anoche a la media noche una ex-alumna mía, fue alumna de otra asignatura, me agregó en Facebook. (PD8)

Este es el único testimonio de todos los participantes que trata sobre

---

<sup>36</sup> Borne, Leonardo (2014). "Distance Music Teaching...".

<sup>37</sup> Belloni, Maria Luiza (2006). *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados.



las redes sociales, que también actúan como espacios de interacción (MSN, Facebook, Twitter...). Percibimos, en nuestra experiencia, que las redes sociales posibilitan relaciones más cercanas entre las personas, pues hay intercambio de información personal y el favorecimiento de sincronía entre los actores en este intercambio y en el acercamiento profesional, lo que en la literatura se llama “estar junto virtualmente”<sup>38</sup>.

Retomando los principales aspectos abordados en esta sección, que se enfocó en las interacciones entre los actores de la EAD, podemos decir que estas se llevan a cabo entre tres personajes-eje: el profesor, el tutor (dividido entre presencial y a distancia) y el estudiante. Las configuraciones internas y los tipos de relaciones son diversas y, a veces, fuertemente jerarquizadas, donde el profesor es el *topo* y el estudiante la *base*. Aun así, el profesor también es “trabajador (y) se dedica a su ‘objeto’ de trabajo, que es justamente otro ser humano”<sup>39</sup> y tiene su pedagogía “establecida en la relación con el otro, es decir, en sus interacciones con los alumnos”<sup>40</sup>. Ampliamos esta frase de los autores incluyendo a los tutores y a los otros maestros, como en el concepto de *profesor colectivo*.

Terminando, la jerarquización de los actores en la EAD puede ser vista, también, como resultado de un proceso entre el modernismo y el posmodernismo, característica presente en estos participantes que experiencia(ro)n tanto los abordajes educacionales modernos como los posmodernos, ubicándose en algún punto del camino entre estas dos posibilidades. Por otra parte, se evidencia algunas características generalmente vinculadas a la EP en el seno de las interacciones a distancia entre docentes, discentes y tutores, ya que los testimonios dan cuenta de frecuentes momentos de interacción presencial en los encuentros formativos y las evaluaciones puestas en marcha por los actores, sea en la universidad, o en los polos de apoyo presencial. Este apoyo presencial es visto como esencial para el éxito de la EAD en el contexto brasileño, ya que incluso la legislación educativa así lo prevé. De esta manera, nos dedicaremos a explorar este asunto en la próxima sección.

### *Sobre el apoyo presencial*

Como se observa en la sección anterior, la interacción está intrínsecamente vinculada a los momentos presenciales de las prácticas relatadas. En estos momentos presenciales está lo que llamo de *apoyo presencial*, que es cuando el

---

<sup>38</sup> Prado, Maria Elisabete y Maria Elizabeth Almeida (2009). “Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância”, *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. José Armando Valente y Sílvia Branco Bustamante (editores). São Paulo: Avercamp.

<sup>39</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p. 8.

<sup>40</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*, p.273.

estudiante va al encuentro del tutor o del maestro, generalmente en los polos de apoyo presencial. Cuando se les consulta sobre el papel del apoyo presencial, los maestros dicen:

Hay todas estas cosas que pasan en la plataforma (EVA), pero nosotros necesitamos del apoyo presencial para estos 51%. Y percibimos un cuerpo de tutores bastante interesado. (PD4)

Porque la “presencialidad”, que necesita haber allá en el polo, que necesita tener esta orientación, es fundamental. (PD8)

Además de que todos los participantes otorgaron gran valor al apoyo presencial, en su casi totalidad consideran que este apoyo es una función de los tutores; mismo aquellos entrevistados que no poseen tutores en sus prácticas en la EAD. El apoyo presencial parece estar relacionado directamente con la actuación de los tutores en la mayoría de los casos, casi no figurando el maestro en este panorama. En este sentido, tres participantes apuntan que, en sus cursos, este apoyo es promovido/basado, especialmente, en la figura del tutor *presencial*, que está en contacto directo con los estudiantes y con frecuencia, generalmente, semanal.

Yo pienso que (el apoyo presencial) es fundamental. Yo estoy hablando siempre de mi materia, yo no consigo, por ejemplo, tener idea de cómo las personas de instrumento trabajan, no lo alcanzo imaginar. (PD5)

El tutor atiende a las personas, él divide generalmente el polo en grupos y atiende estas personas por grupos. Hay grupos que necesitan de una tutoría, son las personas más dependientes o que tienen, así, más dificultad. (PD2)

Ahora bien, si es importante el apoyo presencial –hasta *fundamental*, como dice PD1– y este apoyo está fungido en la figura del tutor, es importante buscar la comprensión de este actor en la EAD. Cuervo y Borne<sup>41</sup> hacen ponderaciones sobre el papel de los tutores y sus funciones, enfocando en este tutor el desarrollo de la musicalidad de los estudiantes. Ellos describen cuatro funciones básicas del tutor: funciones pedagógicas, funciones gerenciales, funciones técnicas y funciones sociales. No obstante, hay un debate que el papel del tutor dentro de las funciones pedagógicas, en el caso del que ofrece apoyo presencial a los estudiantes, no es impartir clases al estudiante, “así como tampoco es solo explicar dudas, sino facilitar el aprendizaje, articular y sistematizar las

---

<sup>41</sup> Cuervo, Luciane da Costa y Leonardo Borne (2010). “Musicalidade na Educação a Distância: Tecnologias a serviço da Educação Musical”, Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG.

diferentes áreas del conocimiento del curso y proporcionar momentos de aprendizaje colectivo. (...) En otras palabras, el tutor instigará la utilización de los conocimientos y habilidades adquiridos a través del curso a distancia en sus realidades y contextos”<sup>42</sup>.

Articulado a nuestra experiencia profesional, percibimos que los testimonios de los participantes indican que, aunque el tutor pueda tener, en momentos, un papel de explicar las dudas,

Ellos son indicados a no hacer clases tan tutoriales. No tienen que estar enseñando la guitarra allá, enseñando el teclado, entonces es más para explicar dudas. (PD7)

Y él no debe interferir en la metodología de enseñanza del profesor,

porque él (tutor) tiene que conocer su trabajo (del maestro), su metodología. Él [tutor] no puede cambiar la metodología. Por ejemplo, yo no quiero que [el tutor] enseñe lectura, yo quiero que él [estudiante] sea intuitivo y va en el sonido. Entonces, mi alumno puede pensar ‘ah, hace este ejercicio aquí y les mando, se escribe así’, [en caso de que el alumno piense así] entonces él [tutor] estará interfiriendo en mi proceso. (PD1)

El tutor puede adquirir, aunque equivocadamente, un status de profesor, pues

él va, hace los seminarios presenciales del curso de EAD, él va e imparte clase y él es tratado (por los estudiantes) como maestro. (PD8)

Hay, por lo tanto, la necesidad que el tutor sea clave en la motivación del estudiante. Él debe

intentar suplantar un poquito esta cosa de la distancia. Nosotros escuchamos ‘educación a distancia’ y parece que se queda en el inconsciente (que) el maestro está lejos de mí. En realidad, el maestro no está lejos, él está cerca, pero de otra manera, no es una presencia ‘presencial’ (...) no es una presencia física, sino una presencia que se da a través... mediada por la tecnología. Incluso psicológicamente, esta presencia del apoyo presencial es algo que facilita al alumno estar realmente sintiéndose como partícipe de un curso. (PD6)

Aunque el tutor no haga

milagros, pero por supuesto da esta seguridad al alumno, cuando él no entiende, entonces la persona va allá (en el polo) y logra tener esta orientación. (PD8)

---

<sup>42</sup> Cuervo, Luciane da Costa y Leonardo Borne (2010). “Musicalidade na...”

### Ese tutor es

esencial para la unión de los dos mundos. Él sentaba, él hablaba 'no, vamos juntos, vamos igual'. Él hizo mucha motivación. (PD1)

Esta "unión de dos mundos", del mundo virtual y del mundo del estudiante, también es centro de atención de los docentes. Si con el maestro ya es difícil la formación y entrenamiento en música y tecnología<sup>43</sup>, ¿Cómo pasa esto en la cuestión de la tutoría que hace este apoyo presencial? La respuesta que surge en las declaraciones hechas es que el sistema educativo (el curso) busque alguien con formación musical, pedagógica y tecnológica, precisamente con el propósito de ser capaz de actuar en las cuatro funciones descritas por Cuervo y Borne<sup>44</sup>. Observemos como algunos participantes nos conducen a esta percepción:

Y entonces percibí que este tutor de polo, específico en ese curso, tiene otro problema: que hay polos que no tienen personal formado a kilómetros de aquella región, no existe formación en música. Entonces, a veces el tutor es la persona más bien intencionada del mundo, pero no tiene las condiciones técnicas de ayudar. (PD8)

Y yo creo que la preparación de este tutor musical, si él aunase la parte musical con la parte de informática, sería maravilloso. (...) Aquellos que no lo son, en la parte de la informática, por ejemplo, realmente quedaba una deficiencia. (...) Y él no tenía una experiencia didáctica. (...) Ese tutor, para enseñar ciertas cosas, para enseñar ese lado de la música, él tiene que tener una experiencia didáctica interesante, para saber lidiar con esa variedad de perfiles de los alumnos que están allá. (PD7)

Erdmann y colaboradores relatan un caso de una Institución de Educación Superior (IES) que tiene una actuación en EAD. Según este relato, la IES posee dos figuras: el tutor y el asistente. El primero es titulado o posgraduado y participa, en conjunto con los maestros, "en la organización de las actividades propuestas y en el apoyo al alumno distante"<sup>45</sup>. El asistente, que es estudiante de licenciatura, debe ayudar en la implementación de las asignaturas y cursos. En ambos casos, ellos reciben formación continua para actuar en EAD, "por esto, por la naturaleza de las atribuciones, tutores y asistentes participan de cursos, talleres (...) (que buscan) proporcionar un fértil e intenso campo de aprendizaje y desarrollo de competencias"<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> Borne, Leonardo (2014). "Distance Music Teaching...".

<sup>44</sup> Cuervo, Luciane da Costa y Leonardo Borne (2010). "Musicalidade na...".

<sup>45</sup> Erdmann, Beatriz M. y colaboradores (2003). "Monitoria e tutoria: linhas...", p. 296.

<sup>46</sup> Erdmann, Beatriz M. y colaboradores (2003). "Monitoria e tutoria: linhas...", p. 306.

Articulando la necesidad presentada por los participantes con el relato de Erdmann y colaboradores, podemos deducir que sí, es necesaria una política de formación del tutor, ya que, de manera análoga con la formación del docente, no hay formación inicial para ser tutor; en otras palabras, no existe una “licenciatura en tutoría EAD”. Esta formación afecta directamente la calidad del aprendizaje y de la enseñanza.

En un tópico que tangencia esta cuestión, uno de los casos que no trajo el tutor como el actor principal que ofrece este apoyo presencial, mencionó que al profesor cabe esta función, que busca estar “virtualmente presente” en el polo, a través de webconferencias u otras estrategias. Tomemos un tiempo para ver un ejemplo:

Yo aumenté el presencial a distancia. Yo aumenté las webconferencias, la web-clase. Entonces, era solo una y ahora serán tres. Yo necesito estar más (veces) con ellos, yo necesito (...) escucharlos más. Yo percibí que poco escuchaba, yo hablaba mucho. Entonces voy a gastar más tiempo oyendo, todos van a oír y ahí yo impartiré clase para esta persona para que todos vean. (PD1)

Percibo que el “estar junto virtualmente” también es un sustento importante a la EAD, que puede tomar una cualidad de apoyo presencial, como puede ser identificado en el testimonio anterior de PD1. El “estar junto virtualmente” es debatido por investigadores como Prado y Almeida<sup>47</sup> y Valente<sup>48</sup>. Aunque las ideas centrales de este término sean similares entre los autores, donde ambos dicen que hay un alto grado de interacción entre profesor y estudiante, hay algunas diferencias substanciales en sus conceptos. De manera breve, Valente dice que el “estar junto virtual” está como un “soporte al proceso de construcción de conocimiento por intermedio de facilidades de comunicación”<sup>49</sup>, basado casi integralmente en la interacción entre los actores de la EAD, donde el proceso dialógico construye ese “estar junto virtual”. Prado y Almeida<sup>50</sup> trazan el término ampliando ese significado, trayendo el papel del *diseño* educativo del curso, de la coordinación y del material pedagógico desarrollado. Ese conjunto de elementos complementa y re-significa el “estar junto virtual”, que alimenta la motivación tanto de los docentes como de los discentes en la construcción de un espacio interactivo y sin vacíos espaciales.

Abreviando lo anterior, los participantes en la investigación parecen ver el apoyo presencial como esencial a los estudiantes de EAD; asimismo, por un

---

<sup>47</sup> Prado, Maria Elisabette y Maria Elizabeth Almeida (2009). “Formação de educadores: fundamentos...”.

<sup>48</sup> Valente, José Armando (2009). “O ‘Estar junto virtual’ como uma abordagem...”.

<sup>49</sup> Valente, José Armando (2009). “O ‘Estar junto virtual’ como uma abordagem...”, p. 39.

<sup>50</sup> Prado, Maria Elisabette y Maria Elizabeth Almeida (2009). “Formação de educadores: fundamentos...”.

lado, algunos de ellos aclaran que este apoyo está basado en el tutor que está en contacto directo con los estudiantes en el polo de apoyo presencial. El tutor tiene cuatro funciones que ejercer: pedagógica, gerencial, técnica y social, así presentadas por Cuervo y Borne<sup>51</sup>. Sin embargo, no es su función impartir clases o interferir en la metodología elaborada por el profesor, sino ser un facilitador y mediador de los aprendizajes de los estudiantes. Los participantes expresan que lo ideal sería que el tutor tuviese formación tanto en música como en tecnología y educación. Por ende, un participante trajo otra forma de apoyo presencial: el “estar junto virtualmente”<sup>52</sup> entre profesor y estudiante. Este “estar junto virtual” enfatiza la virtualidad de las relaciones de apoyo e interacciones, que puede ser realizada a través de videoconferencias, video-clases y chats.

*No todo son flores: otros aspectos de la interacción en la modalidad a distancia*

En la totalidad de las entrevistas, hubo respuestas que dan cuenta de otras cuestiones –por veces apuntando aspectos no tan positivos en/de la EAD– que merecen un debate, pues se vinculan directa o indirectamente con las interacciones generadas y oriundas de la práctica en EAD. Por un lado, los participantes relatan la influencia (benéfica) que la EAD tuvo en sus vidas personales y las nuevas interacciones surgidas:

Y yo también me quedo tan feliz de que la EAD haya entrado en mi vida, porque es posible, yo hice nuevas amistades, conocí lugares, ciudades y personas que no habría conocido de otra manera. Entonces, me dio una visión de país muy fuerte, de verdad, porque nosotros, cuando vivimos en una ciudad grande que tiene las facilidades y los problemas de la ciudad grande, nos acostumbramos a no entender cómo funciona la cabeza de una persona que está en una ciudad pequeña y está feliz por estar en aquella ciudad. Por lo tanto, yo me quedé bastante emocionada al ver cómo las personas viven en las provincias de Brasil. (PD2)

Uno llega (a su casa) por la noche y duerme tranquilo, uno no se queda pensando “no estoy haciendo nada, no estoy contribuyendo”. Yo creo que no es mi caso, así... me quedo bien tranquilo, creo que he contribuido bastante. Obviamente que yo no hago caridad, pero yo creo que es una devolución que nosotros tenemos que dar para la sociedad. Así, como yo dije antes, se está invirtiendo en la formación del alumno. (PD3)

---

<sup>51</sup> Cuervo, Luciane da Costa y Leonardo Borne (2010). “Musicalidade na...”

<sup>52</sup> Prado, Maria Elisabette y Maria Elizabeth Almeida (2009). “Formação de educadores: fundamentos...”; Valente, José Armando (2009). “O ‘Estar junto virtual’ como uma abordagem...”.

Como muestra el testimonio de PD2, el participante relata acontecimientos que nunca había pensado que ocurrirían antes de entrar en la modalidad EAD como maestro, o aun considerando el público que tiene contacto a partir de su actuación en esta modalidad. Ya PD3 nos narra la contribución que está haciendo como retorno (social) a la sociedad, lo que denota su preocupación con la inversión pública hecha en el contexto de su labor. Estos no son casos aislados entre los participantes, pero son declaraciones directas y que nos aportan pistas para la comprensión de otras posibilidades de interacción, pues nos denota el surgimiento de otras maneras interactivas. Estos maestros, al moverse de sus hogares en la *ciudad grande* para pasar algunos períodos de tiempo en la *provincia* (en encuentros presenciales intensivos), se permiten construir otro tipo de relaciones con sus estudiantes (y tutores) que extrapolan y transforman las relaciones que tienen con sus otros estudiantes, los que están en la modalidad presencial. No obstante, aunque un interesante debate, no pudimos profundizar tal cuestión, pues no fue el enfoque de la investigación realizada.

Cambiando el tema, observamos algunas declaraciones que abordan insatisfacciones vividas en la EAD. Nos detendremos un poco en esto:

Entonces, yo evalúo así, yo necesito platicar más con otros profesores. Por ejemplo, yo estaba conversando con otra profesora de instrumento y ella me dijo lo tanto que ellos (estudiantes) necesitan de algunas cosas. Entonces yo le dije: 'pero yo no tuve estas dificultades en mi asignatura', pero ellos sí lo están necesitando. (PD1)

Y yo también sentí, yo percibí que no tendría el respaldo que quería para ver si funcionaban o no las propuestas que yo había hecho. Yo quería estar más cerca de los alumnos... si yo entro así de cuerpo y alma en el emprendimiento, yo no quería estar junto solo con los tutores, no. Yo quiero estar de cuerpo y alma más cerca de los alumnos (...). Entonces fue frustrante... fue frustrante, pero no con lo que ellos hicieron, fue frustrante con lo que yo esperaba que podría hacer y no lo logré. (PD7)

Se percibe una mención a la falta de diálogo con otros profesores y la necesidad de poder acompañar a los estudiantes más cercanamente, tal cual mencionado por PD1. Se observa, también, la frustración de PD7 referente a su participación en la modalidad a distancia. Estos dos casos pueden ocurrir debido a diversos factores, que no fueron manifestados ni explorados durante las entrevistas, por lo que la reflexión hecha es hipotética.

Uno de los factores podría ser la costumbre del docente en lidiar con la EP, existiendo el contacto físico y síncrono con sus estudiantes. Para algunos autores,

como se ha visto en secciones anteriores, este contacto del EP es sustituido en la EAD por el “estar junto virtual”. En este sentido, no es el hecho de que el estudiante esté geográficamente a distancia por el cual él tendrá o deberá de tener menos oportunidades de estar con su profesor, tanto en cantidad como en calidad. Es papel del maestro ofrecer estas oportunidades, como nos sugieren Pallof y Pratt, cuando se enfocan en el estudiante virtual:

“El alumno virtual necesita, en esencia, de todos los servicios que son ofertados al alumno presencial. No obstante, se debe poner especial atención a otras necesidades y cuestiones creadas por la labor a distancia, tales como la sensación de aislamiento y potenciales problemas en el acceso a los recursos”<sup>53</sup>.

De este modo, la EAD (dependiendo de la manera que es llevada a cabo) puede crear la sensación de *estar allá solo*, y esto generalmente desde la mirada del estudiante; sin embargo, percibo con base en mi experiencia y en los testimonios presentados, que es posible que ocurra este fenómeno con los maestros y los tutores. En este caso, el *estar solo* del docente no pasaría solo respecto a la interacción con el estudiante, sino con sus pares: docente con docente, docente con tutor y docente con coordinación. Este fenómeno no propicia intercambios y, por lo tanto, incitaría una percepción de aislamiento, es decir en otras palabras, la interacción/sensación de estar allá y solo.

Resumiendo los puntos de esta última sección, se percibe que la práctica en la EAD genera sensaciones positivas y negativas, (re)creando modelos o concepciones sobre las interacciones. Los participantes comentan tanto las ganancias, desde una perspectiva personal, como conocer nuevas personas, lugares y culturas, así como las insatisfacciones y frustraciones surgidas de su actuación en esta modalidad. Estas ponderaciones aunadas a las ya hechas en las secciones de interacción y apoyo presencial, nos permiten notar tendencias generales y ver las respectivas particularidades. Lo que sí es un hecho, es que el maestro de música en la EAD no está solo, está circundado por muchos otros actores. En este contexto, las relaciones y las interacciones son (re)creadas. En la siguiente y última sección, nos detendremos en tejer un poco más los hilos que surgieron.

## YO Y LOS OTROS: EL TEJIDO RESULTANTE

El campo de la educación musical a distancia –especialmente en su versión virtual y en línea– es novedoso y da pie a muchos análisis y miradas. La investigación desarrollada en el seno de este campo, a partir de las perspectivas

---

<sup>53</sup> Pallof, Rena y Keith Pratt (2004). *O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, p. 84.



y percepciones de ocho maestros actuantes en la EAD, pudo verificar diversos aspectos constitutivos de esta práctica, de lo técnico al humano. Dentro de lo humano, en la totalidad de la investigación<sup>54</sup>, afirmamos que no se puede solo mirar a qué hacen los maestros en la EAD, sino buscar quiénes están a su alrededor: *para quiénes y con quiénes él trabaja*.

La EAD es una red de relaciones e interacciones, donde hay muchos tipos de actores que son, generalmente, cuantitativamente numerosos, de una manera que casi forzosamente se les obliga a trabajar en equipo y a trabajar para una cantidad considerable de estudiantes, lo que no es comúnmente visto en la EP. Dicho de otra forma, no es posible tener una comprensión del quehacer docente en EAD enfocándose únicamente en sus acciones; es necesario ampliar la mirada y percibir quienes son las personas que están a su alrededor y con quienes el maestro interactúa, lo que generalmente no se queda en la relación estudiante-maestro, pues se entrometen el tutor y otros maestros. Por lo anterior, en este recorte de la investigación decidimos enfocarnos y presentar la parte relativa a las relaciones humanas, dentro del marco de la educación musical a distancia, estableciendo como objetivo la comprensión de los actores y las dinámicas sociales y personales involucrados dentro de este proceso educativo.

Respecto a la interacción de los docentes con otros actores de la EAD, como otros profesores, estudiantes y tutores (presenciales y a distancia), se entiende y asume que es inherente al propio quehacer docente. Conforme nos muestra Tardif y Lessard<sup>55</sup>, la labor docente, que es basada *en* y *para* las relaciones humanas, es realizada *con* y *para* el otro. Es recurrente en los testimonios dados por los participantes la presencia de otras personas involucradas en este quehacer. Las estructuras resultantes de estas interacciones difícilmente son iguales entre todos los casos, en tanto un eje común es la figura del docente como el *topo* de una jerarquización, en cuanto que los estudiantes están en la base. El docente también se torna un profesor colectivo cuando es integrado a un equipo. En este caso, él divide sus actividades con otros profesores y, en algunos casos, con tutores.

El docente actuante en la EAD se encuentra entre momentos educativos modernos y posmodernos, que reflejan y son reflejados en las formaciones que tuvo a lo largo de su vida. Como posible consecuencia, se percibe vestigios y la necesidad de tener la presencialidad a distancia, en encuentros presenciales en vivo, o en la utilización de la tecnología para disminuir las barreras geográficas impuestas. Uno de los procesos posibles para fomentar esta presencialidad –

---

<sup>54</sup> Borne, Leonardo (2011). *Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira*. Tesis para optar al grado de Maestro en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>55</sup> Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). *O Trabalho Docente...*

talvez la manera más importante– es a partir del apoyo ofrecido por los tutores presenciales en los polos de apoyo presencial y, con menor frecuencia, por los propios maestros en encuentros presenciales. Este tutor, como es sugerido por algunos participantes, debe tener formación en música, en educación y en tecnología, otorgándose a él la función de facilitar y mediar el proceso de aprendizaje del estudiante. Por otro lado, a través de lo tecnológico es posible crear situaciones de estar juntos virtualmente, es decir, virtualizar las relaciones y las interacciones a través de videoconferencias, video-clases y chats.

Por ende, muchas veces la EAD es vinculada con la innovación educacional (aunque podemos considerar que ella exista desde las cartas de San Paulo en la biblia cristiana), por todo el aporte que la tecnología ha tenido en esto. Sin embargo, basado en lo expuesto a lo largo de este escrito, preferimos asumir que la EAD no es una innovación, más bien es la responsable por una transformación de la labor y de la práctica docente, a través de la cual el profesor tiene que repensar, replantear y reinventar toda su propia práctica y, por consecuencia, a sí mismo.

## Referencias

- Andrade, Adja Ferreira, Marilú Fontoura de Medeiros y Marina Bernadette Petersen Herrlein (2003). “Docente em EAD como um entretempo na produção de uma cultura virtual”, **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento**. Marilu Medeiros y Elaine Faria (editoras). Porto Alegre: Edipucrs, pp. 193-210.
- Barret, Janet (2014). “Case Study in Music Education”, **The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education**. Colleen Conway (editor). Nueva York: Oxford University Press, pp. 113-132.
- Belloni, Maria Luiza (2006). **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados.
- Bogdan, Robert y Sari Knopp Biklen (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Edições Porto.
- Borne, Leonardo (2011). *Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira*. Tesis para optar al grado de Maestro en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Borne, Leonardo (2014). “Distance Music Teaching: engaging in Distance Education and teacher’s training”, Proceedings of XXXI International Society for Music Education World Conference. Porto Alegre: UFRGS.

- Borne, Leonardo (en prensa). "Tecnologías en la educación musical a distancia en contextos universitarios brasileños. Una mirada hacia la práctica docente", *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1).
- Borne, Leonardo y Leda Maffioletti (2012). "Um Olhar sobre as Aulas de Educação Musical a Distância: o trabalho docente na realidade brasileira", **Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiências**. Botelho, Luis y Pedro Rogério (editores). Fortaleza: Edições UFC, pp. 169-196.
- Braga, Paulo David Amorim (2009). "Padrões de interação em um curso coletivo de violão a distância", *Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste*. Mossoró: UFRN.
- Brasil (2005). **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005, Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.
- Chizzotti, Atonio (2003). "A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios", *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 2, pp. 221-236.
- Cuervo, Luciane da Costa y Leonardo Borne (2010). "Musicalidade na Educação a Distância: Tecnologias a serviço da Educação Musical", *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG.
- Cuervo, Luciane da Costa (2012). "Educação Musical e a ideia de Arquiteturas Pedagógicas: formação de professores da geração de 'nativos digitais'", *Revista da ABEM*, 29, pp. 62-77.
- Erdmann, Beatriz M. y colaboradores (2003). "Monitoria e tutoria: linhas de força, intensidades e experiências no contexto da PUCRS Virtual", **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento**. Marilu Medeiros y Elaine Faria (editoras). Porto Alegre: Edipucrs, pp. 293-308.
- Gohn, Daniel (2003). **Auto-aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas**. São Paulo: Annablume.
- Gohn, Daniel (2008). "Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais", *Revista da ABEM*, 19, pp. 113-119.
- Grosso, Patrícia, Glauber Santiago y Arlete Gonçalves (2009). "Uma breve visão sobre fóruns on-line aplicados na Educação Musical a Distância", *Anais do 15º Congresso Internacional ABED*. Fortaleza: UECE.

- Krüger, Susana Ester (2007). "Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical", *Revista da ABEM*, 17, pp. 97-107.
- Marconi, Marina de Andrade y Eva Maria Lakatos (2009). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas.
- Montandom, Maria Isabel (2008). "Perguntas que respondem - preparando o entrevistador para a pesquisa qualitativa em educação musical", *Anais do XVIII Congresso da ANPPOM*. Salvador: UFBA.
- Moran, José Manuel (2009). "O que é educação a distância?", <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Consultado el 30 de octubre de 2015.
- Narita, Flávia (2012). "Music Education in the Open University of Brazil: informal learning practices", *Tehnologii Informatice si de Comunicatie în Domeniul Muzical (ICT in Musical Field)*, 3, pp. 43-48.
- Palloff, Rena y Keith Pratt (2004). **O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed.
- Peters, Otto (2001). **Didática do Ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos.
- Peters, Otto (2004). **A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos.
- Prado, Maria Elisabette y Maria Elizabeth Almeida (2009). "Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância", **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. José Armando Valente y Silvia Branco Bustamante (editores). São Paulo: Avercamp, pp. 65-82.
- Rela, Eliana y Carla Valentim (2008). "Formação de Professores do Ensino Superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico no contexto das tecnologias e da modalidade semipresencial", *Educação Unisinos*, 12, 3, pp. 196-204.
- Ribeiro, Giann Mendes (2013). "Educação musical a distância online: desafios contemporâneos", *Revista da ABEM*, 31, pp. 35-48.
- Scheib, John (2014). "Paradigms and Theories: framing qualitative research in music education", **The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education**. Colleen Conway (editor). New York: Oxford University Press, pp. 76-93.

- Tardif, Maurice y Claude Lessard (2008). **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tourinho, Ana Cristina (2014). "Aspectos atuais do ensino de violão no Brasil: perspectivas e novas tecnologias", **Educação musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias**. Marco Antonio Toledo y Adeline Stervinou (editores). Fortaleza: Edições UFC, pp. 13-35.
- Valente, José Armando (2009). "O 'Estar junto virtual' como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos", **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. José Armando Valente y Silvia Branco Bustamante (editores). São Paulo: Avercamp, pp. 37-64.
- Valente, José Armando y Silvia Branco Bustamante (editores) (2009). **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp.