

Tecnologías en la educación musical a distancia en contextos universitarios brasileños. Una mirada hacia la práctica docente*

TECHNOLOGIES IN DISTANCE MUSIC EDUCATION WITHIN BRAZILIAN UNIVERSITY SETTINGS: LOOKING TOWARDS TEACHING PRACTICE

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE

Leonardo da Silveira Borne**

Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas
/ Volumen 11 - Número 1 / enero - junio de 2016
/ ISSN 1794-6670/ Bogotá, D.C., Colombia / pp. 131-150

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2015 | Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2015 | Disponible en línea: 30 de mayo de 2016. Encuentre este artículo en <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>
doi:10.11144/Javeriana.mavae11-1.temd

* Artículo de investigación. Resultado de su proyecto de maestría. Agradezco inmensamente todo el apoyo recibido por la Dra. Leda Maffioletti (UFRGS-Brasil) por haberme asesorado en esta investigación, y a la Lic. Itze Serrano (UNAM-México) por la minuciosa revisión de este manuscrito.

** Doctorando en Música - Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Asistente de la Universidad Federal de Ceará - Campus Sobral (Brasil).



Resumen

Este artículo se centra en las tecnologías usadas en las prácticas de educación musical en contextos de universidades en Brasil. Este documento surge de una investigación de posgrado que se enfocó en las percepciones de ocho maestros de licenciatura en música sobre los recursos, sus elecciones, y los usos de los Objetos de Aprendizaje (OA) y de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en cursos en línea. A través de un estudio cualitativo, que tuvo como base los pensamientos de Tardif y Lessard (2008) sobre el trabajo docente, pude verificar las maneras con las que los docentes caracterizan el OA, ya sea en sus dimensiones tecnológicas y de implementación o la educativa y pedagógica. Igualmente, sobre el EVA, pude examinar los puntos que toman como referencia cuando los participantes lo detallan, desde la articulación tecnológica o desde la interacción entre los actores. A lo largo del artículo, también son abordados tópicos como la EAD en la educación musical y sus consecuencias.

Palabras clave: educación musical a distancia; tecnología y educación musical; trabajo docente; objetos de aprendizaje; entornos virtuales de aprendizaje

Resumo

O presente artigo aborda as tecnologias usadas em práticas de educação musical em contextos universitários brasileiros. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de pós-graduação e se centra nas percepções de oito professores de graduação em música sobre suas escolhas, os recursos e os usos dos Objetos de Aprendizagem (OA) e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em cursos de música *online*. Através de um estudo de natureza qualitativa, que teve como apoio a teoria do Trabalho Docente (Tardif e Lessard, 2008), pude verificar as maneiras que os docentes caracterizam o OA, a partir de suas dimensões tecnológica e de implementação ou a educacional e pedagógica; e, sobre o AVA, os pontos de referência que os par-

ticipantes o detalham, seja do ponto de vista da articulação tecnológica, seja da interação entre os atores envolvidos. Ao longo do artigo também são abordados temas como a EAD na educação musical e seus desdobramentos.

Palavras chave: educação musical a distância; tecnologia e educação musical; trabalho docente; objetos de aprendizagem; ambientes virtuais de aprendizagem

Abstract

This paper focuses on the technologies used in music education practices in Brazilian university contexts. This is a part of a previous graduate research and has as its center of attention the perception of eight undergraduate music professors about their choices, resources and uses of Learning Objects (LO) and Learning Virtual Environments (LVE) in online music courses. Carried through a study of qualitative nature, which was sustained with the Teachers' Work theory (Tardif and Lessard, 2008), I could verify: the ways the professors characterize the LO, either from the technological and implementation or the educational and pedagogical dimension; and, about the LVE, the points of reference which the participants detail it, from the technological articulation characteristics or the interaction among the actors involved. Also throughout the article, I approach the Distance Education in contexts of music education and its consequences.

Keywords: distance music education; technology and music education; teachers' work; learning objects; learning virtual environments

INTRODUCCIÓN

La tecnología puesta al servicio de la educación es una realidad en la sociedad urbana contemporánea. Pistas de esta importancia se pueden ver a través del número de eventos y periódicos académicos sobre la temática, las políticas públicas vigentes y en la propia Unesco, con sus documentos orientadores y su ITIE (Instituto para Tecnologías de la Información en Educación),¹ fomentando y divulgando la tecnología en dichos contextos. En algún punto de esta red está la Educación a Distancia (EAD), práctica de mucho éxito y difusión en la actualidad, aunque con mucha polémica a su alrededor, especialmente en lo que concierne a la calidad educativa ofertada.

Independiente de las opiniones, críticas y elogios a la EAD, esta ya se estableció en el escenario educativo como una alternativa, especialmente en su versión virtual y conectada a la red. La educación musical no es extraña a esta realidad y empieza a insertarse en esta modalidad. Es posible realizar un curso de música en línea en la *Open University*,² institución británica, una licenciatura en educación musical en el sistema *Universidade Aberta do Brasil*,³ o aun un doctorado en música en la Universidad Nacional Autónoma de México,⁴ entre muchas otras posibilidades. Sin embargo, muchas de estas iniciativas (que son, con cierta frecuencia, innovadoras) carecen de investigación al respecto, lo que generaría una mejor calidad de la oferta académica, así como de la enseñanza y aprendizaje.

Algunos de los estudios disponibles, hablando de contextos generales, tratan acerca del aprendizaje musical en contextos de EAD, así como de su diseño e implementación en cursos en línea (como ejemplos del contexto brasileño, sugiero: Braga, 2007; Cuervo, 2012; Narita, 2012; Ribeiro, 2013; Tourinho, 2014; Viana Junior, 2012). En escrito anterior (Borne y Maffioletti, 2012), pude debatir y describir la literatura existente hasta el momento, especialmente en el contexto brasileño, y lo que me quedó claro es que los investigadores llevan a cabo sus estudios alrededor de tres ejes temáticos: la tecnología y su uso en la educación musical (con especial enfoque en la EAD); las relaciones establecidas entre los actores de la EAD (estudiante, tutor y maestro) y la tecnología; y relatos de iniciativas y prácticas educativas (con enfoque en lo conceptual, lo ideológico, lo histórico o lo metodológico). En otras palabras, los enfoques eran, respectivamente, en la tecnología, en los estudiantes o en el curso (su diseño y propuesta pedagógica), sin ocuparse de la práctica docente *per se*.

De manera similar, percibí que no hay un marco referencial único en las publicaciones sobre educación musical a distancia, tampoco una epistemología del área. Esto ocurre quizá porque el campo es muy reciente, así como las investigaciones que se relacionan con él. En este sentido, los cruces entre lo musical, lo tecnológico y lo educativo en la literatura aun son superficiales y no proporcionan un desarrollo profundizado sobre la cuestión. Este artículo, por lo tanto, representa un aporte para la construcción de dicha carencia.

Aunado a lo anterior, mi propia experiencia como estudiante, tutor y maestro de música en la EAD me llevó a realizar una investigación en los años 2010 y 2011 sobre la práctica docente en educación musical a distancia, centrada en la educación superior, con el propósito de ofrecer más aportaciones teórico-conceptuales para llenar este vacío desde la perspectiva de los estudios con enfoque educativo, como la sociología de la educación. Parte de los extensos resultados obtenidos fueron publicados en otras ocasiones, donde se trató de discutir: cómo se ponían en marcha las clases, la evaluación y la relación entre docencia presencial y docencia virtual (Borne y Maffioletti, 2012), y la formación para la actuación en la EAD (Borne, 2014). Un

aspecto en el que no me he centrado anteriormente es la tecnología en educación musical a distancia, un tema bastante debatido en la literatura sugerida algunos párrafos arriba, pero casi nunca desde la perspectiva de los maestros que emplean esta tecnología en sus prácticas de EAD.

Por lo tanto, el propósito del presente artículo —que forma parte de una investigación más amplia— es comprender las elecciones y los usos de la tecnología en la educación musical a distancia en contextos universitarios brasileños, con especial énfasis en la perspectiva del docente. En este sentido, en este manuscrito no tengo la intención de hacer una lista de las tecnologías disponibles para el uso en el aula, ni de presentar sus potencialidades o debilidades,⁵ sino más bien busco verificar y entender qué razones llevan a los docentes universitarios a hacer determinadas opciones tecnológicas. En otras palabras, abordaré lo tecnológico a partir de lo que me ofrece la mirada de los participantes de esta investigación, reflexionando no sobre los programas de computadora, los equipos de sonido, los instrumentos musicales electrónicos u otros, sino sobre las características que tienen estas tecnologías al ser usadas por los docentes universitarios brasileños. Estas reflexiones pueden servir como indicadores para otros educadores que necesiten adoptar algún tipo de tecnología en sus prácticas educativas, sean virtuales o presenciales.

Se trata de un estudio sobre un aspecto de la práctica docente en educación musical a distancia que no tiene el propósito de discutir aplicaciones de teorías educativas-musicales en la tecnología (o viceversa) (Fernandes, 2014); el propio campo de la educación musical es amplio y reconoce que la investigación en esta área es múltiple respecto a miradas, abordajes y objetos. Sobre esto, Del Ben dice que

La investigación en educación musical atraviesa, así, los muros de las instituciones de enseñanza y de las llamadas prácticas formales de enseñanza y aprendizaje de música. Esta ampliación también se refleja en los temas problematizados por la investigación. (2003, p. 77)

Es decir, la investigación en educación musical no necesita enfocarse únicamente en los procesos y métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Es necesario extender los límites para una mejor comprensión del fenómeno educativo. Al ampliar la comprensión de lo educativo y de las concepciones que en ello subyacen, ampliamos la comprensión de la propia educación musical.

Dicho esto, para facilitar la lectura del presente artículo, describo las sesiones que el lector encontrará a continuación. Empiezo con algunos de los conceptos y teorías que orientaron mi investigación —y, más específicamente, este artículo—, como la Educación a Distancia (conceptual e históricamente), los Objetos de Aprendizaje, el Entorno Virtual de Aprendizaje y la teoría del Trabajo Docente. Sigo con la descripción de los caminos metodológicos adoptados para, a continuación y en una misma sesión, presentar, discutir y analizar los datos recopilados. Al final del escrito presento las conclusiones y algunos problemas enfrentados a lo largo de la investigación, así como sugerencias para estudios futuros.

ALGUNOS CONCEPTOS PARA ORIENTAR

Educación a Distancia

Podemos definir la Educación a Distancia como la educación donde los espacios físicos, las barreras geográficas y los tiempos —cronológico o individual— pueden no ser lineales, tampoco concomitantes entre maestro y estudiante. En EAD, así como en la educación presencial, 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, países diferentes, desde que 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 está mantenido 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 (como Peters, 2001; 2004; Gohn, 2003; Moran, 2009; Rela y Valentim, 2008) 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.

Hacia un breve recuento de la EAD

En términos históricos, la Educación a Distancia ha pasado por diversas generaciones que son definidas, básicamente, a partir de la tecnología empleada para la difusión de los materiales educativos. Esta cantidad varía según el autor, pero me quedaré con la visión de Bernardi y Silva (2006), puesto que detalla de manera concisa el desarrollo de la EAD. El entendimiento de esta cronología auxilia en la comprensión de los propios EVA y OA, además de ofrecer más referentes para comprender la percepción de los participantes de esta investigación.

Según Bernardi y Silva (2006), todas las generaciones co-existen; una no es reemplazada por otra cuando surge otra tecnología más avanzada, sino que la más actual se torna la más usada y popular entre los usuarios. La primera generación, por lo tanto, fue caracterizada por la enseñanza por correo, con entregas de materiales impresos (que eran enviados, como el juicio nos puede indicar, a través de los medios de transporte existentes). Esta fue substituida por la transmisión de radio y televisión —la segunda generación— entre las décadas de 1920 y 1970. Conforme nos dice Nunes, “en 1928 la BBC en Inglaterra empieza a promover cursos para la educación de adultos usando la radio” (2009, p. 3).

A su vez, las tercera y cuarta generaciones traen nuevas experiencias a la EAD a partir del fin de los años sesenta. La tercera fue caracterizada por la elaboración de *kits* multisensoriales que contenían juegos y experiencias prácticas, apoyados por lo que era tradicional al momento, es decir, los materiales impresos y audiovisuales. El cambio hacia la cuarta generación se da con el advenimiento de las universidades abiertas y de la teleconferencia, asimismo la creación de los ya conocidos telecursos. Finalmente la quinta generación —en la que estamos actualmente— se refiere a la ampliación del uso y el mejoramiento de las tecnologías relacionadas con la Internet y la *World Wide Web*, así como la masiva incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Unesco, 2009).

Las TIC en EAD: EVA y OA

Al estar en la quinta generación de EAD, es indispensable conocer y utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación. Estas hacen referencia a todas las herramientas digitales (o no) empleadas en esta modalidad, así como a toda tecnología de cómputo utilizada en la educación, desde un simple editor de texto hasta las varias posibilidades de interacción virtual, como foros, *wikis*, videos, diapositivas, cuestionarios, entre otros. No es el enfoque de este estudio, pero es interesante subrayar que, con esta nueva realidad, el maestro no puede ya simplemente concebir sus clases presenciales y transferirlas a la modalidad a distancia, puesto que esta última debe ser *pensada* ya de esta manera, es decir, desde su planeación ser creada para utilizar todas las posibilidades que proporciona la EAD. Un ejemplo práctico de la música puede ser dado en la materia de armonía. Al estudiar una determinada cadencia, el maestro solicita al estudiante la tarea de buscar música/videos de obras que poseen dicha estructura armónica, a partir de las experiencias auditivas que tuvieron anteriormente.

Con la mirada puesta en la EAD, el término TIC abarca un gran abanico de posibilidades. Por esta misma razón, es importante acotar y definir algunos conceptos orientadores que son referenciados en el análisis de los datos de esta investigación: el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y el Objeto de Aprendizaje (OA).

El Entorno Virtual de Aprendizaje (también llamado de Ambiente Virtual de Aprendizaje) es el lugar donde maestro, estudiante y tutor se encuentran. Es en este ambiente donde se llevarán a cabo las intervenciones, la interacción y las acciones educativas. El EVA (debe) involucra(r) diversos factores que promuevan y provoquen que el estudiante construya y sea el agente de su propio aprendizaje, puesto que el EVA trae

(...) acciones intencionales, no solo las promovidas por el docente, sino por el propio alumno de manera autónoma y, simultáneamente, cooperadora y rizomática, en red, lidiando con las potencialidades del deseo, del afecto y de la voluntad del propio grupo como autores y actores de su historia. (Medeiros y otros, 2003, p. 180)

El Entorno puede ser una página de Internet o un software específico (generalmente conectado a la *web*), de los cuales algunos de los más usados en contextos brasileños son el *Moodle* y el *Teleduc*, aunque no son los únicos. Es recurrente a las IES crear sus propios EVA. En el contexto brasileño, este es el caso de la Universidad Federal de Ceará, con el *Sócrates* y el *Solar*,⁶ y la Universidad Federal del Río Grande del Sur, que tiene el *Rooda* y el *Navi*,⁷ o aún el antiguo WebCT de la Católica del Río Grande del Sur (Medeiros y otros, 2003).

Por otro lado, el Objeto de Aprendizaje es usado para designar un recurso tecnológico, generalmente digital y virtual, utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera usual, el OA es un componente pequeño comparado con un curso completo. El OA puede ser un hipertexto, un video, una aplicación, una animación, entre tantas otras variedades. Su nombre también puede ser diverso, como Objeto de Instrucción, Objeto Educacional, Objeto de Conocimiento u Objeto Inteligente, no obstante sus objetivos son prácticamente los mismos (Jesus y otros, 2007).

Bernardi y Silva (2006) clasifican los OA en: 1) OA de instrucción abierta, que contienen herramientas para la creación de algo por parte de los estudiantes (como los *wikis*); 2) OA de instrucción cerrados, sin interacción (como los tutoriales); 3) OA de exploración (como el *E-Book*); y 4) OA para resolución de problemas, donde hay explicaciones (como animaciones en *Flash*). Cabe señalar que una característica básica de los Objetos de Aprendizaje es su recursividad, es decir, la capacidad para reutilizarlos en diferentes contextos sin o con poca necesidad de alteración. Según Wiley (2000 citado en Jesus y otros, 2007), lo esencial en un OA es que pueda permitir a los desarrolladores crear materiales educativos en pequeños componentes, esto es, que el OA no se torne un curso completo, sino una parte mínima de un contexto.

Otro aspecto importante de los OA es su interacción con el EVA. Es fundamental que el EVA pueda contener en su estructura los OA sin la necesidad de “salir” del ambiente para la utilización de los objetos. En otras palabras, el entorno debe sostener y ser capaz de poseer animaciones, *streamings* audiovisuales o aun hipertextos sin la obligación de direccionar el usuario/estudiante para un sitio adjunto, puesto que esto es la causa de muchas de las dificultades en el uso de la plataforma, especialmente si el estudiante es principiante.

Trabajo docente: los conceptos de Tardif y Lessard

En su totalidad, la investigación llevada a cabo tuvo como base teórica la teoría del trabajo docente desarrollada por Tardif y Lessard (2008). 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” (p. 275), 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, su transposición a la educación musical a distancia es factible y ya se realizó en otra ocasión (Krüger, 2007). 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 (2008) 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 una separada artificialmente de las otras con el objetivo de intentar explicar parte de un todo que ocurre simultáneamente y que influye en la práctica docente. Cabe señalar que el *aspecto compuesto de la docencia* (Tardif y Lessard, 2008) se refiere a la

indisolubilidad de las tres dimensiones, puesto que es en la acción cotidiana y en los papeles del docente donde toda la experiencia es construida y moldeada, lo que va a alimentar una nueva acción y, por ello, nuevos papeles.

Para el presente aparte de la investigación llevada a cabo, centrado en los OA y en el EVA, no es necesario discurrir sobre todas las dimensiones, puesto que el enfoque está inserto en la dimensión 'actividad', por lo que haré breves consideraciones respecto a esta dimensión que me ayudaron a vislumbrar con más detalles la propia acción educativa. Para los teóricos canadienses, la dimensión 'actividad' hace referencia a todas las acciones cotidianas puestas en marcha por el docente, ya sea enseñar, actuar, o interactuar. Estas acciones deben ser determinadas en función de un objetivo, que es el aprendizaje y la socialización de los estudiantes. Esta característica de la actividad permite el análisis de los pares conceptuales "labor solitaria y labor colectiva, autonomía en clase y control en la escuela, tarea prescrita y tarea real, currículo formal y currículo real, educación e instrucción de los alumnos" (Tardif y Lessard, 2008, p. 278), entre otras cuestiones. En este contexto, es posible también hacer un análisis de las interacciones de los maestros no solo con los estudiantes, sino con otros maestros, tutores, directivos, equipo de gestión u otros profesionales.

La partitura en mis manos: los caminos metodológicos

Si se toma en cuenta que el objetivo de este escrito es *comprender las elecciones y los usos de lo tecnológico (OA y EVA) en la enseñanza de música en contextos universitarios brasileños a distancia*, conviene aclarar que esta es una investigación adelantada a la luz de los preceptos de la investigación cualitativa. Ello exige partir de las características de lo cualitativo que, según Bogdan y Biklen (1994) abarcan: 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 consideración de las perspectivas de los participantes. Lo descrito anteriormente refleja las consideraciones que guiaron 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, para hallar los "significados visibles y latentes que solamente son perceptibles a una atención sensible" (Chizzotti, 2003, p. 7) del investigador.

Al respecto, resalto que la investigación cualitativa señala que los datos deben ser descriptivos y que proporcionen el contacto directo e interactivo con los sujetos y objetos de la investigación (Barret, 2014), asimismo supone crear una perspectiva para una comprensión más amplia sobre el tema. En ese sentido, Scheib (2014) hace una analogía del diseño de la investigación cualitativa con la improvisación musical: "para improvisar, usted necesita antes habilidades bien desarrolladas y un buen plan, entonces se puede concentrar en la canción (trabajo de campo) sin enfocarse en la técnica" (p. 77). La estrategia metodológica acorde con esta idea no debe ser restrictiva ni demasiado directiva, pues al final los propios procedimientos de la investigación se asocian. Según las orientaciones de Scheib (2014), "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 yuxtaponen" (p. 77).

Como herramienta para la recopilación de los datos, elegí la entrevista semiestructurada. De acuerdo con el pensamiento de Duarte (2004), las entrevistas son fundamentales cuando se desea/necesita mapear prácticas, creencias, valores y sistemas clasificatorios de universos sociales específicos, levantando informaciones consistentes que permitan al investigador describir y comprender la lógica que está por detrás de las relaciones que se establecen. Específicamente para este artículo, se analizaron las respuestas y evidencias dadas sobre el uso, la concepción y la función de los Objetos de Aprendizaje (OA) y del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) 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 de entre cuatro a treinta años de carrera.

Los datos resultantes de las entrevistas, los agrupé en trece categorías de análisis, que emergieron de las tres dimensiones del Trabajo Docente (Tardif y Lessard, 2008), a partir de las tendencias y las particularidades detectadas en los testimonios de los participantes. Para la presente investigación, como lo mencioné anteriormente, me enfoqué en dos categorías: los OA y el EVA, que fueron encuadrados a partir de la dimensión 'actividad'. Además, el análisis contó con aportaciones de otros conceptos y reflexiones de otros autores de la EAD y de la investigación en educación cuando fue considerado pertinente, y que fueron presentados a lo largo del texto.

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 palabras están destacadas por una caja de texto, que tiene la intención de identificar que se trata 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 que se analizan y discuten.

Los sonidos resultantes

En una investigación que se centra en conocer las realidades existentes, no hay la intención de aprobar o rechazar una idea o teoría; más bien la teoría de base sirve como lentes que apoyarán la mirada hecha. Tomando esto en consideración, el estudio sobre la tecnología en la educación musical a distancia, basado en narrativas de docentes, no va a dar una receta, sino nos muestra posibles maneras como se ha abordado la práctica educativa en un determinado contexto, es decir, la educación superior brasileña. En esta sección, me detendré en la lógica y en el pensamiento inherente a la adopción de determinadas tecnologías (OA y EVA) con base en los testimonios de los docentes universitarios entrevistados. La intención es vislumbrar cuáles son los factores y elementos (de cualquier naturaleza) que los participantes observan al elegir esta o aquella tecnología en sus prácticas educativo-musicales a distancia.

Los Objetos de Aprendizaje (OA)

Como ya he dicho en los conceptos orientadores, los Objetos de Aprendizaje en esta investigación son todos los aparatos digitales, incluso los *softwares* y programas de computador, utilizados para la enseñanza. Ellos son componentes clave de la EAD, puesto que es a través de estos medios que las acciones educativas son puestas en marcha. En este apartado busco mostrar cómo los participantes de esta investigación hacen uso de los OA, cómo los escogen, si los crean o usan los que están disponibles en la IES, las finalidades y la importancia del Objeto, asimismo la autonomía que tiene el maestro al elegirlo.

Empecemos con algunos testimonios sobre el OA:

Lo esencial realmente es que la página se descargue con facilidad, es decir, que las cosas, los videos y fotografías y partituras, PDF... que se descarguen rápidamente. La otra cosa es que tenga una forma atractiva para el alumno, que sea visualmente interesante. Y la otra cosa es que la gente pueda tener algún mecanismo de control respecto de cómo las personas [los estudiantes] lo están utilizando. (PD2)

Bueno, el objeto de aprendizaje tiene que cumplir su función, tiene que, por sí solo, ser auto-explicativo, interactivo y ofrecer el conocimiento a la persona. Esa persona está con el objeto de aprendizaje, ella tiene que tener una cierta autonomía (...). La enseñanza a distancia tiene una característica muy importante, que una de las principales cosas que nosotros debemos buscar es la característica de la motivación, puesto que si el alumno a distancia, como no hay la presencia del maestro que es el *gran* motivador, él tiene que tener una serie de otros elementos que lo motiven. Entonces, el objeto de aprendizaje tiene que cumplir este papel, también, de motivación. (PD3)

Los participantes caracterizan a los OA de maneras diferentes, como se puede ver en los testimonios anteriores. En la totalidad de las entrevistas, el OA es visto, básicamente, a partir de dos perspectivas: la *tecnológica* y *de implementación*, y la que yo llamo la *pedagógica y educativa*, respectivamente ejemplificadas en PD2 y PD3.

Mirando con más atención la perspectiva *tecnológica* y *de implementación*, hay ciertas tendencias en las respuestas y pensamientos de los participantes, donde las necesidades y los deseos de los docentes son similares. Además de lo que dijo PD2, estos son otros episodios:

(...) si la persona quiere un material, ella va allá [en el objeto] y va a leer un texto, un hipertexto... entonces hay una cosa así: un poco más de dinámica, buscar un mayor grado de interactividad, ser más cautivante visualmente también, tener atractivos, que la persona pueda navegar en este material. Si ella quiere profundizar, ella va para otros *links*. (PD8)

(...) hasta porque por la realidad que nosotros tenemos en el Estado, en la que no tenemos Internet de alta velocidad en las escuelas, y que ni todos los maestros tienen acceso a la Internet, entonces debe ser algo que el maestro tenga facilidad de hacer una descarga y que todo va a funcionar en la computadora escolar, que a veces no es la mejor existente. (PD6)

Entre las características tecnológicas enlistadas por los participantes en la totalidad, no solo en los ejemplos descritos arriba, puedo resumir que el OA debe ser ligero y con descarga rápida, tener interfaz amigable, que sea de fácil acceso y manipulación, atractivo al estudiante; además de la interactividad y la dinámica, debe tener herramientas eficientes para la evaluación, y ser concebido para su uso recursivo. Es interesante percibir que la tecnología empleada en cada OA tiene sus limitaciones, como cuando PD6 habla del tamaño del archivo, puesto que hay lugares en los que los *hardwares* y la red son limitados. Otro ejemplo es relatado por Gohn (2003), cuando él subraya que un video, cuando no es usado como en un contexto de videoconferencia, no posibilita un "(...) diálogo en tiempo real para solucionar dudas u obtener aclaraciones" (p. 105). El autor va más allá en este relato (que puede ser fácilmente transpuesto a otros OA) al decir que existe la necesidad de anticipar cualquier asunto que pueda crear dudas en estudiantes, previendo y solucionando posibles cuestionamientos.

Al llevar la atención a los aspectos que llamo *pedagógicos y educativos* del OA, hay diversas respuestas en universos bien distintos y subjetivos por parte de los maestros. Sin embargo, destaco un punto en común: que el OA debe ser subordinado a un propósito mayor, que la finalidad del objeto no esté en sí mismo, sino más bien en el proceso o en el contenido, no en hacer existir el objeto. Visto de esta manera, el OA se torna en una especie de herramienta mediadora, que tiene la función de ser motivadora del interés de los estudiantes en la ausencia del maestro que estaría "a su lado". El OA no debe ser utilizado para tratar superficialmente los tópicos de la materia, pero también conviene ser parco, buscando la autonomía del estudiante. El testimonio de PD3 expuesto en el inicio de esta sesión nos aclara esto. Observemos otros episodios que revelan más sobre esta dimensión educativa:

Textos un poco más parcos, no que falte... no falta profundización, pero si la persona quiere profundizar, ella va entonces a buscar un hipertexto, buscar un material más extenso. (PD8)

(...) yo creo que tenemos que entrar con la profundidad necesaria, dependiendo del contenido, dependiendo de lo que se quiere, o del resultado que se requiere, hay que adentrar con mayor o menor profundidad. (PD5)

En el documento *Estándares de Competencia en TIC para Maestros*, elaborado y distribuido por la Unesco en 2009⁸, los OA, los cuales incluyen las TIC, son divididos entre grupos de herramientas: básicas, complejas y generales. Estos están vinculados, respectivamente, a tres contextos: alfabetización en tecnología, profundización del conocimiento y creación de conocimientos (Unesco 2009b, 2009c). En esta perspectiva, podemos decir que el maestro puede desarrollar, como dijo por ejemplo PD5, OA con la profundización necesaria, respetando los objetivos de un Objeto cuando es concebido para la alfabetización, profundización o creación de conocimientos. Esto, en consecuencia, permite al docente la posibilidad de que actúe más bien en otros aspectos del aprendizaje. Ferrer (1996 citado en Gohn, 2003) hace un análisis de la video-clase con este enfoque, que podemos fácilmente proyectar a todos los otros lenguajes (textuales, sonoros, visuales...). Según el autor,

El video puede liberar al maestro de las tareas menos nobles, permitiéndole ser, antes de todo, pedagogo y educador. Las tareas dirigidas más hacia lo mecánico, como ser difusor de conocimientos y simple transmisor de informaciones, son confiadas a las nuevas tecnologías

(sobre todo a los videos y a la computadora), reservándose al maestro para tareas más específicamente humanas: motivar los comportamientos, asesorar el trabajo de los alumnos, resolver sus dudas, poniendo atención según el nivel individual de aprendizajes. (Ferrer, 1996 citado en Gohn, 2003, p. 119)

Aún con la atención en los OA, los participantes de la investigación también problematizan la planeación y el uso de los Objetos. Observemos algunos testimonios:

(...) cuando se siente la necesidad de un Objeto nuevo para trabajar un determinado contenido, y nosotros, cuando pensamos en los Objetos de Aprendizaje, pensamos para trabajar un contenido específico y no una cosa muy amplia. (PD6)

Lo que considero esencial es que haya un mapa de aprendizaje, haya un camino. No puede (sic) ser los Objetos por los Objetos. Esto es interesante, como si estuviese en un método presencial. Yo voy a hacer esto aquí, yo voy a hacer un video. Uno debe crear el camino, uno debe desarrollar un mapa para que ellos aprendan a caminar. (PD1)

Los maestros de música son bastantes creativos, entonces es frecuente que yo vaya allá para [el sector de] tecnología y digo (sic) "mi Objeto de deseo es este". Pero ellos me dicen "pero aún no tenemos la tecnología para esto". (PD4)

De la manera como fue dicho en las entrevistas, los OA deben ser utilizados puntualmente en el proceso educativo y como un medio para lograr un fin, como una herramienta de un proceso de aprendizaje a partir de la previa planeación, siendo concebido de acuerdo con el abordaje educativo utilizado, pero las limitaciones tecnológicas pueden imponer barreras y los tipos que uso que los docentes harán del Objeto.

Haciendo un breve resumen de este tema, que se centró en la elección y la importancia de los OA para los participantes, sus finalidades y la articulación con el proceso educativo, pude verificar que el docente ve al Objeto a partir de su dimensión *tecnológica y de implementación*, así como de la perspectiva *pedagógica y educativa*. En la primera dimensión el docente toma en consideración los aspectos, por dar ejemplos, visuales, sonoros y operativos, en conjunto con el contenido a ser desarrollado. La segunda cuestión a la que hacen referencia es respecto al papel del OA en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la planeación, la puntualidad del Objeto en la interacción con el Entorno y el proceso, asimismo la profundización con la que el contenido debe ser abordado en la modalidad a distancia.

El Entorno Virtual de Aprendizaje

El Entorno Virtual de Aprendizaje es un factor importante en EAD, especialmente la mediada por Internet. En él se concentran todas o casi todas las actividades llevadas a cabo tanto por los alumnos como por los docentes: las clases, las interacciones, los debates y las evaluaciones. En esta investigación se buscó conocer cómo se da la relación entre EVA y docente.

De manera análoga a los OA, encuentro que los docentes también se refieren al EVA a partir de dos dimensiones: una respecto a la relación entre maestro, alumno y tutor en el Entorno; la segunda es la dimensión tecnológica en la interacción entre el EVA y los OA.

En la primera dimensión, la interfaz entre maestros, alumnos y tutores, los testimonios de los participantes indican que hay, básicamente, tres movimientos de interacción en el ambiente:

Docente>EVA: hace referencia a que los maestros interactúan directamente en el EVA, con poco o ningún apoyo de tutores o monitores. En estos casos, que generalmente pasan por la falta de un tutor para realizar estas tareas, el maestro se responsabiliza tanto por el contenido de la materia como su implementación, generar las discusiones entre los estudiantes, corregir y calificar los trabajos y realizar las evaluaciones. Verifiquemos algunas evidencias de esta lectura:

Yo entré [en la modalidad EAD], yo era mi monitora, mi tutora, mi maestra, trabajaba de domingo a domingo, puentes, día y noche produciendo salvajemente. (PD8)

(...) Los trabajos de portafolio, yo los presentaba... ellos [los alumnos] ponían los trabajos en [sus] portafolios y (...) yo hacía un comentario, daba la sugerencia de que ellos modificaran [algo] para mejorar su trabajo, pero se quedaba en esto, ellos no regresaban, y tampoco sé si ellos leían los comentarios. (PD6)

Docente/Tutor>EVA: algunos docentes interactúan en el EVA con el apoyo de los tutores en algún punto del proceso, como en el acompañamiento y la evaluación de los alumnos, en la implementación y la carga de los contenidos en el Entorno, o aun en la mediación entre alumno y maestro. El docente, aquí, todavía es responsable por parte del proceso, y al tutor se le confiere un rol de apoyo a la enseñanza. A continuación vemos algunos testimonios:

(...) entonces de estos 180 [mensajes] yo filtro cuáles son los específicos de la materia y los voy resolviendo, y voy contactando, a veces, porque tengo que ponerme en contacto con mis tutores, porque muchas veces son los tutores los que van a solucionarlos. (PD4)

Bueno, me facilita demasiado. Ellos [los tutores] ya conocen el Moodle, ellos ya saben cómo es, entonces yo hablo con él, yo voy a trabajar con él solamente en mi materia. (PD1)

Docente>Tutor>EVA: también es posible inferir, a partir de las evidencias presentadas por los participantes, que hay casos en los que el maestro apenas interactúa en el Entorno a través de tutores. El papel del docente, aquí, está centrado en la planeación de la materia. Observemos:

En realidad, la relación más cercana durante el período escolar de los maestros es con los tutores. (...) La relación más directa del maestro es con el tutor. Y solamente en un caso u otro que el tutor trata con el maestro cuando él [tutor] no tiene cómo resolver un caso, puesto que son muchos alumnos. (PD7)

Bueno, hay alumnos que frecuentan los foros, que participan activamente. Yo, por ejemplo, entro en el foro dos, tres veces a la semana para verificar lo que están contestando allá. No hay una manera de control, porque los otros tutores de los foros son quienes tienen que controlar la entrada de sus alumnos. Yo no tengo que controlar si el tipo entró o no entró, yo solo tengo que observar. (PD2)

Todas estas relaciones se vinculan con los conceptos de *habitante*, *visitante* y *transeúntes* descritos y debatidos por Scherer (2009). Esta autora trae estos conceptos a la luz de la educación bimodal, es decir, parte a distancia, parte presencial. Sin embargo, es posible realizar un paralelo con el contexto que aquí he presentado. Los casos ilustrados por los participantes de mi investigación no clasifican a partir de un juicio de acierto o error, sino a partir de una postura adoptada por el docente, la que puede ser iniciada por desconocimiento del ambiente, por la preferencia de actuar en la modalidad de la enseñanza presencial o por, simplemente, estar más a gusto y cómodo detrás de una *pared* (es decir, los tutores).

Para Scherer (2009), los habitantes son los que se apropian de este o aquel ambiente — en nuestro caso, el virtual— se responsabilizan por el EVA y también por los otros allí insertos. Los habitantes “(...) son los que se responsabilizan por las propias acciones y por la de los compañeros” (p. 168), y cada habitante “contempla, propone, articula, comunica y cuestiona” (p. 169). A partir de mi análisis, el que actúa directamente en el ambiente es el maestro, realizando intervenciones con los alumnos y, como ya he dicho, responsabilizándose por todas las tareas necesarias para impartir su materia. Por otro lado, los visitantes son los que se dirigen al entorno movidos por el sentimiento de obligación moral, pues “(...) lo hacemos impulsados por algún deber, afecto o por amistad” (Scherer, 2009, p. 168). Aquí relaciono a los visitantes con los maestros que actúan en el EVA con el apoyo de sus tutores. Aunque estos mantengan y asuman responsabilidades, estando jerárquicamente al lado y arriba de su tutor, de cierta manera lo hacen por ya saber lo que se espera de ellos, no necesariamente porque ya habiten el territorio, del cual muchas veces no conocen bien su navegación o su funcionamiento. Finalmente, transeúnte es el que pasa y mira, sin “(...) parar, es alguien de paso” (Scherer, 2009, p. 169), que “(...) difícilmente se posiciona o cuestiona” (p. 170). Los transeúntes muchas veces no saben lo que pasa dentro del ambiente que debería de ser su responsabilidad, lo que, en el caso de este análisis, se relaciona con los maestros que interactúan en el EVA apenas a través de sus tutores.

En mi experiencia profesional y personal, tanto como de maestro y tutor en cursos EAD o *bimodales*, o de cuando fui alumno en diversos cursos ofrecidos en la modalidad a distancia, percibo que los docentes que son *habitantes* del EVA, que interactúan constantemente en el Entorno, tienen más posibilidades de interacciones y cambios con sus estudiantes, lo que aparentemente los motiva a estar presentes y actuantes; sin embargo, no pude verificar este aspecto en mi investigación. Lo que sí es posible comprender es la manera como los participantes interactúan en el EVA, si hay el intermedio del tutor o no, y en qué momentos. En Borne (2011) y Borne y Maffietti (2015) hay una discusión más detallada y profundizada de las interacciones entre los actores en el EVA.

Cambiando el enfoque a la relación OA y EVA, traigo algunos testimonios. Observemos:

Entonces yo veo más hacia este sentido: nosotros tenemos una concepción, tenemos una idea, pero nosotros no logramos concretar porque el apoyo técnico aún... la propia plataforma [Entorno] la limita. (PD4)

[Había] algunas limitaciones que la herramienta imponía a ese tipo de interacción. Las herramientas del ambiente, las herramientas de interacción. (PD6)

De manera similar a lo que pasa al Objeto de Aprendizaje, en el EVA el docente también carece de tecnología apropiada y necesita elaborar estrategias que están dentro de lo que esta tecnología ya le ofrece, muchas veces llevándolo a adecuar su planeación a las posibilidades impuestas. Esto muestra que, aunque el maestro de música sea *creativo lo suficiente* (parfraseando lo que dijo PD4) para crear actividades interesantes a los estudiantes, muchas veces esto se pierde o sufre tantas alteraciones que quitan el enfoque original.

Sobre el Entorno en sí, aunque hubiese referencias —específicamente sobre el uso del Moodle, aparentemente el ambiente más utilizado—, poco fue relatado sobre los recursos que el EVA ofrece. Lo que hay es el testimonio de PD8:

No es el caso de tener un catálogo de tecnologías, sino en el sentido de que el propio PowerPoint va [siendo pensado] de manera más dinámica, cada vez más para ser atractivo, entonces... afuera otras herramientas también del propio Moodle (...) como el cuestionario y varias otras. Allí yo empecé a ver que había muchas alternativas enriquecedoras en esas herramientas que ni siquiera estaban siendo usadas. Tanto es así que en dos años y medio fui la primera en hacer un chat en mi asignatura, [antes] no habían tenido chats en las asignaturas. (PD8)

La evidencia muestra que el participante fue explorando las herramientas del EVA y las fue poniendo en marcha, como relata sobre el chat, diciendo que hubo un enriquecimiento en su práctica. Si el maestro conoce las posibilidades de su ambiente, él acepta propuestas que originen cambios en su práctica, puesto que conoce más caminos para hacer diversas actividades. Consecuentemente el estudiante podrá ser instigado a experimentar lo novedoso, ampliando sus horizontes. De manera más generalizada, Peters (2004) trata el asunto a partir de la siguiente afirmación:

Si este Ambiente de Aprendizaje es informatizado y organizado en red, una inmensa extensión del campo educativo se lleva a cabo en la imaginación de los alumnos. Les son dadas nuevas oportunidades, particularmente respecto a las metas educativas que son características del ambiente real de aprendizaje. (p. 134)

También pude percibir que hay ocasiones en las que el maestro deja al tutor la responsabilidad de realizar toda la interacción en el EVA. Veamos un caso:

Mi interacción [en el EVA] es directamente con el tutor que es el (...) que va a hacer la interacción con los alumnos, lo que para mí es excelente, me da mucho más tiempo para preparar otras cosas. Él es quien hace esa interacción con los alumnos y con otros tutores que irán a interactuar con los alumnos. (...) Yo como maestro me quedo así... detrás de una gran pared. (PD5)

Hay indicios de que la formación para trabajar en EAD no tiene la debida atención en la preparación de estos docentes para utilizar los Entornos de Aprendizaje, o que la formación o la práctica están adoptando una forma sistemática de otorgar algunas (a veces casi todas) las

responsabilidades de gestión del EVA al tutor: el maestro que se queda *detrás de una gran pared*. A través de mi experiencia, pude constatar que esto propicia el alejamiento entre maestro y estudiante, muchas veces hace que el docente no conozca ni el Entorno ni a los alumnos. Al tutor se le otorga una imagen de *maestro* de la asignatura, responsable por todo lo que ocurre.

Entre los participantes, no hubo quién trabajara con ambientes o plataformas virtuales tridimensionales con interacción a partir de avatares u otras herramientas, como pasa con el uso del *SecondLife* en EAD.⁹ Este sería un punto interesante para el debate, pues percibí, en mi práctica profesional, que cuando existe algún uso de realidades virtuales alternativas (como *SecondLife*), el maestro suele utilizar más los espacios del ambiente, ya que como subrayan Valente y Mattar (2007), el maestro tiene la posibilidad de interactuar directamente con el estudiante a través de una red social.

La discusión tejida en este tópico resuena en lo que dice Peters (2004) cuando aborda el surgimiento del término Ambiente de Aprendizaje. Según el autor, el término fue descrito como un cambio de paradigma, del empirista al constructivista, donde los estudiantes no solo son vistos como objetos, sino como sujetos de su proceso de aprendizaje. Él dice aún que el estudiante no es más reactivo a su proceso, pero tiene la función de “debatir activamente con el objeto de aprendizaje (...) en el cual ellos mismos desarrollan o alternan las estructuras cognitivas individuales” (p. 133). A su vez, el maestro tiene un papel de estimulador y motivador, pues “(...) los maestros no se concentran en solo presentar contenidos cognitivos seleccionados y sistematizados” (p. 133). El EVA es un espacio que propicia este cambio en la EAD, sea este espacio controlado/gestionado directamente por el maestro, por el tutor o por ambos.

En suma, para terminar este tópico, los participantes se posicionan respecto a la relación al EVA a partir de sus interacciones con los actores o entre las tecnologías. En la interacción con los actores, identifiqué tres tipos característicos: el maestro que interactúa por sí solo en el EVA (Maestro>EVA), el que usa el apoyo del tutor durante este proceso (Maestro/Tutor>EVA) y el maestro que solamente interactúa a través de su tutor (Maestro>Tutor>EVA). Estos tipos de movimientos fueron relacionados con los conceptos de Scherer (2009), re-significándolos con los *habitantes*, que son los maestros que actúan en el ambiente y toman para sí la responsabilidad de gestionarla, los *visitantes*, los que interactúan y gestionan el entorno con el apoyo de sus tutores, y los *transeúntes*, que “están” en el EVA a través de sus tutores.

Ya en la interacción entre las tecnologías, percibo que hay diversos impedimentos relacionados por los participantes, como las limitaciones impuestas por la plataforma y el desconocimiento de los docentes sobre las herramientas disponibles en el Entorno, u otras disponibles, como la realidad virtual en EAD. Además de lo mencionado anteriormente, traje el origen del término Ambiente de Aprendizaje, como propuesto por Peters (2004), que es un espacio donde hay un cambio de paradigma, en el que al estudiante se le solicita asumirse como sujeto activo en su proceso de aprendizaje.

EL SONIDO FUNDAMENTAL Y SUS ARMÓNICOS: CONCLUSIONES

La tecnología en educación es una realidad y se propone como una alternativa factible a ser usada en los procesos educativos, inclusive en el uso de la modalidad a distancia. La educación musical no está ajena a estos cambios y también se inserta en los contextos virtuales. En la presente investigación pudimos vislumbrar partes de prácticas desarrolladas por ocho profesores universitarios brasileños, a partir de sus testimonios sobre estas prácticas, casos

en los que me enfoqué en comprender las elecciones y los usos de la tecnología (OA y EVA) en la enseñanza a distancia de música en contextos universitarios brasileños. A continuación, resumiré los principales puntos presentados por los participantes; para no prolongarme y repetir lo que ya fue detallado minuciosamente en la sección del análisis —que es el ápice de este escrito—, buscaré describir de manera general lo recabado.

Cuando se trata de la tecnología empleada en la práctica de la EAD, los docentes fueron cuestionados sobre los Objetos de Aprendizaje, sus usos, recursos, elecciones y articulación con el proceso educativo. Los participantes retratan los OA a partir de dos dimensiones: la *tecnológica* y de *implementación* o la *educativa* y *pedagógica*. La primera es respecto a las características visuales, sonoras y operacionales, relacionadas con el contenido a ser trabajado en el OA que se está implementado. La otra dimensión está centrada en las aplicabilidades del Objeto en el contexto educativo, donde se puede notar la preocupación de los participantes sobre algunos puntos del OA: su planeación, la puntualidad —o el uso puntual— del OA en la interacción con el Entorno dentro de un proceso, asimismo con la profundización que debe tener el contenido abordado en la modalidad a distancia.

Ya con vistas al Entorno Virtual de Aprendizaje, los participantes lo perciben, también, a través de dos puntos de interacción: de los actores pertenecientes, y de las tecnologías (y su articulación). Identifiqué que los docentes interactúan en el EVA: de manera autónoma y por sí mismos, los *habitantes*; con el apoyo de sus tutores, los *visitantes*; y los *transeúntes*, que son los docentes que solamente interactúan en el Entorno a través de sus tutores. En el centro de las interacciones tecnológicas, especialmente las que se llevan a cabo entre OA y EVA, los participantes evidenciaron limitaciones impuestas por la tecnología y el desconocimiento de algunos de los recursos y herramientas disponibles dentro y fuera del Entorno utilizado, ambiente este que, según Peters (2004), es un espacio donde ocurre un cambio de paradigma, donde el estudiante debe asumir un papel más céntrico y activo en su proceso de aprendizaje.

Por ende, es posible hacer una breve analogía sobre el EVA: en cuanto que en el salón de clase *físico* el maestro “cierra la puerta” para impartir su clase y nadie ve lo que pasa en el interior, en el ambiente virtual el maestro la “deja muy abierta”, siendo accesible a todos los que tengan acceso a la plataforma.

Para concluir este escrito, destaco algunas deficiencias que percibí a lo largo de la investigación y que pueden ser tomadas en consideración en futuros estudios: la preocupación de la perspectiva de los estudiantes y desde el aprendizaje, un acompañamiento más detallado y profundizado de la tecnología en educación musical a distancia desde la propia tecnología —no de la percepción sobre ella a partir de los maestros—, y un análisis crítico de la tecnología en estos contextos a partir de la visión de *insiders*.

NOTAS

1 <http://iite.unesco.org/>

1 <http://www.open.ac.uk/Arts/music/index.shtml>

3 <http://www.ead.unb.br/index.php/musica>

4 <http://suayed.unam.mx/oferta/>

- 5 Para este propósito, sugiero lecturas más enfocadas hacia las aplicaciones de la tecnología en la educación musical, como Finney y Burnard, 2010, Gohn, 2003 o Gohn 2010.
- 6 <http://www.virtual.ufc.br/socrates> e <http://www.solar.virtual.ufc.br>
- 7 <http://www.ead.ufrgs.br/rooda> e <http://navi.ea.ufrgs.br>
- 8 La función de este documento es “mejorar la práctica de los maestros en todas las área de trabajo, combinando habilidades en TIC con innovaciones en pedagogía, currículo y organización escolar” (Unesco, 2009a, p. 5).
- 9 Para un ejemplo de utilización del SecondLife en la universidad, recomiendo ver a los videos de la brasileña Unisinos Virtual, disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=IPyq_HPefJI y http://www.youtube.com/watch?v=dcNj_zkHqrc

REFERENCIAS

- Barret, Janet. “Case Study in Music Education.” En *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* Collen Conway, ed. New York: Oxford University Press, 2014. 143-161.
- Bernardi, Maria y Silva, Kelly. “Educação a Distância: aspectos históricos.” E-mail, mensaje para Leonardo Borne. Marzo de 2006.
- Bogdan, Roberto y Biklen, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- Borne, Leonardo. “Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira.” *Tesis de maestría*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: PPGEDU, 2011.
- Borne, Leonardo. “Distance Music Teaching: engaging in Distance Education and teacher’s training.” En *Proceedings of XXXI International Society for Music Education World Conference*. Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- Borne, Leonardo y Maffioletti, Leda. “Um Olhar sobre as Aulas de Educação Musical a Distância: o trabalho docente na realidade brasileira.” En *Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiências*, eds. Luis Botelho y Pedro Rogério. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- Borne, Leonardo y Maffioletti, Leda. “Yo y los otros: Relaciones e interacciones en la educación musical a distancia. Algunas miradas docentes.” *Revista Neuma*, Talca, vol. 2, núm. 8 (2015): 184-212.
- Braga, Paulo David Amorim. “Estruturação de um curso de violão a distância.” En *Anais do XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e VII Congresso Regional da International Society for Music Education na América Latina*. Campo Grande: UFMS, 2007.
- Chizzotti, Antonio. “A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios.” *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, núm. 16-2 (2003): 221-236.
- Cuervo, Luciane. “Educação Musical e a ideia de Arquiteturas Pedagógicas: formação de professores da geração de ‘nativos digitais’.” *Revista da ABEM*, Santa Maria, vol. 20 (marzo 2012): 62-77.
- Del Ben, Luciana. “A Pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros.” *Per musí*, Belo Horizonte, vol. 7 (2003): 76-82.
- Fernandes, José Nunes. “Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros.” *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 15, núm. 16 (2006): 95-111.
- Finney, John y Burnard, Pamela. *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum, 2010.
- Gohn, Daniel. *Auto-aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.
- Gohn, Daniel. *Tecnologias Digitais para Educação Musical*. São Carlos: Edufscar, 2010.

- Jesus, Alexandre Negrão de y otros. "Objetos de Aprendizagem no ensino da Lógica de Programação." *Revista Informática Aplicada*, Porto Alegre, vol. III, núm. 2 (julio-diciembre 2007): 37-42.
- Krüger, Susana Ester. "Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes." *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 14 (marzo 2007): 75-90.
- Marconi, Marina de Andrade y Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- Montandon, Maria Isabel. "Perguntas que respondem - preparando o entrevistador para a pesquisa qualitativa em educação musical." En *Anais do XVIII Congresso da ANPPOM*. Salvador: UFBA, 2008: 1-7.
- Moran, José Manuel. "O que é educação a distância?": <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> (Acceso: 31 de octubre de 2009).
- Narita, Flávia. "Music Education in the Open University of Brazil: informal learning practices." *Tehnologii Informatice si de Comunicatie în Domeniul Muzical (ICT in Musical Field)*, vol. 3 (2012): 43-48.
- Nunes, Ivânio B. "A História da EAD no mundo." En *Educação a distância: o estado da arte*, eds. Fredric Litto y Marcos Formiga. São Paulo: Pearson Education, 2009. 13-32.
- Peters, Otto. *Didática do Ensino a distância*. São Leopoldo: Edunisinos, 2001.
- Peters, Otto. *A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- Rela, Eliana y Valentin, Carla. "Formação de Professores do Ensino Superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico no contexto das tecnologias e da modalidade semipresencial." *Educação Unisinos*. São Leopoldo, vol. 12, núm. 3 (2008): 196-204.
- Ribeiro, Giann Mendes. "Educação musical a distância online: desafios contemporâneos." Santa Maria, *Revista da ABEM*, vol. 31 (septiembre 2013): 35-48.
- Scheib, John. "Paradigms and Theories: framing qualitative research in music education." En *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education*, Collen Conway, ed. New York: Oxford University Press, 2014.
- Scherer, Suely. "Educação bimodal: habitantes, visitantes ou transeuntes?" En *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo* José Armando Valente y Silvia Branco Bustamente, eds. São Paulo: Avercamp, 2009: 167-182.
- Tardif, Maurice y Lessard, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- Tourinho, Ana Cristina. "Aspectos atuais do ensino de violão no Brasil: perspectivas e novas tecnologias." En *Educação musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias*, eds. Marco Antonio Toledo y Adeline Annelise Stervinou. Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- Unesco. *Padrões de Competência em TIC para Professores: marco político*. S.L.: Unesco, 2009a.
- Unesco. *Padrões de Competência em TIC para Professores: módulos de padrão de competência*. S.L.: Unesco, 2009b.
- Unesco. *Padrões de Competência em TIC para Professores: diretrizes de implementação – versão 1.0*. S.L.: Unesco, 2009c.
- Valente, Carlos y Mattar, João. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.
- Viana Júnior, Gerardo Silveira. "Formação Musical de Professores em ambientes Virtuais de Aprendizagem." En *Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiências*, eds. Luiz Botelho Albuquerque y Pedro Rogério. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

Cómo citar este artículo:

Borne da Silveira, Leonardo. "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), 131-150, 2016. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.temd>