



Trabajo Fin de Master Profesionalizador

Formación en línea para profesores de música sobre la preparación para la actuación en público

Autor

Diego José Viguera González

Profesoras colaboradoras

Anabel Benito Cabrerizo

M. Bel Palou Vives

Tutor externo

Santiago García Cuba

Master en

Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (ETIC)

Especialidad de docencia en línea

Enero de 2017

Málaga

Índice de contenidos

RESUMEN EJECUTIVO	1
1. Resumen	1
2. Descripción del proyecto	1
INTRODUCCIÓN	3
1. Origen y finalidad de la propuesta	3
2. Modelo de gestión del proyecto y estructura del documento	4
CONTEXTUALIZACIÓN	5
1. Descripción de las características principales de la organización	5
2. Descripción de las necesidades detectadas inicialmente	6
JUSTIFICACIÓN	8
1. La ansiedad escénica musical y la necesidad de su estudio y tratamiento en España	8
2. Valor del proyecto para la institución donde se desarrolla.....	10
3. Justificación de un proyecto de <i>e-learning</i>	11
OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	12
ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	13
1. Descripción de los criterios y procedimientos de análisis.....	13
2. Descripción de la recogida de datos	16
3. Presentación de resultados del análisis	17
4. Conclusiones del análisis y puntos clave del proyecto	22
PLANIFICACIÓN.....	24
DISEÑO	25
1. Fundamentación teórica	25
2. Diseño tecno-pedagógico de la acción formativa.....	28
DESARROLLO	40
IMPLEMENTACIÓN PILOTO Y EVALUACIÓN	41
1. Preparación de la implementación	41
2. Implementación.....	43
3. Evaluación.....	54
CONCLUSIONES GENERALES DEL PROYECTO.....	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	69
1. Anexo 1. La actual propuesta de formación en línea como parte del proyecto de investigación educativa PIV-032/16	69
2. Anexo 2. Descripción de los objetos de análisis empleados en el análisis de necesidades	71
3. Anexo 3. Planificación de la detección de necesidades	74
4. Anexo 4. Justificación del enfoque teórico adoptado	75
5. Anexo 5. Instrumentos de detección de necesidades del profesorado.....	86
6. Anexo 6. Inventario sobre estilos de aprendizaje.....	87
7. Anexo 7. Modelo de recogida de información para las entrevistas y reuniones	88
8. Anexo 8. Resultados del cuestionario de detección de necesidades de los profesores.....	89
9. Anexo 9. Actas de las entrevistas realizadas	97
10. Anexo 10. Consultas realizadas a la documentación pertinente	100
11. Anexo 11. Matriz DAFO a partir de los resultados obtenidos en el proceso de detección de necesidades.....	105

12. Anexo 12. Estrategias planteadas a partir del análisis de necesidades	108
13. Anexo 13. Estrategias docentes	112
14. Anexo 14. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación empleadas en cada módulo	116
16. Anexo 16. Presupuesto	118
17. Anexo 17. Decisiones y acciones vinculadas al desarrollo del proyecto	120
18. Anexo 18. Propuesta de implementación piloto.....	124
19. Anexo 19. Guía del curso piloto.....	131
20. Anexo 20. Resultados del cuestionario de evaluación de la implementación piloto por los alumnos	143
21. Anexo 21. Pauta seguida en las conversaciones para evaluar la implementación piloto..	157
22. Anexo 22. Valoración del logro de los objetivos del proyecto	158
23. Anexo 23. Listas con los diferentes ámbitos de estudio del Módulo 1.....	159
24. Anexo 24. Diseño del baremo de evaluación de la retroalimentación grupal	160
25. Anexo 25. Evaluación del proyecto con la herramienta <i>Evaluareed</i>	161
26. Anexo 26. Certificado de prácticas firmado y sellado	162

Índice de tablas

Tabla 1. Estructura de esta memoria en relación con el modelo de diseño instruccional utilizado.....	4
Tabla 2. Vías de trabajo en la investigación educativa <i>Estudio y afrontamiento de la Ansiedad escénica musical en las enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía</i> PIV-032/16	9
Tabla 3. Ventajas e inconvenientes del uso del <i>e-learning</i> en este proyecto formativo.....	11
Tabla 4. Objetivos generales y específicos de este proyecto.....	12
Tabla 5. Objetos de análisis empleados en la detección de necesidades de este proyecto formativo	14
Tabla 6. Procedimiento de detección de necesidades.....	14
Tabla 7. Procedimiento de análisis de las necesidades de formación.....	15
Tabla 8. Instrumentos de detección de necesidades formativas.....	15
Tabla 9. Relación entre las necesidades formativas a detectar y los instrumentos de detección seleccionados	16
Tabla 10. Resultados obtenidos con el Inventario de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1988)	19
Tabla 11. Cronograma general del proyecto.....	24
Tabla 12. Modelo formativo de cada uno de los módulos de la presente propuesta formativa según la catalogación de Coomey & Stephenson (2001)	26
Tabla 13. Estrategias docentes empleadas.....	27
Tabla 14. Módulos formativos diseñados.....	28
Tabla 15. Objetivos generales y específicos de la propuesta formativa.....	29
Tabla 16. Objetivos generales de cada módulo.....	29
Tabla 17. Temporalización general de la actual propuesta formativa	30
Tabla 18. Estrategias docentes organizadas según el proceso temporal de la acción docente	30
Tabla 19. Actividades, recursos de aprendizaje y de soporte y secuencia de contenidos del Módulo 0	31
Tabla 20. Actividades, recursos de aprendizaje y de soporte y secuencia de contenidos del Módulo 1	31
Tabla 21. Actividades, recursos de aprendizaje y de soporte, y secuencia de contenidos del Módulo 2	34
Tabla 22. Actividades, recursos de aprendizaje y de soporte, y secuencia de contenidos del Módulo 3	34
Tabla 23. Temporalización de las actividades de aprendizaje.....	35
Tabla 24. Diseño de la interacción en la actual propuesta formativa	35
Tabla 25. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 1	37
Tabla 26. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 2	38
Tabla 27. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 3.....	38
Tabla 28. Herramientas de trabajo, de interacción y comunicación seleccionadas.....	39
Tabla 29. Elementos, productos y herramientas de evaluación desarrolladas	40
Tabla 30. Participantes en la implementación piloto.....	43
Tabla 31. Temporalización de las tareas en el curso piloto.....	43
Tabla 32. Desarrollo esperado de las actividades propuestas en la implementación piloto	44
Tabla 33. Evaluación de la propuesta piloto implementada.....	54
Tabla 34. Vías de trabajo en la investigación educativa <i>Estudio y afrontamiento de la Ansiedad escénica musical en las enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía</i> PIV-032/16	69

Tabla 35. Actividades, acciones y operaciones del presente proyecto	83
Tabla 36. Matriz analítica de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO).....	105
Tabla 37. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación en el Módulo 0	116
Tabla 38. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación en el Módulo 1	116
Tabla 39. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación en el Módulo 2	116
Tabla 40. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación en el Módulo 3	117
Tabla 41. Relación entre unidades en <i>Moodle</i> y actividades formativas previstas	121
Tabla 42. Módulos del curso de formación del profesorado.....	125
Tabla 43. Temporalización general del curso de formación del profesorado	125
Tabla 44. Objetivos generales y específicos de la parte formativa del PIV-032/16	126
Tabla 45. Objetivos generales de cada módulo.....	127
Tabla 46. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 1. La preparación para la actuación en público y la ansiedad escénica musical (AEM).....	127
Tabla 47. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM.....	128
Tabla 48. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 3. Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM	128
Tabla 49. Herramientas de evaluación de la acción formativa del proyecto PIV-032/16	129
Tabla 50. Participantes en la implementación piloto.....	129
Tabla 51. Temporalización de las tareas en el curso piloto.....	130
Tabla 52. Herramientas de evaluación de la implementación piloto propuesta.....	130
Tabla 53. Elementos, productos y herramientas de evaluación desarrolladas	131
Tabla 54. Temporalización de las tareas en el curso piloto.....	135
Tabla 55. Actividades restantes del Módulo 1.....	136
Tabla 56. Valoración de la consecución de los objetivos del proyecto	158

Índice de cuadros

Cuadro 1. Estilos de aprendizaje detectados en los profesores participantes	18
Cuadro 2. Representación gráfica de la matriz DAFO realizada para analizar los resultados obtenidos.....	23
Cuadro 3. Invitación a participar en el curso piloto.....	41
Cuadro 4. Evidencia de participación: Bienvenida inicial del profesor.....	45
Cuadro 5. Evidencia de participación: Aviso general del profesor orientando sobre las actividades a realizar.....	46
Cuadro 6. Evidencia de participación: Orientación y apoyo del profesor a través de mensajería instantánea.....	47
Cuadro 7. Evidencia de participación: Mensaje del profesor para dinamizar las presentaciones de los participantes en el curso.....	47
Cuadro 8. Evidencia de la participación: Intervención en el foro de presentaciones	48
Cuadro 9. Evidencia de participación: Respuesta de un alumno a la presentación del Cuadro 6.....	48
Cuadro 10. Evidencia de participación: Elección de grupo de trabajo	49
Cuadro 11. Evidencia de participación: Inicio de las interacciones en los grupos de estudio en uno de los foros privados.....	49
Cuadro 12. Evidencia de participación: Formulación inicial de una pregunta “pública” en el foro privado de un grupo de trabajo	50
Cuadro 13. – Evidencia de participación: <i>Feedback</i> del profesor para mejorar la formulación de las preguntas “públicas” en el foro privado de un grupo.....	51
Cuadro 14. Evidencia de participación: Formulación final de una pregunta “pública” para plantear al resto de grupos	51
Cuadro 15. Evidencia de participación: Preguntas “públicas” formuladas por el grupo “experto” en el Ámbito 2: La experiencia musical como actividad comunicativa.....	52
Cuadro 16. Evidencia de participación: Respuestas iniciales a las preguntas “públicas” sobre el tema <i>La experiencia musical como actividad comunicativa</i> (Ámbito de estudio 2).....	52
Cuadro 17. Evidencia de participación: Respuestas "expertas" del grupo B a las preguntas públicas que este grupo planteó a los demás.....	53
Cuadro 18. Difusión de la herramienta de evaluación mediante correo electrónico.....	54
Cuadro 19. Difusión de la herramienta de evaluación mediante mensajería instantánea.....	55
Cuadro 20. Solicitud al tutor externo de retroalimentación sobre la implementación piloto	58
Cuadro 21. Respuesta a la solicitud de valoración del tutor externo de las prácticas (hasta el momento de entrega de este documento).....	58
Cuadro 22. Cronograma general del proyecto de investigación educativa PIV-032/16 a finales del Noviembre de 2016.....	69
Cuadro 23. Cronograma del plan de detección de necesidades de este proyecto formativo.....	74
Cuadro 24. Modelo analítico de la teoría de la actividad (Engeström, 1999).....	75
Cuadro 25. La acción de interpretar en público de un estudiante.....	76
Cuadro 26. Interpretación musical de un músico experimentado	77
Cuadro 27. Importancia del profesor en la interpretación del alumno.....	77

Cuadro 28. Adquisición de los mecanismos de regulación emocional en el alumno.....	77
Cuadro 29. Factores del proceso de formación musical en un Conservatorio	78
Cuadro 30. La actividad humana como interacción de sistemas de actividad	78
Cuadro 31. Representación de la formación musical de un estudiante como interacción de sistemas de actividad	79
Cuadro 32. Factores que intervendrán en la actividad de formación propuesta.....	80
Cuadro 33. Cronograma general del proyecto de investigación educativa PIV-032/16 a finales del Noviembre de 2016	124
Cuadro 34. Portal del aula virtual del CPM Gonzalo Martín Tenllado.....	132
Cuadro 35. Pestaña Mis cursos dentro de la <i>Moodle</i> del CPM Gonzalo Martín Tenllado	132
Cuadro 36. Servicios generales de comunicación disponibles en el aula virtual	133
Cuadro 37. Cabecera del Módulo 0, de presentación del curso	133
Cuadro 38. Foro virtual para formar los grupos de trabajo	134
Cuadro 39. Herramientas para la revisión colaborativa de los materiales de estudio propuestos	135
Cuadro 40. Acceso al cuestionario individual del Módulo 1.....	135

RESUMEN EJECUTIVO

1. Resumen

Esta iniciativa pretende contribuir a la prevención de las elevadas tasas de ansiedad escénica que, en general, presentan los intérpretes musicales –siendo el principal problema no músculo-esquelético que sufre este colectivo. Para ello ofrece información y entrenamiento práctico a profesores de música, con el objetivo de contribuir a mejorar sus competencias docentes. El proyecto supone proporcionar formación en línea, a través de la plataforma *Moodle* y mediante videoconferencia. Y se concretó en una implementación piloto que permitió, a diez profesores de conservatorio de cuatro provincias andaluzas, una semana de trabajo colaborativo sobre la preparación de la actuación en público.

Palabras clave: *Formación del profesorado; Didácticas específicas; Ansiedad escénica musical; e-learning; Moodle.*

2. Descripción del proyecto

Este proyecto de formación en línea se ha desarrollado en el contexto general de las enseñanzas de régimen especial de música de la Comunidad Autónoma de Andalucía – incluyendo conservatorios públicos de enseñanzas elementales, profesionales y superiores, junto con un centro privado de formación musical–, y en el marco concreto de un proyecto de investigación educativa sobre el estudio y afrontamiento de la Ansiedad escénica musical (AEM) en este tipo de enseñanzas.

La Ansiedad escénica musical (AEM) es el problema no músculo-esquelético que más afecta a los intérpretes musicales (Vigueras González, 2016b, p. 28). Implica desazón y malestar durante la interpretación, perjudicando el confort del músico –tanto físico como psicológico–, y puede afectar a la calidad de su interpretación, comprometiendo así su carrera musical o sus exámenes. En los casos más graves puede suponer el abandono total de la práctica musical por parte del intérprete, tanto pública como privada. Las tasas de incidencia de la AEM entre los músicos son muy elevadas (40%-60% según Farnsworth-Grodd, 2012), llegando a duplicar la tasa combinada de todos los trastornos de ansiedad para la población general (20,8%) (Kessler, 2005, cit. en Ballester Martínez, 2015).

En este contexto, la Consejería de educación de la Junta de Andalucía aprobó en el mes de Julio de 2016 una investigación educativa, con la denominación PIV-032/16, que pretende, por un lado, medir la incidencia de la AEM en los estudiantes de música en esta región –tarea aún no realizada– y, por otro, ofrecer medidas de intervención frente a este problema, tanto a profesores como a alumnos, evaluando posteriormente la efectividad de las mismas.

En el marco de esta investigación, la intervención, en relación con el profesorado, pretende mejorar sus competencias docentes mediante formación especializada, tanto teórica como práctica, aunque la falta de dotación económica a este proyecto, estando los profesores destinatarios dispersos por toda la geografía andaluza, imposibilitaban lograr este objetivo.

Para paliar parcialmente estas dificultades, y tras el preceptivo análisis de necesidades formativas, se ha planteado ofrecer la formación de manera virtual. Para ello se ha diseñado un

curso modular que incluye formación teórica –mediante trabajo colaborativo en línea–, análisis de casos e intercambio de experiencias y buenas prácticas, y formación práctica en línea mediante videoconferencia. El curso tendrá una duración de tres meses y medio –70 horas estimadas de trabajo individual–, y el formato modular permitirá que los participantes puedan elegir su propio itinerario de aprendizaje según sus propios centros de interés.

En concreto, se ofrecerán cuatro módulos: uno breve de presentación e introducción, otro teórico y dos prácticos. Los aspectos principales de cada uno son los siguientes:

- El primer módulo servirá para presentar la actividad formativa, a los agentes en la misma, y contribuir a la creación de grupos de trabajo.
- El módulo teórico, de carácter obligatorio, tendrá dos partes:
 - La primera incluirá formación teórica sobre la preparación para la actuación en público y la Ansiedad escénica musical (AEM), y sobre técnicas de intervención y prevención. En ella el trabajo será dirigido por el profesor y realizado a través de grupos colaborativos en línea por los alumnos.
 - La segunda parte del módulo teórico estará dedicada al análisis de casos y al intercambio de experiencias y buenas prácticas. En ella el profesor actuará simplemente como guía de actividades abiertas, en las cuales los participantes podrán elegir los contenidos y la duración de las actividades según sus centros de interés.
- Los módulos prácticos, de carácter opcional, ofrecerán practicar diversas técnicas corporales efectivas en relación con el tratamiento y la prevención de la AEM. Se realizarán a través de videoconferencia en grupos pequeños. El primero de estos módulos servirá de introducción y el segundo de profundización. En ellos se trabajarán de manera práctica técnicas psicofisiológicas que los profesores puedan incorporar a su práctica docente, y a su vida cotidiana, y que puedan contribuir a una ecología de aula que contribuya a prevenir la AEM.

El curso se ofrecerá a través del Sistema de Gestión del Aprendizaje (SGA) *Moodle*, empleándose diferentes herramientas tales como foros, talleres y wikis, además de materiales multimedia diseñados al efecto. Para las videoconferencias se empleará la herramienta web *Zoom*.

Para probar este diseño general y obtener conclusiones que ayuden a mejorarlo, se ha realizado una implementación piloto de una parte del curso, en concreto el módulo de presentación y una parte del módulo teórico. La implementación tuvo lugar del 11 al 18 de Diciembre de 2016, a través del aula virtual del Departamento de composición musical del CPM Gonzalo Martín Tenllado de Málaga, y en ella participaron diez profesores de diversos conservatorios andaluces.

La evaluación realizada tras esta implementación piloto ha resultado satisfactoria, puesto que ha permitido obtener una valiosa retroalimentación sobre el proyecto. Mediante cuestionarios en línea y entrevistas personales, todos los participantes han valorado positivamente la experiencia, aún cuando es necesario realizar mejoras en el diseño y desarrollo del producto final. En cuanto a los aspectos positivos, cabe destacar la oportunidad de la iniciativa, tanto por los contenidos teóricos suministrados, como por las técnicas propuestas. La metodología se ha mostrado oportuna, así como la versatilidad de la plataforma *Moodle*, siempre que se haga una cuidadosa planificación de los tiempos necesarios que tenga en cuenta la diversidad del alumnado, no sólo en cuanto a competencia digital, sino también en cuanto a los diferentes grados de motivación hacia el trabajo en grupo. En todo caso, se hace necesario refinar la organización de las herramientas de aprendizaje, de manera que facilite más la actividad de los alumnos. Asimismo es necesario elaborar materiales de soporte y aprendizaje más eficaces.

Para terminar, esperamos que este proyecto tenga un impacto positivo sobre los profesores a los que se dirige –y a través de ellos, en sus alumnos–, contribuyendo a una adecuada preparación de la actuación en público y a una dichosa experiencia personal de la interpretación musical, sea individual o en grupo.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de formación en línea consiste en el diseño de un curso modular de formación a distancia para el profesorado de interpretación musical –tanto de conservatorios públicos como de instituciones privadas–, del ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Su objetivo es contribuir a mejorar la competencia docente de este colectivo, en relación con la preparación para la interpretación en público y la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM). Esta memoria recoge también una implementación piloto de la parte inicial del curso.

1. Origen y finalidad de la propuesta

La Ansiedad escénica musical (AEM) es uno de los principales problemas al que se enfrentan los intérpretes de música¹. Ante este problema, una de las líneas de intervención que se apunta como más efectiva es la prevención desde el propio entorno educativo (Vigueras González, 2016b, p. 99).

Ésta es la finalidad de la investigación educativa [*Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía*](#), aprobada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía el pasado mes de Julio de 2016, con la denominación PIV-32/16. Esta investigación pretende comprobar la efectividad de la formación del profesorado como recurso preventivo frente a la ansiedad escénica, por medio de contribuir a la mejora de la competencia docente de este colectivo mediante formación específica en preparación para la actuación en público. En el Anexo 1. pág. 69, se puede encontrar información adicional sobre este proyecto de investigación educativa.

Sin embargo, esta investigación educativa fue aprobada sin dotación económica, debido al actual período de austeridad presupuestaria que afecta a todas las Administraciones Públicas españolas. Esta situación limita el alcance de las actividades de formación previstas en el proyecto inicial de dicha investigación, puesto que sus destinatarios están diseminados por toda la geografía andaluza.

El presente proyecto de formación en línea surge como respuesta creativa a esta situación de carestía económica. Por medio del recurso a la formación y comunicación en línea se busca paliar en parte esta limitación presupuestaria, persiguiendo un doble objetivo: contribuir a mejorar la práctica docente de los profesores de interpretación musical, a la vez que ofrecer medios para su comunicación e interacción, de tal manera que pueda servir para fomentar la creación de redes profesionales informales –los tan productivos *lazos débiles* citados por Siemens (2005, p. 6).

¹ En los músicos en formación españoles, algunos autores (Dalia Cirujeda, 2004) sitúan en torno al 20% el porcentaje de alumnos españoles que, abandonando estudios en los Conservatorios de música, lo hacen precisamente por padecer AEM, o dicho de otro modo, por la incapacidad de poder controlar los “nervios” que surgen ante un concierto o examen (Zarza Alzugaray, 2014, p. 66, cit. en Vigueras González, 2016b, p. 28). En el caso de los músicos profesionales parece ser el principal problema médico no músculo esquelético más frecuente en esta población (Kenny & Osborne, 2006, cit. en Lecuona & Rodríguez-carvajal, 2014, p. 2), el cual, en los casos más graves, lleva a los músicos a abandonar la interpretación, ya en público o totalmente.

2. Modelo de gestión del proyecto y estructura del documento

Este proyecto de formación está basado modelo de diseño instruccional ASSURE, acrónimo que responde a las fases que recoge la Tabla 1 (Williams, Schrum, Sangrà, & Guàrdia, 2004, p. 9). Este modelo de diseño instruccional fue seleccionado por dos razones: otorga una especial atención tanto a la integración de la tecnología –en la etapa de selección–, como al papel del estudiante.

Tabla 1. Estructura de esta memoria en relación con el modelo de diseño instruccional utilizado

Fases del modelo de diseño instruccional ASSURE	Epígrafes en este documento
Analyse Learner Characteristics Análisis de los estudiantes	Contextualización
	Justificación
	Análisis de necesidades
State Objectives Establecimiento de los objetivos	Objetivos del proyecto
Select, modify, or design materials Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales	Planificación
Utilize materials Organización del escenario de aprendizaje	Diseño y desarrollo del proyecto
Require Learner response Participación de los estudiantes	Implementación piloto y evaluación
Evaluation Evaluación y revisión de la implementación y resultados del aprendizaje	Conclusiones generales del proyecto

CONTEXTUALIZACIÓN

Se describen las razones que motivan el desarrollo de este proyecto formativo.

1. Descripción de las características principales de la organización

El presente plan de formación en línea se desarrollará en el ámbito de competencias de la Consejería de educación de Andalucía. Coordinado desde el Conservatorio Profesional de Música (CPM) *Gonzalo Martín Tenllado*, de Málaga capital, se ofrecerá a un nutrido grupo de profesores de interpretación musical de todas las provincias andaluzas. A continuación se presentan las características propias de este contexto y colectivo.

a. La enseñanza de la interpretación musical en Andalucía

La enseñanza de la interpretación musical en Andalucía se realiza a través de centros educativos de titularidad y gestión pública, y otros de titularidad y gestión privada. Entre los primeros, se encuentra una amplia red de conservatorios –la más amplia de España– que ofrecen enseñanzas elementales, profesionales y superiores de música, tal y como son descritas en la Ley orgánica para la mejora de la calidad de la enseñanza (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre). Siendo Andalucía una de las comunidades más pobladas de nuestro país, el número de estudiantes que cursan enseñanzas oficiales de música es también de los más elevados a nivel nacional².

Entre los centros privados se encuentran numerosas escuelas de música y asociaciones musicales –entre las que ocupa un lugar nada desdeñable, la formación musical que ofrecen las bandas de música de cada localidad–, así como centros privados dedicados a otros estilos musicales diferentes de la música clásica occidental.

En este contexto, el presente proyecto se dirige a todos los profesores participantes en la investigación educativa PIV-32/16. En total son 52 profesores de 22 conservatorios públicos, repartidos por 18 localidades de todas las provincias andaluzas, así como algún centro privado.

Los profesores participantes tienen un perfil diverso, pues existe variedad tanto en la experiencia docente –con algunos docentes que acaban de incorporarse a la profesión y otros que cuentan con varios sexenios–, como en la formación previa –algunos cuentan con doctorados sobre temas cercanos a los que trata este proyecto, y otros carecen de formación reglada, pero cuentan con su propia experiencia personal–, asimismo la situación laboral difiere –algunos son funcionarios de carrera y otros interinos– y el puesto que ocupan –algunos forman parte de las directivas de sus centros y otros no. Por último, también difieren en cuanto a nivel de competencia digital –puesto que algunos de ellos ya han realizado algún tipo de formación en línea, en concretos estudios de Master a través de esta modalidad de formación.

² Según el Instituto Nacional de Estadística y la Unidad de Estadística y Cartográfica de la Junta de Andalucía, en el curso 2012/2013, había 95877 estudiantes en enseñanzas regladas de régimen especial de música (27% de los cuales lo hacían en Andalucía): 45608 en enseñanzas elementales (36% en Andalucía), 42042 en enseñanzas profesionales de música, en centros públicos (20% en Andalucía), y 8227 en enseñanzas superiores (21% en Andalucía).

b. El centro educativo coordinador del proyecto: El CPM Gonzalo Martín Tenllado

El Conservatorio profesional de música (CPM) *Gonzalo Martín Tenllado* es el más reciente de los dos existentes en Málaga capital para este nivel educativo. En el curso 2016–2017 tiene 874 alumnos matriculados, 422 en Enseñanzas básicas (EB) y 452 en Enseñanzas profesionales (EP). Su oferta educativa comprende, en cuanto a Enseñanzas instrumentales, las especialidades de Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Trompa, Viola, Violín y Violonchelo, tanto en Enseñanzas elementales como profesionales.

El organigrama de este centro consta de Equipo directivo, Departamentos didácticos, Consejo Escolar y Asociación de Madres y Padres (AMPA). El equipo directivo está formado por un director y un vicedirector, Jefe de estudios y Jefe de estudios adjunto, y un Secretario. Consta de los siguientes Departamentos didácticos: Cuerda-arco, Viento, Tecla, Cuerda pulsada, Música antigua, Lenguaje musical, Composición, Música de cámara, Orquesta y Coro, Orientación (Departamento de orientación, formación, evaluación e innovación educativa, DOFEI) y Extensión cultural (Departamento de extensión cultural y promoción artística, DECPA).

El Conservatorio profesional de música (CPM) *Gonzalo Martín Tenllado* cuenta con unas estupendas instalaciones, estrenadas hace dos cursos, que incluyen, además de las aulas y los instrumentos musicales necesarios, una biblioteca, una sala de usos múltiples y un elegante y funcional auditorio de excelente acústica. En cuanto a las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el centro está dotado con ordenadores para uso del profesorado en los espacios comunes, proyectores digitales para las aulas colectivas –en proceso de instalación en la totalidad de este tipo de aulas– y cobertura *wifi* para el uso del profesorado en todo el centro. Para la gestión docente se emplean diversas plataformas de gestión de contenidos, alguna comercial y otras libres, como *Moodle* en el Departamento de composición musical.

2. Descripción de las necesidades detectadas inicialmente

Las necesidades que motivan este proyecto surgen en las enseñanzas de régimen especial de música desde dos ámbitos distintos, el autonómico y el local del centro de prácticas.

a. Necesidades a nivel autonómico

A nivel autonómico existe el problema general de la altas tasas de incidencia de la Ansiedad escénica musical (AEM) entre los músicos –tanto profesionales como en formación–, puesto que la AEM es el problema no músculo-esquelético que más afecta a los intérpretes musicales (Vigueras González, 2016b, p. 28). Aunque los centros educativos a los que se dirige este proyecto, dedicados a la formación musical, tienen la interpretación musical –ya sea en audiciones públicas o en privado– como uno de sus principales objetivos pedagógicos, la génesis y prevención de la AEM tradicionalmente no ha gozado excesiva atención –situación que está cambiando actualmente, aunque se mantienen tasas de incidencia de este problema bastante elevadas³.

b. Necesidades en el Conservatorio profesional de música Gonzalo Martín Tenllado

El CPM *Gonzalo Martín Tenllado* se detectan dos necesidades adicionales:

³ Basten dos datos de ejemplo, el 16% de los músicos sinfónicos reconocen que esta situación les impide desarrollar su actividad (Fishbein et al., 1988) y, en relación con el nivel educativo del centro que nos ocupa, se estima que de los alumnos que abandonan la formación musical en España antes de comenzar estudios superiores de música –cuyas tasas de abandono son considerablemente más elevadas que en las enseñanzas de régimen general– se debe a la Ansiedad escénica musical en el 20% de los casos (Zarza Alzugaray, 2014).

- La necesidad de ofrecer formación, en torno a la prevención de la Ansiedad escénica musical (AEM), a profesores dispersos por toda la geografía andaluza, en el marco de la citada investigación educativa *Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en las enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía*, PIV-032/16.
- La necesidad de establecer redes de profesores interesados en la preparación para la interpretación en público y la AEM. En este sentido, se comprueba que, aunque en este momento histórico están surgiendo iniciativas en torno a la interpretación en público y la ansiedad escénica en diversos conservatorios de la comunidad autónoma, dichas iniciativas resultan aisladas entre sí, existiendo la necesidad de conectar entre sí a los profesores interesados en estos temas para el intercambio de buenas prácticas y su desarrollo profesional.

Ante estas dos necesidades, se plantea la necesidad de decidir si el medio virtual puede servir para conectar entre sí a profesionales con intereses comunes, buscando, a la vez, contribuir a su formación y desarrollo profesional, para beneficio de los alumnos a los que estos profesionales dedican su labor. En el siguiente epígrafe se valora esta posibilidad.

JUSTIFICACIÓN

Tres aspectos justifican este proyecto: En primer lugar, la importancia del tema que aborda, en segundo, las ventajas que puede aportar a los centros e instituciones a los que se dirige y, por último, lo idóneo de la formación en línea para el contexto geográfico al que se dirige.

1. La ansiedad escénica musical y la necesidad de su estudio y tratamiento en España

La interpretación en público supone, tal y como es descrita por muchos músicos (Lecuona & Rodríguez-carvajal, 2014), una experiencia intensa, conmovedora y de alta concentración. La mente del intérprete desarrolla a lo largo de la composición musical una intensa atención y concentración sobre cada aspecto de la misma para asegurar el mejor resultado. Al mismo tiempo, la mente del intérprete es consciente del auditorio que permanece en silencio y escucha la interpretación, activando el estrés como respuesta ante un estímulo social. Como confirman muchos músicos, esta intensa situación de escrutinio percibida puede conducir a una respuesta estresante y amedrentadora. En esta situación, muchos músicos desarrollan el así llamado miedo escénico, o Ansiedad escénica musical (AEM), un conjunto de síntomas disruptivos que pueden detener o dificultar la carrera profesional de un intérprete. Por otro lado, muchos intérpretes describen esta experiencia como no dolorosa, sino completamente dichosa y emocional, dando lugar así a experiencias de flujo (*flow state*).

De esta manera, en toda interpretación en público resulta necesaria una cierta actividad del sistema nervioso autónomo, tal como describe la ley de Yerkes-Dodson (1908). Dicha activación puede conducir, como experiencias antitéticas, tanto a experiencias de *fluir* que fomenten la continuación de la práctica musical, como al desarrollo progresivo de ansiedad escénica que dificulte esta interpretación en público (Chirico et al., 2015). Por este motivo, la ansiedad escénica en músicos en formación es uno de los aspectos más relevantes en la práctica y el estudio musical, pudiendo llegar a convertirse en un auténtico problema, de cara a tener una carrera profesional con cierta garantía de éxito.

De la literatura académica se desprende que la Ansiedad escénica musical es el principal problema no músculo-esquelético de los músicos, ya sean profesionales (Farnsworth-Grodd, 2012; Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, & Ellis, 1988) o estudiantes en formación, tanto de nivel universitario (Farnsworth-Grodd, 2012; Kaspersen & Gotestam, 2002; Studer, Gomez, Hildebrandt, Arial, & Danuser, 2011), como de niveles no universitarios (Dalia Cirujeda, 2004; Fehm & Schmidt, 2006; Herrera Torres & Jorge Manjón, 2013; Ryan, 2004), lo que se comprueba tanto en el estilo de la música clásica occidental como el jazz, el pop, el rock o la música étnica (Barbeau, 2011; I. Papageorgi, Creech, & Welch, 2011).

Concretando estos datos en relación con el nivel educativo de los centros a los que se dirige este proyecto formativo, hay autores que sitúan en torno al 20% el porcentaje de alumnos que comienzan sus estudios en los Conservatorios de Música y que los abandonan precisamente por sufrir ansiedad escénica, o dicho de otro modo, por la incapacidad de poder controlar los “nervios” que surgen ante un concierto o examen (Dalia Cirujeda, 2004; Farnsworth-Grodd, 2012). Además, entre el 40% y el 60% de los estudiantes que continúan, ven deteriorada su interpretación musical a causa de la ansiedad (Marchant-Haycox & Wilson, 1992), no siendo muy diferentes el panorama entre los profesionales de la música (van Kemenade, van Son, & van Heesch, 1995).

La necesaria estimulación del hábito de la interpretación en público podrá resultar más beneficiosa si parte, no sólo del conocimiento fruto de la experiencia musical y docente de los profesores, sino también del estudio profundo de los procesos que subyacen a esta actividad, así como de un repertorio de procedimientos que puedan favorecerlo.

Las últimas investigaciones, además, señalan la necesidad de comenzar la prevención en edades tempranas, mucho antes de que la AEM resulte severa (Fehm & Schmidt, 2006, p. 107; D. Kenny & Osborne, 2006; Mei-Yuk, 2011), especialmente cuando ésta se integra de manera natural en el proceso de aprendizaje (Fehm & Schmidt, 2006; McGrath, 2012; Rafael Polanco, 2013; Zarza Alzugaray, Casanova López, & Orejudo Hernández, 2014b). Así, la difusión de información y técnicas de intervención –tanto a través de incluirlas explícitamente en el currículum, como a través de una adecuada formación del profesorado, o incluso la incorporación en los claustros de orientadores especializados en este ámbito (Fehm & Schmidt, 2006; McGrath, 2012, p. 22; Rafael Polanco, 2013; Zarza Alzugaray et al., 2014b)– se vuelve un asunto prioritario en la búsqueda del desarrollo del potencial musical de cada alumno, no sólo desde un punto de vista inclusivo de la educación –tan beneficioso y característico de nuestros días (Swanwick, 2012, pp. 1–6)–, sino también desde la consideración debida a los más dotados para este arte, aquellos que encuentran en la actividad musical su elementos, el lugar más natural donde desarrollar su vocación personal (Gardner, 1983, pp. 88–107; Robinson & Aronica, 2013).

Con esta finalidad, la Junta de Andalucía aprobó el pasado mes de Julio de 2016 el proyecto de investigación educativa PIV 032/16, de título *Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en las enseñanzas de régimen especial en Andalucía*, surgido a partir de un Trabajo fin de Master defendido en la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza, y cuyo objetivo global es ahondar en los orígenes de la ansiedad escénica, identificando los elementos psicopedagógicos y curriculares que potencialmente pueden incidir en el mismo, y planteando vías iniciales de intervención acordes.

La necesidad de este proyecto de investigación no nace solamente en los más de ochocientos alumnos del conservatorio donde se realizan estas prácticas, sino que viene justificada por el elevado número de estudiantes en enseñanzas pública de régimen especial en nuestro país, en general, y en Andalucía, en particular –la Comunidad Autónoma con la red de conservatorios públicos más amplia del estado⁴.

La necesidad de la citada investigación surge también de la escasez de investigaciones sobre la misma en nuestro país y de la demanda de mejorar la formación de estos profesionales. Los agentes del proceso educativo pueden y deben, no sólo proporcionar un sólido entrenamiento en términos de ejecución técnica o interpretativa, sino también enseñar a prevenir y gestionar los síntomas que pueden suponer un reto para la propia capacidad de interpretar a un nivel óptimo.

Con todo, la falta de dotación económica del citado proyecto de investigación –coordinado por el autor de esta memoria, profesor del CPM *Gonzalo Martín Tenllado*, y en el que colaboran 52 profesores de 22 conservatorios andaluces, repartidos por 18 localidades diferentes de todas las provincias de la comunidad autónoma, perjudica a la implementación de la investigación, que tiene las vías de trabajo que se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Vías de trabajo en la investigación educativa *Estudio y afrontamiento de la Ansiedad escénica musical en las enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía PIV-032/16*

En cuanto al profesorado	Conocer la percepción del profesorado de este problema. Diseñar un plan de formación sobre cómo manejar la ansiedad escénica, contando con la
---------------------------------	--

⁴ Según el Instituto Nacional de Estadística y la Unidad de Estadística y Cartográfica de la Junta de Andalucía, en el curso 2012/2013 había 95877 estudiantes en enseñanzas regladas de régimen especial de música (27% de los cuales lo hacían en Andalucía): 45608 en enseñanzas elementales (36% en Andalucía), 42042 en enseñanzas profesionales de música, en centros públicos (20% en Andalucía), y 8227 en enseñanzas superiores (21% en Andalucía).

	<p>participación del profesorado al que se dirige en el diseño de dicho plan de actuación.</p> <p>Seguir los resultados del plan de formación a partir de las informaciones voluntarias de los participantes 6 meses después de la intervención.</p>
<p>En cuanto a los estudiantes</p>	<p>Estudio a través de encuesta (200-300 alumnos): evaluación de la ansiedad escénica en el alumnado, de la evaluación que éste tiene del profesorado, de la frecuencia de actuaciones, etc.</p> <p>Medidas psicofisiológicas durante las audiciones del curso, para ver si correlacionan con otras medidas suyas realizadas al alumnado.</p> <p>Ofrecer un taller de psicoeducación, centrado en la ansiedad escénica, a aquellas personas para las que ésta suponga un problema en su práctica musical, y que voluntariamente estén interesadas en realizarlo. El taller consistirá en una intervención mediante <i>Mindfulness</i> o atención plena.</p>

De estas actividades, la falta de presupuesto hace impracticable, entre otras, todas aquellas que requieran costear desplazamientos.

2. Valor del proyecto para la institución donde se desarrolla

Participar en este proyecto formativo resulta interesante tanto para el CPM *Gonzalo Martín Tenllado*, como para el conjunto de los centros a los que se ofrece el proyecto. Igualmente, al estar dedicado el proyecto al estudio y tratamiento de la Ansiedad escénica musical (AEM) resulta necesario y oportuno en general para el conjunto de las Enseñanzas artísticas de la Junta de Andalucía y, en último término, para el conjunto de las instituciones de formación musical del país.

a. En el ámbito del CPM Gonzalo Martín Tenllado

En relación con el conservatorio desde donde se coordina este proyecto de formación, la realización de este proyecto resulta valiosa por los siguientes aspectos:

1. Contribuirá a la formación del profesorado del centro, lo que redundará –según es previsible– en la mejora de la práctica docente de los mismos.
2. Permitirá establecer vínculos profesionales entre los profesores participantes.
3. Permitirá que la investigación educativa PIV-032/16 pueda ser llevada a cabo, aún con adaptaciones, lo que podrá redundar en el beneficio de los estudiantes del centro.
4. Contribuirá a la actividad constante de investigación e innovación del profesorado del conservatorio, la cual, a través de la mejora de la docencia que consigue, aumenta el prestigio del centro y atrae a aquellos profesionales más comprometidos con su profesión, enriqueciendo a la comunidad escolar del mismo.
5. Permitirá al centro cumplir la normativa andaluza vigente:
 - a. En el aspecto formal de la legislación, donde se motiva que las iniciativas del profesorado estén basadas en la investigación y en metodologías activas⁵.
 - b. En cuanto al contenido de la legislación, puesto que favorecer el éxito escolar y la lucha contra el abandono escolar temprano es una de sus prioridades⁶.

⁵ El Decreto 361/2011, de 7 de diciembre –por el que aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música–, indica en su capítulo II –dedicado a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de estos centros–, y en referencia a las funciones de los Departamentos de orientación, formación, evaluación e innovación educativa, señala que es función de dichos Departamentos “promover que las asignaturas optativas de configuración propia estén basadas en trabajos de investigación y sigan una metodología activa y participativa entre el alumnado”.

⁶ El citado Decreto 361/2011, de 7 de diciembre, indica en su capítulo II, dedicado a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de estos centros, que “los modelos de funcionamiento propios, que podrán contemplar planes de trabajo, formas de

b. En el ámbito de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía

En el contexto de las enseñanzas artísticas de la Consejería competente, este proyecto formativo resulta ventajoso porque:

1. Contribuirá a atender el problema de la AEM desde la prevención, lo cual es necesario según las investigaciones recientes (Fehm & Schmidt, 2006; McGrath, 2012, p. 22; Rafael Polanco, 2013; Zarza Alzugaray et al., 2014b).
2. Ofrecerá espacios virtuales que contribuyan al establecimiento de vínculos entre los profesores participantes en la investigación educativa de la que forma parte este proyecto, lo que podrá contribuir a su enriquecimiento y desarrollo profesional.

3. Justificación de un proyecto de *e-learning*

A pesar de las ventajas que justifican la realización de este proyecto formativo, existen tres limitaciones considerables, tanto a nivel autonómico como nacional:

- A) Lo específico y minoritario, en términos de población general, de la formación profesional que se plantea. Situación complicada además por la abundante investigación reciente en torno a la Ansiedad escénica musical, que exige la actualización constante de los contenidos.
- B) La diseminación de los centros educativos musicales por amplias regiones geográficas, lo que dificulta y encarece la logística de posibles actividades formativas. Al ser la enseñanza musical minoritaria, los centros educativos especializados se encuentran exclusivamente en los principales núcleos de población, y muy alejados entre sí.
- C) La situación de austeridad presupuestaria que afecta a todas las Administraciones Públicas españolas, que limita la inversión económica en todo aquello que no sean necesidades inmediatas –e incluso en éstas, en lamentables casos.

En este contexto, el recurso al *e-learning* se presenta como una solución deseable, puesto que un adecuado diseño e implementación de formación en línea podría paliar en algún grado las dificultades indicadas. En concreto, el empleo del *e-learning* en el contexto de este proyecto aporta las ventajas e inconvenientes que se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3. Ventajas e inconvenientes del uso del *e-learning* en este proyecto formativo

Ventajas	Inconvenientes
Obtener información actualizada a bajo costo	Basado principalmente en el texto, mediante debates y foros de trabajo, lo cual presenta una limitación en este caso, puesto que la formación ha de resultar más experiencial que conceptual.
Producción de conocimiento mediante trabajo colaborativo	Necesita un cierto nivel de competencia digital
Posibilidad de personalización del aprendizaje	Exige capacidad de organización personal y proactividad del alumno y requiere “un aumento del tiempo que hay que comprometer” (Simonson, 2006, p. 47)

En todo caso, estas ventajas e inconvenientes se analizarán con más detalle al analizar las necesidades formativas del proyecto más adelante (ver p. 13).

organización, agrupamientos del alumnado, criterios pedagógicos y organizativos para la determinación de los órganos de coordinación docente, ampliación del horario escolar o proyecto de innovación e investigación, se orientarán a favorecer el éxito escolar del alumnado y la disminución del abandono educativo temprano.”

OBJETIVOS DEL PROYECTO

La Tabla 4 recoge los objetivos generales y específicos del presente proyecto formativo.

Tabla 4. Objetivos generales y específicos de este proyecto

Objetivos generales	Objetivos específicos
<p>A. Informar al profesorado acerca de la ansiedad escénica musical (AEM), incluyendo aquí epidemiología, estrategias de afrontamiento, teorías explicativas y técnicas de intervención y prevención.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la definición y epidemiología de la AEM, dinámicas psicofisiológicas desencadenantes, y estrategias de afrontamiento más comunes. 2. Conocer e identificar los procesos psicofisiológicos que subyacen a la interpretación musical, especialmente el de activación fisiológica, así como sus implicaciones para la propia interpretación musical. 3. Conocer los procesos motivacionales que subyacen a la ansiedad escénica y su relación con las experiencias personales. 4. Familiarizarse con técnicas y recursos que ayuden al alumnado en su práctica musical, centradas tanto en la gestión de las repuestas fisiológicas, como en el de los pensamientos.
<p>B. Entrenar al profesorado en habilidades y técnicas que favorezcan una relación profesor–alumno, y una ecología del aula, que no contribuya a la generación de ansiedad escénica, sino que ayude a gestionar adecuadamente las respuestas psicofisiológicas que surgen en relación con la interpretación en público.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Practicar intervenciones basadas en <i>Mindfulness</i> como recurso para la adecuada gestión de las respuestas fisiológicas que surgen durante la interpretación. 6. Practicar <i>Focusing</i> como recurso para escuchar empáticamente y conectar corporalmente con las propias emociones.
<p>C. Ofrecer a los participantes un medio para dinamizar el contacto y la comunicación entre profesionales con intereses comunes pero alejados geográficamente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Conocer lo que los profesores participantes saben y están haciendo en relación con la actuación en público y el tratamiento de la ansiedad escénica musical. 8. Revisar la propia práctica docente a la luz de las fuentes de información disponibles durante la actividad formativa. 9. Ofrecer propuestas de mejora a partir de la supervisión de casos propuestas que puedan ser encontrados durante la práctica docente.

ANÁLISIS DE NECESIDADES

1. Descripción de los criterios y procedimientos de análisis

A continuación se expone el plan seguido en el análisis de necesidades de este proyecto, incluyendo los medios que han ayudado a identificarlas.

a. Objetos de análisis

a.1.- Justificación de los objetos de análisis

La **finalidad principal** de este proyecto es mejorar la formación en la preparación para la actuación en público, en general, y en la prevención y el tratamiento de la Ansiedad escénica musical (AEM), en particular. Se pretende “la ampliación de conocimientos y/o habilidades ligados al entorno profesional no adquiridos en la formación de base y que son entendidos como especialización” –listado de finalidades formativas de Bohigas, Ferrer y Pont (Bohigas, Ferrer y Pont, 1993, cit. en Instituto aragonés de empleo, n.d., p. 12)⁷.

Asimismo, se han detectado dos **finalidades secundarias** en esta iniciativa formativa:

- *Reciclaje profesional*, entendido como puesta al día en los avances en torno a la preparación para la actuación en público y el tratamiento de la Ansiedad escénica musical (AEM).
- *Estímulo de las relaciones intraprofesionales mediante el intercambio y el contraste de experiencias*. Se pretende así que esta comunicación entre profesionales contribuya a aumentar su competencia laboral mediante la difusión de experiencias y la diseminación de la innovación.

Por último, se considera importante reseñar aquí que esta actividad formativa está integrada en la investigación educativa PIV-032/16, la cual tiene como finalidad la *mejora y control de la calidad previo análisis de los niveles insatisfactorios de ejecución profesional*.

a.2.- Definición de los objetos de análisis

A la hora de detectar las necesidades del proyecto, se han considerado los objetos de análisis expuestos en la Tabla 5, los cuales se describen con detalle en la pág. 71, Anexo 2. La Tabla 9, pág. 16, relaciona estos objetos de análisis con los instrumentos de detección correspondientes.

⁷ Diversos autores e investigaciones (Fehm & Schmidt, 2006; McGrath, 2012, p. 22; Rafael Polanco, 2013; Zarza Alzugaray et al., 2014b) señalan la falta, en el currículo de las Enseñanzas Superiores de Música del Estado Español, de una formación suficiente en los ámbitos de la preparación para la actuación en público y la intervención frente a la Ansiedad escénica musical (AEM). Esta situación, junto con la temprana edad a la que comienza a detectarse AEM, su persistencia en la vida de aquellos que la padecen y la poca efectividad de los tratamientos disponibles, son razones poderosas para insistir y fomentar los tratamientos preventivos frente a la AEM. Para ello resulta pertinente mejorar la formación del profesorado en la prevención y el tratamiento de la AEM (Fehm & Schmidt, 2006; McGrath, 2012; Rafael Polanco, 2013; Zarza Alzugaray et al., 2014a).

Tabla 5. Objetos de análisis empleados en la detección de necesidades de este proyecto formativo

Necesidades objetivas	Necesidades institucionales
	Necesidades formativas
	Personas implicadas en el proyecto y rol asignado
Deseos de los profesores participantes	
Estrategias y representaciones del aprendizaje	
Factores externos limitantes	Necesidades tecnológicas
	Necesidades del propio proyecto (Recursos económicos, materiales y temporales)

b. Procedimientos

La presente iniciativa formativa surge de un grupo profesional –profesores de música– que tiene una misma formación académica o que ocupa una misma posición dentro del organigrama institucional. En este tipo de demandas, la fuente principal de información para la detección de las necesidades formativas consiste en detectar lo que las personas entienden como necesidad formativa (Pont, 1997, 1999, cit. en Instituto aragonés de empleo, n.d., p. 15). Este enfoque ha sido complementado con la identificación de necesidades formativas a partir del asesoramiento de un grupo de expertos.

b.1.- Procedimiento de detección de necesidades

Adaptando la propuesta de Pont (1997, 1999, cit. en Instituto aragonés de empleo, n.d., p. 16), los pasos seguidos se exponen en la Tabla 6.

Tabla 6. Procedimiento de detección de necesidades

Detección de necesidades basada en las demandas del colectivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar un cuestionario para recoger las opiniones. 2. Interrogar a una muestra piloto utilizando el cuestionario con el fin de refinarlo. 3. Enviar el cuestionario. 4. Elaborar y presentar los datos cuantitativos y cualitativos. 5. Distribuir un extracto de los resultados a las personas que participaron en la detección.
Detección de necesidades basada en el análisis competencial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar la documentación pertinente 2. Seleccionar un grupo de expertos o agentes educativos de referencia, según dos perfiles profesionales: <ul style="list-style-type: none"> • Expertos o personas de reconocido prestigio en torno al estudio e intervención en ansiedad escénica musical, así como en la preparación para la actuación en público. Provenientes de los ámbitos de la Psicología de la música y la psicología de la interpretación musical, la intervención en ansiedad, en general, así como con la ansiedad escénica musical, en particular y, por último, la formación del profesorado de educación musical. • Expertos o personas con experiencia en el centro de prácticas y/o en el ámbito de la Formación del profesorado en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 3. Realizar entrevistas en las que identificar las necesidades y requerimientos del actual proyecto. 4. Elaborar y presentar los aspectos clave surgidos en las entrevistas.

b.2.- Procedimiento de análisis de las necesidades de formación

Los pasos seguidos han sido los que se recogen en la Tabla 7.

Tabla 7. Procedimiento de análisis de las necesidades de formación

Preparación de los datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resumir los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de los diversos instrumentos de detección de necesidades empleados. 2. Elaborar diagramas analíticos a partir de los datos obtenidos.
Análisis de los datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de una matriz DAFO (de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)

c. Instrumentos

En la detección de las necesidades formativas de este proyecto se han empleado los instrumentos que se detallan en la Tabla 8.

Tabla 8. Instrumentos de detección de necesidades formativas

Cuestionarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. un cuestionario elaborado <i>ad hoc</i>, cuya función será orientar especialmente sobre los objetivos y contenidos a tratar. En la pág. 86, Anexo 5. se encuentran el formulario online de recogida de datos y un esquema analítico sobre las preguntas del mismo 2. el Inventario de estilos de aprendizaje de Felder (2002; R. M. Felder & Brent, 2005), según el modelo de Felder y Silverman (1988), que se empleará como orientación en torno a la metodología. Este inventario se encuentra en la pág. 87, Anexo 6.
Entrevistas personales <i>En el Anexo 7. pág. 88, se encuentra el formulario empleado en la recogida de información durante las entrevistas personales</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A nivel institucional: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tutor externo</i>, en calidad de profesional con experiencia en la formación en línea y la gestión de sistemas de gestión del aprendizaje, así como con conocimiento sobre la institución donde se desarrollará el proyecto • <i>Asesor de formación asignado por la Junta de Andalucía</i> al Conservatorio Profesional Gonzalo Martín Tenllado, desde donde se coordinará el proyecto de formación, quien informará sobre infraestructura, gestión y dotaciones presupuestarias de la Administración pública para este tipo de proyectos. 2. Expertos en el ámbito de conocimiento de la ansiedad escénica y la actuación en público: <ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora del <i>Focusing Research Group</i>, dentro de <i>The International Focusing Institute</i> de Nueva York. • Delegado para Andalucía de la <i>Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM)</i>. • Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada.
Análisis de documentación pertinente	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revisiones bibliográficas</i> especialmente referidas a la prevención de la Ansiedad escénica musical a través de la formación del profesorado. Entre otras: <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de intervención educativa en ansiedad escénica basada en <i>Mindfulness</i> y otros recursos. Asignatura optativa para 6º curso de Enseñanzas Profesionales de Música (Vigueras González, 2016b). • Introducción a la compilación del <i>British Journal of Music Education</i> (Swanwick, 2012) 2. <i>Documentación administrativa de la institución donde se va a realizar este proyecto</i>: <ul style="list-style-type: none"> • Leyes educativas • Reglamento de organización y funcionamiento de los centros públicos andaluces de enseñanzas de régimen especial de música (ROC).

La Tabla 9 muestra la relación entre los instrumentos de detección seleccionados y las necesidades formativas a detectar –ordenadas éstas según la propuesta de Hutchinson & Waters (1987, cit. en Castellanos Vega, 2010).

Tabla 9. Relación entre las necesidades formativas a detectar y los instrumentos de detección seleccionados

		Instrumentos de detección	
		¿Qué aporta cada instrumento de detección?	
Necesidades objetivas	Necesidades institucionales	Entrevistas personales con los agentes institucionales de referencia	<i>Asesor de formación asignado por la Administración educativa al centro de prácticas:</i> Información técnica sobre infraestructura, gestión y presupuestos. <i>Tutor externo:</i> Orientación desde la experiencia previa y el conocimiento de la institución.
		Análisis de normas legales y documentos de organización interna del centro de prácticas	Información sobre prioridades, objetivos y desarrollo legal de la formación del profesorado.
	Información y técnicas de intervención frente a la Ansiedad escénica musical (AEM)	Entrevistas personales con agentes educativos de referencia	<i>Formadores con experiencia relevante en el ámbito de conocimiento del proyecto:</i> Orientación, desde sus respectivos ámbitos de trabajo, sobre las competencias necesarias, y forma de adquirirlas, en relación con la preparación de la actuación en público y la intervención frente a la ansiedad escénica musical.
		Apartado B del cuestionario de detección elaborado	Información de los futuros participantes en la actividad sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos, formación y autoformación realizadas • Experiencias previas de intervención
Deficiencias o lagunas – <i>falencias</i> (Shapiro, 2014, p. 10)– del profesorado en relación con la AEM		Nivel de satisfacción general del participante con su nivel de conocimientos y habilidades en el tratamiento de la AEM	
Deseos de los profesores participantes	Deseos de los profesores participantes en torno a lo que éstos creen o sienten que necesitan en torno a la AEM y la preparación para la actuación en público	Apartado A del cuestionario de detección elaborado	Información sobre el origen de la motivación, las esperanzas y los objetivos personales del participante en relación con esta iniciativa
Estrategias y representación del aprendizaje	Lo que los participantes en la actividad formativa prefieren seguir para pasar de una situación de deficiencias a una situación de satisfacción de necesidades.	Apartado C del cuestionario de detección elaborado	Información sobre las experiencias previas de aprendizaje del participante –generales, no ligadas a la AEM–, tanto en línea como presenciales
		Inventario sobre estilos de aprendizaje	Información general sobre los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo, así como los individuales de cada participante
Factores externos limitantes	Necesidades tecnológicas del proyecto y recursos económicos, materiales y temporales que puedan interferir en la propuesta formativa	Entrevistas personales con agentes educativos de referencia	<i>Formadores con experiencia relevante en el tratamiento de la ansiedad a través de intervenciones en línea:</i> Orientación, desde sus respectivos ámbitos de trabajo, sobre las competencias necesarias y requisitos técnicos, en intervenciones sobre la ansiedad a través de internet. <i>Asesor de formación asignado por la Administración educativa al centro de prácticas:</i> Información técnica sobre infraestructura, gestión y presupuestos.

2. Descripción de la recogida de datos

La recogida de información se desarrolló de acuerdo con el plan de detección de necesidades elaborado. El cronograma de esta planificación temporal está disponible en la pág. 74, Anexo 3.

a. Detección de necesidades basada en el análisis competencial

La **comunicación con el tutor externo** fue fluida y constante, según se necesitó, durante toda la duración temporal de la detección de las necesidades del proyecto. Tuvo lugar a través de del correo electrónico y de encuentros puntuales e informales en el centro de prácticas.

Las **entrevistas con expertos o agentes de referencia** fueron:

- a) 11 de Octubre, entrevista telefónica con el asesor de formación del CEP de referencia (Málaga).
- b) 15 y 16 de Octubre, entrevista con la coordinadora nacional del Instituto Español de *Focusing* (Madrid).
- c) 24 de Octubre, consulta por correo electrónico a un investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada.
- d) 25 de Octubre, entrevista telefónica con el Delegado para Andalucía de la Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM).
- e) 27 de Octubre, videoconferencia con la coordinadora del *Focusing Research Group*, perteneciente a *The International Focusing Institute* (Nueva York).
- f) 28 de Octubre, entrevista telefónica con una formadora en terapias corporales de Centro ACS de promoción de la salud (Zaragoza).

b. Detección de necesidades basada en las demandas del colectivo

Los días 23 y 24 de Octubre se pasaron los **cuestionarios** elaborados a una **muestra piloto** de 8 profesores, es decir, el 17% del total de profesores inscritos en la investigación hasta el momento de finalización de la detección de necesidades.

El 24 de Octubre por la noche se **refinó el cuestionario**, aclarando el enunciado de alguna pregunta que podría resultar confusa, así como completándolo con cuestiones sobre datos demográficos –género, años de experiencia, especialidad docente y estilo musical.

Entre los días 25 y 28 de Octubre se pasaron los **cuestionarios** al resto de los 47 **profesores**, de los cuales los han respondido 40, es decir, el 85% de los futuros participantes.

Entre el 29 y el 31 se realizaron las tareas de **organización, análisis y presentación de los resultados**, así como un boceto del plan de formación a seguir.

3. Presentación de resultados del análisis

Los resultados del análisis de necesidades se organizan por instrumento de recogida.

a. Cuestionario de detección de necesidades de los profesores

En la pág. 89, Anexo 8. se muestra un resumen de los resultados obtenidos con este instrumento. De los datos obtenidos cabe destacar:

- Las principales motivaciones son aprender personalmente sobre la ansiedad escénica, así como formarse para tratar situaciones que se encuentran en clase, sin embargo, un 40% de los participantes reconoce tener dificultades con la ansiedad escénica.
- El objetivo principal es aprender recursos prácticos que aplicar directamente en clase.
- La formación del profesorado participante en relación con la ansiedad escénica es muy variada, oscilando entre los que no tienen ninguna y aquellos que han están

doctorándose en este tema.

- Aunque internet es un recurso ampliamente utilizado para la formación de los participantes, en algunos casos se muestran reacios al uso del ordenador y, en general –y salvo excepciones que han realizado estudios universitarios online– se relaciona formación por internet con propuestas de muy poca calidad.

b. Inventario de estilos de aprendizaje

El inventario de estilos de aprendizaje (*Index of Learning Styles*, ILS) es un instrumento empleado para medir preferencias sobre cuatro dimensiones del estilo de aprendizaje de un individuo: activo/reflexivo, sensual/intuitivo, visual/verbal, y secuencial/global. Elaborado por Richard M. Felder y Linda K. Silverman (1988), ha sido desarrollado y refinado posteriormente (R. Felder, 2002; R. M. Felder & Brent, 2005).

Aunque el concepto de estilos de aprendizaje no es aceptado de manera universal⁸, según sus autores este inventario resulta útil para detectar diferencias entre diversos estilos de aprendizaje y sus efectos sobre el rendimiento y las actitudes del alumnado (pág. 59). En todo caso, las respuestas del instrumento han de ser tomadas como una orientación, y el propio Felder (2002) advierte que no han de ser sobreestimadas⁹.

En el Cuadro 1 se muestran los estilos de aprendizaje detectados en el grupo de participantes.

Cuadro 1. Estilos de aprendizaje detectados en los profesores participantes

	-11	-9	-7	-5	-3	-1	1	3	5	7	9	11	
REFLEXIVO	0	2	3	5	5	7	5	9	1	1	1	0	ACTIVO
INTUITIVO	0	0	3	3	6	4	2	6	4	6	4	1	SENSORIAL
VERBAL	0	0	3	1	4	4	4	3	2	5	5	1	VISUAL
GLOBAL	1	0	2	5	3	4	9	3	1	2	2	0	SECUENCIAL

Los valores entre 1 y 3 indican equilibrio entre los dos extremos de la escala. Puntuaciones entre 5 y 7 señalan preferencia moderada hacia uno de los dos extremos de la escala, indicando más facilidad de aprendizaje si se brindan apoyos en esa dirección. Puntuaciones entre 9 y 11 señalan preferencias muy fuertes por uno de los dos extremos de la escala, lo que apunta a dificultades para aprender en un ambiente en el cual no cuente con apoyo en esa dirección.

⁸ Especialmente entre los psicólogos, quienes argumentan que no tiene base teórica y que los instrumentos que se emplean en su detección no han sido validados apropiadamente (R. M. Felder & Brent, 2005)–

⁹ En este sentido, dos aspectos resultan relevantes según su autor (R. Felder, 2002):

- El ILS proporciona información sobre las preferencias individuales de aprendizaje de un individuo, e, incluso mejor aún, sobre las preferencias generales de un grupo de estudiantes (por ejemplo, una clase), pero no debería ser sobreestimado. Si alguien no resulta del todo conforme con la evaluación que sobre sus preferencias le otorga el ILS, debe confiar en su propio juicio antes que en los resultados del instrumento.
- El perfil de preferencias de aprendizaje de un estudiante proporciona una indicación de las posibles fortalezas y posibles tendencias o hábitos que podrían suponer dificultades en un entorno académico. El perfil no refleja la idoneidad o no de un estudiante en una determinada materia, disciplina o profesión, sino que su finalidad es servir de posible orientación al profesor al elegir la metodología a aplicar. Etiquetar a los estudiantes de este modo –en relación a su idoneidad– resulta, en el mejor de los casos, engañoso, y puede resultar destructivo si el estudiante emplea la etiqueta como justificación para una elección importante en sus objetivos personales profesionales o académicos. Una determinada preferencia de estilo de aprendizaje no sirve como excusa para las malas calificaciones académicas.

Los resultados obtenidos con este instrumento dan respuesta a cuatro cuestiones sobre el grupo que pueden guiar posteriores decisiones sobre metodología (R. M. Felder & Brent, 2005, p. 60), tal y como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10. Resultados obtenidos con el Inventario de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1988)

Cuestiones sobre el grupo de participantes en relación con sus estilos de aprendizaje	
¿Qué tipo de información es percibida preferentemente por los participantes: <i>sensorial</i> –imágenes, sonidos, sensaciones físicas– o <i>intuitiva</i> –recuerdos, pensamientos, percepciones interiores o <i>insights</i> ?	La gran mayoría del grupo está equilibrada entre lo <i>sensorial</i> –tendencia hacia lo concreto, práctico, metódico y orientado hacia los hechos y los procedimientos prácticos– y lo <i>intuitivo</i> –mayor comodidad con las abstracciones (teorías, modelos matemáticos) y rapidez e innovación en la resolución de problemas. Con todo, aproximadamente un tercio del grupo presenta preferencia moderada hacia lo intuitivo
¿Qué tipo de información sensorial es percibida de manera más efectiva los futuros participantes, <i>visual</i> –imágenes, esquemas, diagramas, demostraciones– o <i>verbal</i> –explicaciones escritas u orales?	Una gran mayoría del grupo presenta equilibrio ente lo <i>verbal</i> y lo <i>visual</i> , aunque un tercio presente una tendencia de moderada a fuerte hacia lo visual . Estos participantes tendrán mayor facilidad de aprendizaje si se les brindan apoyos en esa dirección.
¿Cómo prefieren los participantes procesar la información : <i>activamente</i> –por medio de la participación en actividades físicas o debates– o <i>reflexivamente</i> –a través de la introspección?	El grupo presenta una importante mayoría equilibrada entre la <i>extroversión</i> –probar las cosas, centrarse en el mundo exterior– y la <i>introversión</i> –pensar las cosas detenidamente, centrarse en el mundo interior de las ideas–, aunque un grupo no desdeñable presenta tendencia moderada hacia lo reflexivo
¿Cuál es la forma más característica de los estudiantes de avanzar hacia la comprensión : <i>secuencialmente</i> –en una progresión lógica de pasos sucesivos– o <i>globalmente</i> –tomando en consideración la gran escala?	La gran mayoría del grupo presenta equilibrio entre la <i>tendencia hacia el pensamiento secuencial</i> –lineal, y capaz de funcionar con un conocimiento parcial de aquello que están aprendiendo–, y hacia el <i>pensamiento global</i> –más orientado hacia la totalidad del sistema, y que puede tener dificultad en aplicar el nuevo material hasta que lo comprende totalmente y comprueba cómo se relaciona con el material que ya conoce y entiende. En este último caso, sin embargo, una vez que captan la totalidad su perspectiva holística les permite contemplar soluciones innovadoras que, para alguien de estilo más marcadamente secuencial, requerirían mucho más tiempo lograrlas –si es que las llegara a conseguir. El grupo tiene una mayoría equilibrada entre formas de pensamiento <i>secuencial</i> y <i>global</i> , existiendo también equilibrio entre aquellos que presentan preferencia hacia una u otra forma

Como conclusión, los datos recogidos con este instrumento apuntan a que se podría facilitar el aprendizaje del grupo, evitando el cansancio y desgaste de los participantes, si se emplearan metodologías:

- Que favorecieran levemente el conocimiento intuitivo –basado en recuerdos, pensamientos, percepciones interiores– frente al sensorial –basado en imágenes, sonidos, sensaciones físicas.
- Que difundieran la información haciendo más énfasis en lo visual –imágenes, esquemas, diagramas, demostraciones– que en lo verbal –explicaciones escritas u orales.
- Que favorecieran ligeramente lo reflexivo e introspectivo frente a lo activo.
- Que ofrecieran de manera equilibrada tanto oportunidades para la aplicación de modos de pensamiento secuenciales –lineales– como modos de pensamiento globales –que atiendan al conjunto, a la gran perspectiva.

c. Entrevistas con los expertos o agentes de referencia

Las actas de las entrevistas realizadas se recogen en la pág. 97, Anexo 9. A continuación se resume lo más significativo de cada una.

c.1.- A nivel institucional

La entrevista con el asesor de formación, asignado por la Junta de Andalucía al centro de prácticas, permitió conocer las secciones de la Consejería encargadas de la formación del profesorado, así como las plataformas web disponibles para iniciativas como la que nos ocupa. También se trató la posibilidad de realizar el curso en modalidad semipresencial.

Las conclusiones de esta entrevista fueron dos:

1. Nuevas vías de consulta e información a través de estamentos superiores más directamente relacionados con el uso de las TIC en la formación del profesorado.
2. La posibilidad de solicitar dotación económica para solicitar realizar este proyecto formativo en modalidad semivirtual, para lo que será necesario presentar un dossier al asesor de formación, con este proyecto de formación y la investigación educativa a la que el mismo contribuye.

c.2.- Expertos en el ámbito de conocimiento de la ansiedad escénica

Se han llevado a cabo las siguientes entrevistas:

- Coordinadora del *Focusing Research Group*, dentro de *The International Focusing Institute* de Nueva York. Orientó sobre la posibilidad de contenidos e intervenciones para el curso desde la psicología humanista, incluyendo el *Focusing* de Eugène Gendlin y la *Comunicación no violenta* de Marshall Rosenberg. En concreto, recomendando:
 - *En cuanto a los contenidos de la actividad formativa*: La pertinencia de que en el curso hubiera dos áreas: una más informativa y otra más experiencial. Así como la conveniencia de que la parte más experiencial incluyera entrenamiento en *Mindfulness*, pero también *Focusing*, siendo aquél la primera etapa de las seis descritas por E. Gendlin en su técnica del enfoque corporal. Si ambos permitirán entrenar mecanismos reguladores de la propia psique –tales como habilidades metacognitivas y la compasión–, los cuales pueden contribuir a una ecología del aula que favorezca, previsiblemente, la prevención de la ansiedad escénica, el *Focusing* de Gendlin aportaría la particular propuesta de este autor para el desarrollo de la empatía y la gestión corporal de las diferentes experiencias afectivas. Para ello parece conveniente aprovechar diversos materiales: el libro sobre *Focusing* con niños y adolescentes (Stapert & Verliefde, 2013), el material multimedia elaborado por Isabel Gascón, coordinadora nacional de *The International Focusing Institute*, y los recientes MOOCs: [Programa Inteligencia Emocional Plena](#), de la Universidad de Málaga, y el [Existential Well-being Counseling: A Person-centered Experiential Approach](#), dirigido por Mia Leijssen, PhD, de la KU University. A la luz de estos materiales, una posibilidad para esta actividad formativa sería servir para dinamizar el seguimiento de los mismos por parte de los profesores participantes –ya hay precedente de una propuesta similar en Trabajos Fin de Master en la UOC (Colas, 2015)–, o quizá también proponer a la profesora Leijssen traducir el contenido para ser utilizado en esta propuesta con profesores españoles.
 - *En cuanto a la organización de la actividad formativa*: Desde su experiencia, los grupos presenciales *online* no deberían tener más de seis miembros. Una plataforma adecuada es *Zoom* (<https://Zoom.us>).
 - *En cuanto a la comprobación de la efectividad del entrenamiento en Focusing ofrecido*: Se valoraron diversos instrumentos de evaluación –Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS) (Tennant et al., 2007), la Escala Experiencial de Gendlin (Klein, Mathieu, Gendlin, & Kiesler, 1969) – que la propia Beatrice Blake ha traducido al castellano y ha empleado en Costa Rica, y el cuestionario elaborado por el *Focusing Research Group*

(Blake, 2016). Al final se acordó que:

- a) dado lo específico de la ansiedad escénica musical, sería conveniente emplear un inventario ideado a este fin –lo que ya forma parte de la investigación a la que esta propuesta formativa contribuye.
- b) serían convenientes una medida previa y posterior al entrenamiento de los profesores participantes. Probablemente el cuestionario elaborado por el equipo de investigación en *Focusing* (2016).
- *Delegado para Andalucía de la Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM)*. Orientó sobre aspectos de organización del curso, así como sobre la experiencia de la asociación en la organización de intervenciones en ansiedad escénica desde el enfoque cognitivo–conductual.
- *Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada*, quién orientó de manera general en relación a las necesidades de la investigación a la que esta actividad formativo contribuye.

d. Consulta de la documentación pertinente

d.1.- Revisiones bibliográficas en el ámbito de conocimiento del proyecto

Las fuentes consultadas han informado sobre las competencias que los expertos consideran necesarias para tratar y prevenir la ansiedad escénica. Una selección de citas significativas en este sentido puede encontrarse en la pág. 100, Anexo 10.

Los estudios advierten de la necesidad de prevenir la Ansiedad escénica musical (AEM), y ello por “la temprana edad a la que comienza a detectarse AEM, su persistencia en la vida de aquellos que la padecen y la poca efectividad de los tratamientos disponibles” (Vigueras González, 2016b, p. 99). En este sentido es necesario tanto “una adecuada formación profesional” (McGrath, 2012, p. 95), como que el profesorado incluya “en su enseñanza, junto con los aspectos técnicos e interpretativos, elementos de auto-regulación emocional para los alumnos” (Farnsworth-Grodd, 2012, p. 196). También se hace necesario “un tratamiento adecuado del error en los estudios musicales en el conservatorio” (I. Papageorgi et al., 2011; Ramos, 2013), evitando “una preocupación excesiva por el mismo en los alumnos, y procurándoles soluciones concretas” (Herrera Torres & Jorge Manjón, 2013).

En todo caso, se trata de priorizar la salud emocional de los estudiantes, haciendo de la tarea de lograr las necesarias habilidades para acercarse al escenario con confianza, un trabajo colaborativo entre el estudiante, el profesor y la administración del centro educativo (McGrath, 2012, p. 98). Este horizonte debería contemplarse como algo que va más allá de un mero conjunto de técnicas o estrategias, y que tiene que ver más con un estilo de vida para el conjunto de la institución, incorporando una actitud vital que impregne las vidas de la comunidad educativa (Arguís, 2014, Chapter 6). (Vigueras González, 2016b, p. 100)

No se trata, por tanto, de formación para hacer frente a una situación más o menos incómoda –considerada de modo superficial–, sino que las investigaciones más recientes apuntan hacia la necesidad de considerar al fenómeno de la ansiedad escénica en toda su complejidad –que no complicación–, considerando e interviniendo, no sólo ante la manifestación clínica –cuando los síntomas de la ansiedad se hacen evidentes– sino ante las causas que lo generan. En este sentido, habrá que considerar, por un lado, tanto el currículo (Vigueras González, 2015) como el modelo docente (Swanwick, 2012) considerados como factores externos, y, por otro, será necesario formar al profesorado en técnicas de autorregulación emocional de manera que, siendo capaz de aplicarlas él mismo, pueda transmitirlos a sus alumnos.

d.2.- Documentos administrativos y textos legales

En la pág. 103, Anexo 10. b, se recoge una selección de diversos documentos oficiales que justifican la necesidad de una actividad formativa como la que nos ocupa.

Tanto la norma legal que fija los aspectos básicos del currículum oficial a nivel nacional¹⁰, como en su concreción legal para Andalucía¹¹, así como en el documento que regula la organización y funcionamiento de los conservatorios públicos en esta Comunidad Autónoma, todos ellos hacen referencia, como objetivo de la educación musical en Enseñanzas profesionales de música, a la necesidad de formar musicalmente a los alumnos en el disfrute de la música, realizando interpretaciones en público. También se hace mención expresa el uso del “vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música”, a “valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación”. Igualmente, por último, se refieren a la necesidad de “formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo”

En cuanto a la organización de los conservatorios y centros de formación musical, se indica explícitamente que “los modelos de funcionamiento propios (...) se orientarán a favorecer el éxito escolar del alumnado y la disminución del abandono educativo temprano” (pág. 158). A la vez que indica la necesidad de que

“Las programaciones didácticas de las distintas materias, asignaturas y, en su caso, ámbitos que se impartan en el conservatorio incluirán actividades que estimulen (...) el hábito de la interpretación en público, así como la capacidad de expresarse correctamente.” (pág. 160)

4. Conclusiones del análisis y puntos clave del proyecto

Para el análisis de los datos se ha sintetizado y clasificado la información obtenida en una matriz DAFO (de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Esta Matriz DAFO está disponible en la pág. 105, Anexo 11. Las finalidades perseguidas han sido:

- Analizar los aspectos internos y externos del proyecto.
- Plantear estrategias que permitan potenciar los aspectos positivos y reducir el efecto de los negativos. Estas estrategias se encuentran en la pág. 108, Anexo 12. .

El resultado del análisis realizado mediante la matriz DAFO, representado en el Cuadro 2, refleja una fuerte tensión entre los aspectos positivos y negativos, tanto en lo interno como en lo externo. Así, aunque el proyecto es oportuno –por la necesidad de los músicos frente a la Ansiedad escénica musical– y cuenta con fortalezas –información actualizada y la experiencia atesorada– que permiten ser optimistas, las amenazas externas y las debilidades internas –el reto de plantear estos contenidos en modalidad virtual– no son desdeñables y reducen dicho optimismo.

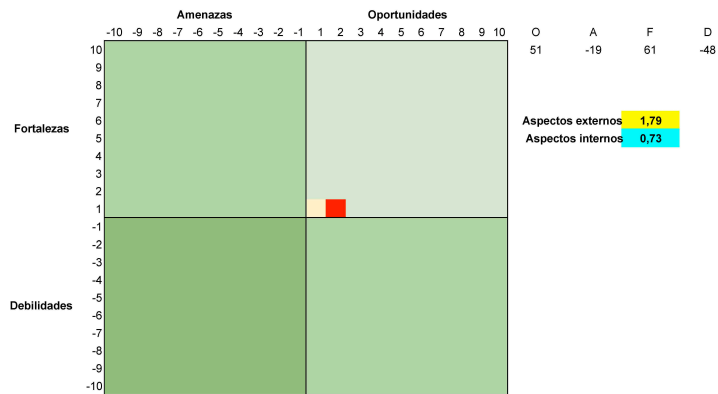
Con todo, a partir del análisis de las necesidades formativas del proyecto, se concluye que:

- Existe receptividad hacia el tema de esta propuesta formativa, orientada hacia la aplicación directa en el aula y capaz de ayudar a los profesores con sus propias dificultades en este sentido.
- Entre el grupo de participantes existen profesores con preparación previa que podrán ser sondeados como posibles colaboradores para una acción formativa.

¹⁰ Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, dentro del marco de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹¹ En Andalucía, concretan el currículum básico nacional el Decreto autonómico 241/2007, de 4 de septiembre, y la Orden autonómica de 25 de octubre de 2007. La organización y funcionamiento de los conservatorios públicos andaluces son regulados por el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música (ROC) (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2011)

Cuadro 2. Representación gráfica de la matriz DAFO realizada para analizar los resultados obtenidos



La representación gráfica del **Cuadro 2** muestra que el proyecto, representado por el punto rojo en la coordenada (2,1), aunque se ubica en el cuadrante más optimista –indicando así que el peso de las oportunidades y las fortalezas es mayor que el de las amenazas y debilidades–, está peligrosamente cercano a los cuadrantes de amenazas y, sobre todo, de las debilidades. Esto da cuenta, sobre todo, de la importancia de las debilidades internas detectadas en el proyecto y también, aunque en menor medida, de la de sus amenazas externas. Las necesarias estrategias para hacer frente a esta situación han sido cuidadosamente planteadas, tal y como se puede observar en la pág. 108, Anexo 12. El DAFO cruzado a partir del cual se ha obtenido la representación gráfica anterior está en la pág. 105, Anexo 11.

- La formación parece conveniente basarla más en el conocimiento intuitivo – recuerdos, pensamientos, percepciones interiores–, en lo visual –imágenes, esquemas, diagramas, demostraciones– y favoreciendo ligeramente lo reflexivo e introspectivo.
- Con un formato modular donde cada alumno pueda elegir su propio itinerario, combinando contenidos informativos y experienciales.

PLANIFICACIÓN

En la Tabla 11. se muestra el cronograma general del proyecto, el cual se ajusta a las etapas del modelo de diseño instruccional ASSURE (Williams et al., 2004).

Tabla 11. Cronograma general del proyecto

Tarea general	Tarea concreta	Recursos necesarios	Responsables e implicados	Resultado o productos a elaborar
Análisis de los estudiantes Hasta el 20/10/2016	Analizar las características generales: nivel de estudios, edad, características sociales, físicas, etc.	Cuestionario de detección de necesidades	Responsable: El coordinador del proyecto	Documento con el análisis de los participantes y sus necesidades
	Analizar las capacidades específicas de entrada: conocimientos previos, habilidades y actitudes.	Inventario sobre estilos de aprendizaje (R. M. Felder & Brent, 2005; R. M. Felder & Silverman, 1988)		
	Analizar los estilos de aprendizaje			
Establecimiento de los objetivos 20/10/16 – 25/10/16	Definir los resultados que los estudiantes deben alcanzar al realizar el curso y grado en que serán conseguidos.	Documentación propia de la etapa anterior	Responsable: El coordinador del proyecto	Documento con los objetivos a lograr
Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales 25/10/16 – 5/11/16	Seleccionar el método instruccional que se considera más apropiado para lograr los objetivos para esos estudiantes particulares.	Bibliografía específica	Responsable: El coordinador del proyecto	Documento argumentando el método instruccional elegido
	Definir los medios que serán más adecuados.	Bibliografía específica y documento de detección de necesidades	Responsable: El coordinador del proyecto	Documento argumentando los medios elegidos
	Definir los materiales que servirán de apoyo a los estudiantes para el logro de los objetivos.	Documento de detección de necesidades	Responsable: El coordinador del proyecto	Documento explicitando los materiales para los estudiantes
Organizar el escenario de aprendizaje 5/11/16 – 10/12/16	Diseñar el escenario (Aunque se realiza la planificación de la propuesta formativa completa, la implementación piloto comprende solamente el Módulo 0, y las dos primeras actividades del Módulo 1. Ver Propuesta de implementación piloto, Anexo 17. Pág. 120)	Ordenador y acceso a internet Acceso al Sistema de Gestión del Aprendizaje <i>Moodle</i> Modelos de diseño sobre aulas en la plataforma <i>Moodle</i>	Responsable: El coordinador del proyecto	Sistema de Gestión del Aprendizaje <i>Moodle</i> : espacios
Participación de los estudiantes 10/12/16 – 20/12/16	Definir las vías de participación de los estudiantes Participación del grupo piloto	Ordenador y acceso a internet. Acceso al Sistema de Gestión del Aprendizaje.	Responsable: El coordinador del proyecto Implicados: Profesor colaborador y estudiantes piloto	Resultados de la participación de los estudiantes. Evaluación de la participación de los estudiantes.
Evaluación y revisión de la implementación y resultados del aprendizaje 20/12/16 – 28/12/16	Evaluación y revisión de la implementación. Elaboración del análisis final del proyecto.	Resultados de la participación en el proyecto piloto. Evaluación de la participación de los participantes.	Responsable: El coordinador del proyecto	Documento con la evaluación final.

DISEÑO

Se expone la fundamentación teórica y el diseño tecno-pedagógico realizado.

1. Fundamentación teórica

Se describen el marco teórico y el modelo de *e-learning* elegido.

a. Perspectiva teórica y marco pedagógico

La perspectiva teórica que mejor se ajusta a las exigencias del contexto en esta propuesta formativa es la **perspectiva situada**, pues considera “el aprendizaje como participación social, y hace hincapié en las relaciones interpersonales que implican la imitación, el modelado y la construcción conjunta de conocimiento. Se considera que el objetivo final del aprendizaje es que podamos experimentar el mundo como algo significativo” (Conole, 2002, p. 17).

Dentro de esta perspectiva, la **Teoría de la actividad** (Cole & Engestrom, 1993; Engeström, 1999) ha sido elegida como marco pedagógico de referencia porque, además de considerar el aprendizaje como participación social –enfazando las relaciones sociales dentro de un contexto sociocultural más amplio de normas de la comunidad donde tiene lugar el aprendizaje–, es capaz, al mismo tiempo, de considerar el proceso histórico que ha originado la situación actual (Conole, 2002, p. 4).

La propuesta de Engeström resulta pertinente para esta propuesta formativa tanto por su utilidad para estudiar el fenómeno complejo de la generación de la ansiedad escénica musical, como por la ayuda que supone para el diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En el Anexo 2. 71, se argumenta la justificación a esta afirmación con cierto detalle, baste como resumen recordar las palabras de Nardi (1996, cit. en Jonassen & Ronrer-murphy, 1999, p. 96), “la teoría del aprendizaje parece el marco más rico para estudios de contexto por la amplitud de su análisis y la consideración de diferentes aspectos, tales como conciencia, intencionalidad e historia”. En el presente caso se ha aplicado la teoría de Engeström al diseño de un **entorno constructivista del aprendizaje** utilizando el protocolo de Jonassen (1999). Esta aplicación puede verse en la pág. 79, Anexo 2.c.

Con todo, también se ha empleado puntualmente la **perspectiva asociacionista**, por ejemplo, tras trabajar cada bloque de contenidos, para revisar y fijar los contenidos trabajados mediante cuestionarios de respuesta automática y bancos de preguntas (Colwell, 1999).

b. Modelo de eLearning

En el diseño de esta propuesta se ha elaborado un **modelo de e-learning completamente virtual**. No se pretende simplemente solventar las limitaciones presentes –dispersión geográfica y falta de presupuesto para desplazamientos–, sino que busca ofrecer a la vez “una oportunidad a los estudiantes de establecer diálogos sobre problemas reales, colaborar con iguales, negociar los significados, llegar a ser aprendices en su campo de estudio, entrar a formar parte de una

comunidad de expertos e iguales y, de manera general, ser apoyado en el proceso de aprendizaje” (Coomey & Stephenson, 2001, p. 49).

Para conseguirlo, y a partir de la clasificación de los modelos de aprendizaje de Coomsey & Stephenson (2001; Stephenson & Sangrà, 2013), se ha considerado adecuado un modelo de formación **que ofrezca actividades de aprendizaje abiertas y estratégicas determinadas por el profesor**. El profesor establecerá la dirección y los resultados –el objetivo, el campo, el alcance o el nivel–, y el alumno podrá explorar, acceder y utilizar cualquier material relevante específico de esa dirección. Se trata de un modelo de aprendizaje ubicado en el cuadrante sudoeste (SO) de la clasificación de Coomey y Stephenson (2001, cit. en Stephenson & Sangrà, 2013, p. 38). A la vez, en otros momentos será necesario que la propuesta y gestión de las actividades de aprendizaje corresponda más al profesor, lo que Coomey y Stephenson identifican con el cuadrante Noroeste (NO).

El modelo formativo del curso según módulos será el que se refleja en la Tabla 12.

Tabla 12. Modelo formativo de cada uno de los módulos de la presente propuesta formativa según la catalogación de Coomey & Stephenson (2001)

	Contenido general	Modelo formativo
Módulo 0	Presentación e introducción	NO. El profesor controla tanto el proceso como el contenido de las tareas
Módulo 1	Información sobre la ansiedad escénica musical y la preparación para la actuación en público	
	Intercambio de buenas prácticas, y análisis de casos prácticos –previsiblemente propuestos a partir de la experiencia profesional de los participantes– con vista a la prevención de la ansiedad escénica musical.	SO. Proceso controlado por el profesor, contenido y tareas controlados por el alumno.
Módulo 2	Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM	NO. El profesor controla tanto el proceso como el contenido de las tareas.
Módulo 3	Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM	

El primer módulo tendrá dos partes, la primera parte –gestionada por el profesor– ofrecerá información sobre la ansiedad escénica musical y la preparación para la actuación en público. Y la segunda parte –gestionada por cada alumno– en la que pueda explorar los materiales propuestos, así como buscar en nuevas fuentes de información, a la par que participar en el intercambio de buenas prácticas y análisis de casos prácticos –que puedan ser planteados por los propios participantes a partir de su experiencia docente.

Según la clasificación de Coomey & Stephenson (2001), el cuadrante Noroeste (NO) hace referencia a una actividad de aprendizaje gestionada por el profesor, mientras que el Suroeste (SO), hace referencia a una gestionada por el alumno. En las Tablas 1 y 2 se muestran las características indicadas de las dos modalidades de aprendizaje que se emplearán esta propuesta formativa. Cada una de ellas está organizada según cuatro características comunes a las buenas prácticas docentes en eLearning (Coomey & Stephenson, 2001, p. 39): *Diálogo, implicación, apoyo y control*¹². De manera general, estas estrategias serán empleadas en los diversos módulos de esta propuesta formativa tan y como se detalla en la Tabla 13.

¹² El *diálogo* hace referencia a la necesidad de estructurar cuidadosamente y hacer explícitas las acciones necesarias para garantizar la fluidez de la comunicación dentro del contexto formativo, en cualquiera de las modalidades posibles –correo electrónico, foros de discusión, tabloneros de anuncios, mensajería instantánea, chat, foros de discusión y herramientas de debate.

Tabla 13. Estrategias docentes empleadas

Estrategias docentes		
	Módulos 0, 2 y 3 y primera parte del 1	Segunda parte del módulo 1
Diálogo	<p>El profesor define/controla el diálogo y la interacción en línea.</p> <p>Los participantes responden a las preguntas y minitareas propuestas por el profesor.</p> <p>El diálogo con los compañeros se especifica como parte de una tarea.</p> <p>La concentración en el diálogo normalmente está orientada a la tarea de resolver un problema.</p>	<p>Será controlado por el profesor, aunque se centrará en la dirección y el objetivo generales del estudio.</p> <p>Empleará fundamentalmente la comunicación asincrónica pero con funciones establecidas por el instructor para los estudiantes, haciendo que los participantes actúen como líderes o bien ofreciendo respuestas en debates –aquellos participantes con más experiencia que actuarán como “mentores”– o pidiendo a los estudiantes que clasifiquen sus respuestas –se realizarán propuestas en las que los participantes con menos experiencia tengan oportunidad de asumir pequeñas tareas de liderazgo en situaciones propuestas.</p>
Implicación	<p>Poco o ningún margen para que el alumno tenga influencia sobre el contenido.</p> <p>La actividad se define y se relaciona estrictamente a una preestablecida. El sitio se estructura para conducir al alumno directamente a la información específica.</p> <p>Los estudiantes pueden acceder a la información desde un sitio web antes, durante o después de las interacciones propuestas.</p>	<p>Tras las actividades de la primera parte del módulo 1, se propondrá a los participantes que elaboren su propio “cuaderno de bitácora” en el que vayan recogiendo sus “descubrimientos” (vínculos, datos y contenido). Por ejemplo, un blog en el que informar a otros –compañeros de especialidad, futuros alumnos, o simplemente a sí mismos– sobre los contenidos del curso.</p> <p>Las actividades del grupo se limitarán principalmente al grupo del curso –no se prevé la participación de expertos externos.</p>
Apoyo	<p>El feedback principal procede del formador.</p> <p>Aunque en el análisis de Coomsey y Stephenson (2001, p. 42) proviene solamente del profesor –a través de correo electrónico y mensajería instantánea o llamadas telefónicas o reuniones sincrónicas programadas–, en este caso, y debido a la elevada ratio profesores/alumnos, se fomentará que las interacciones sean entre los participantes, guiadas y motivadas convenientemente por los profesores –para ello se emplearán rúbricas y listas de comprobación.</p>	<p>El apoyo del tutor será en línea</p> <p>El formador actuará como facilitador, ofreciendo sugerencias pero no respuestas.</p>
Control	<p>El control del alumno se limita a las respuesta a las tareas.</p> <p>Algún control sobre el nivel de compromiso.</p> <p>El profesor controla el material de lectura, el contenido que hay que aprender –puesto que será necesario establecer un vocabulario y mapa conceptual común–, y las fechas límite de entrega –puesto que será necesario favorecer las interacciones entre los participantes.</p>	<p>El estudiante controlará sus metas de aprendizaje específicas dentro de las metas generales.</p> <p>Gestión de actividades de descubrimiento desestructuradas dentro de parámetros concretos.</p> <p>Libre de establecer metas personales propias dentro de la actividad generalizada.</p>
Función del profesor	Formador	Guía

La *implicación* incluye respuestas en tareas estructuradas, implicación con el material de estudio, colaboraciones entre los estudiantes, dirección de los estudiantes, flujo y motivación.

El *apoyo* hace referencia al contacto periódico, sea cara a cara o a través de supervisión tutorial en línea, apoyo entre iguales, consejo de expertos, retroalimentación sobre el desempeño, o apoyo a partir de herramientas de software u otros servicios.

El *control* se refiere al grado en el cual los estudiantes tienen control de las actividades de aprendizaje fundamentales, y el grado en el que se le anima a ejercitar dicho control (Coomsey & Stephenson, 2001, p. 39).

2. Diseño tecno-pedagógico de la acción formativa

La presente propuesta formativa pretende contribuir a reducir las elevadas tasas de ansiedad escénica entre los músicos (Fehm & Schmidt, 2006; Zarza Alzugaray, 2014), en concreto, mediante la prevención desde el propio entorno educativo, a través de contribuir a la mejora de las competencias docentes del profesorado.

La descripción de su diseño abarcará el diseño de la propuesta de aprendizaje, el del entorno tecnológico y el de la evaluación del proyecto.

a. Diseño de la propuesta de aprendizaje

a.1.- Estructura del contenido en módulos, duración y carga lectiva

La propuesta formativa tendrá una **duración** de tres meses y constará de cuatro módulos. Los módulos serán los que se recogen en la Tabla 14:

Tabla 14. Módulos formativos diseñados

Tipo de módulo	Denominación del módulo	Duración	Tipo de comunicación principal	Carácter
Módulos informativos	Módulo 0. Introducción y presentación del curso	10 días	Asíncrona	Obligatorio
	Módulo 1. La preparación para la actuación en público y la ansiedad escénica musical (AEM). Técnicas de intervención y prevención de la AEM.	1 mes		
Módulos prácticos	Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM.	1 mes	Síncrona	Optativo
	Módulo 3. Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM.	1 mes		

La **carga lectiva** del curso se prevé de 70 horas, con una dedicación semanal por parte del estudiante de 4–7 horas semanales.

a) Objetivos y competencias

Competencias

- Mejorar la competencia docente mediante la actualización de conocimientos en torno a la ansiedad escénica, de manera especial a través de la experiencia corporal.
- Mejorar el autoconocimiento del profesorado y la generación de recursos para el control de la ansiedad escénica y otros procesos motivacionales.

Objetivos

La Tabla 15 recoge los objetivos generales y específicos del presente proyecto.

Tabla 15. Objetivos generales y específicos de la propuesta formativa

Objetivos generales	Objetivos específicos
A. Informarse sobre la ansiedad escénica musical (AEM), incluyendo aquí epidemiología, estrategias de afrontamiento, teorías explicativas y técnicas de intervención y prevención.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la definición y epidemiología de la AEM, dinámicas psicofisiológicas desencadenantes, y estrategias de afrontamiento más comunes. 2. Conocer e identificar los procesos psicofisiológicos que subyacen a la interpretación musical, especialmente el de activación fisiológica, así como sus implicaciones para la propia interpretación musical. 3. Conocer los procesos motivacionales que subyacen a la ansiedad escénica y su relación con las experiencias personales. 4. Familiarizarse con técnicas y recursos que ayuden al alumnado en su práctica musical, centradas tanto en la gestión de las repuestas fisiológicas, como en el de los pensamientos. 5. Supervisar casos propuestos que puedan ser encontrados durante la práctica docente.
B. Practicar habilidades y técnicas que favorezcan una relación profesor–alumno, y una ecología del aula, que no contribuya a la generación de ansiedad escénica, sino que ayude a gestionar adecuadamente las respuestas psicofisiológicas que surgen en relación con la interpretación en público.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Practicar intervenciones basadas en <i>Mindfulness</i> como recurso para la adecuada gestión de las respuestas fisiológicas que surgen durante la interpretación. 7. Practicar <i>Focusing</i> como recurso para escuchar empáticamente y conectar corporalmente con las propias emociones.

Objetivos para cada módulo

El curso está dividido en cuatro módulos. Los objetivos de cada módulo se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16. Objetivos generales de cada módulo

Objetivos generales de cada módulo	
Módulo 0. Introducción y presentación del curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre el curso (descripción, objetivos, requisitos). 2. Informar sobre las esperadas dinámicas de funcionamiento interno (políticas y procedimientos, modos de comunicación, calendario, tareas previstas). 3. Presentar a la comunidad de participantes.
Módulo 1. La preparación para la actuación en público y la ansiedad escénica musical (AEM)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre la AEM y la preparación para la actuación en público desde la perspectiva de la prevención de la AEM. 2. Informar sobre técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM. 3. Intercambio de buenas prácticas y análisis de casos prácticos – previsiblemente propuestos a partir de la experiencia profesional de los participantes– con vista a la prevención de la AEM.
Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practicar técnicas corporales basadas en <i>Mindfulness</i> orientadas a la prevención de la AEM.
Módulo 3. Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practicar técnicas corporales basadas en el Enfoque corporal o <i>Focusing</i> de E. Gendlin (1999), orientadas a la prevención de la AEM.

b) Metodología de aprendizaje y estrategias

Metodología de aprendizaje

Se considera adecuado un modelo de formación que combine, como expone la Tabla 17:

- Propuesta y gestión de los aprendizajes dirigida por el profesor.
- Actividades de aprendizaje abiertas y estratégicas, en las que, aunque el profesor establezca la dirección y los resultados –el objetivo, el campo, el alcance o el nivel–, los participantes podrán explorar, acceder y utilizar cualquier material relevante específico de esa dirección.

Temporalización general de la metodología

La primera parte del Módulo 1, así como los Módulos 2 y 3, tendrán un calendario común para todos. La segunda parte del Módulo 1 será más individual, basada en las exploraciones personales y en la interacción y estimulación a través de los medios de la web 2.0 disponibles. El cronograma general del curso se indica en la Tabla 17.

Tabla 17. Temporalización general de la actual propuesta formativa

Modelo formativo	10 días	Mes 1	Mes 2	Mes 3
El profesor controla tanto el proceso como el contenido de las tareas (Cuadrante NO) ¹³	Módulo 0. Presentación e introducción	Módulo 1/1. Parte informativa sobre preparación para la interpretación en público y la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM)	Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM	Módulo 3. Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM
Proceso controlado por el profesor, contenido y tareas controlados por el alumno (Cuadrante SO)			Módulo 1/2. Parte de exploración personal. Intercambio de buenas prácticas. Análisis de casos.	

Estrategias docentes

Las acciones que permitirán al profesor gestionar y organizar el proceso de aprendizaje serán las que se indican en la Tabla 18 y se desarrollan en la pág. 112, Anexo 13.

Tabla 18. Estrategias docentes organizadas según el proceso temporal de la acción docente

Estrategias docentes		
Gestión y organización del proceso de aprendizaje	Durante el proceso de aprendizaje	Gestión personalizada a través del buzón personal Gestiones de seguimiento: <i>feedback</i> Evaluación del estudiante
	Al cierre de la actividad docente en línea	Evaluación del curso Análisis del rendimiento y satisfacción Reflexión y propuestas de mejora
Dinamización del proceso de aprendizaje	Presencia del docente en el entorno virtual	
	Facilitador de recursos y herramientas	
Motivación y fomento de la interacción entre los participantes	Dinamización de los espacios compartidos: el foro (Módulos 0 y 1)	
	Moderación de discusiones virtuales: debate (Módulo 1)	
	La colaboración en grupos reducidos: grupos de trabajo	
	Reflexión final	

¹³ Cuadrante Noroeste (NO) y Sudoeste (SO) es una nomenclatura empleada en la clasificación de modelos de formación por Coomey y Stephenson (2001), expuesta en este documento al hablar de la fundamentación teórica del proyecto, y del modelo de eLearning elegido (ver pág. 52).

c) Contenido de cada módulo de aprendizaje

Actividades, recursos de aprendizaje, de soporte y secuencia de contenidos de cada módulo

El curso está modularizado, lo que permitirá una prototipización rápida del Módulo 1, que permita aprovechar el análisis del modelo para la elaboración del Módulo 2.

Se emplearán vídeos y otros archivos multimedia para la exposición de aquellos conceptos especialmente difíciles o desconocidas para los alumnos.

A continuación, en las cuatro tablas siguientes, se recogen las actividades de aprendizaje, los recursos de aprendizaje y soporte y la secuencia de contenidos de cada módulo de los cuatro módulos del curso.

Tabla 19. Actividades, recursos de aprendizaje y de soporte y secuencia de contenidos del Módulo 0

Módulo 0. Presentación e introducción del curso				
Objetivos específicos	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Recursos de soporte	Secuencia de contenidos
1. Informar sobre el curso (descripción, objetivos, requisitos)	Actividad 1. Lectura de la presentación general del curso	<ul style="list-style-type: none"> Infografía con la información general del curso (por elaborar) 	No necesarios	Descripción del curso Objetivos del curso Requisitos del curso
2. Informar sobre las esperadas dinámicas de funcionamiento interno (políticas y procedimientos, modos de comunicación, calendario, tareas previstas)	Actividad 2. Lectura de diversos documentos con las esperadas dinámicas de funcionamiento interno	<ul style="list-style-type: none"> Infografía con las políticas y procedimientos de funcionamiento Infografía con los modos de comunicación Documento con el calendario del curso Documento con las tareas previstas 	No necesarios	Políticas y procedimientos del curso Modos de comunicación Calendario Tareas previstas
3. Presentar a la comunidad de participantes	Actividad 3. Presentación de los participantes en el foro general Actividad 4. Interacción en el foro para plantear y resolver dudas e interrogantes iniciales	<ul style="list-style-type: none"> Foro general del Sistema de Gestión del Aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Videotutorial sobre uso del foro del SGA (https://www.youtube.com/watch?v=hQo1ZoeP3Y). Documento Orientación sobre la participación en debates en línea (por elaborar) 	

Tabla 20. Actividades, recursos de aprendizaje y de soporte y secuencia de contenidos del Módulo 1

Módulo 1. La preparación para la actuación en público desde la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM)				
Objetivos específicos	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Recursos de soporte	Secuencia de contenidos
1. Informar sobre la AEM y la preparación para la actuación en	Actividad 1. Revisión colaborativa de los materiales de estudio propuestos	<ul style="list-style-type: none"> Lista con los diferentes ámbitos de estudio en torno a la preparación de la 	<ul style="list-style-type: none"> Documento con el enunciado y planificación de la actividad 	La interpretación musical como actividad privada y

<p>público desde la perspectiva de la prevención de la AEM.</p>	<p>Paso 1. Formación de grupos pequeños (5 ó 6 personas, unos 10 grupos en total). Elección del ámbito de estudio en torno a la preparación de la actuación en público y de la prevención de la ansiedad escénica.</p> <p>Paso 2. Revisión de los materiales de estudio. Elaboración colaborativa de preguntas clave y respuesta a las mismas a partir de los contenidos revisados.</p> <p>Paso 3. Contestación en grupo de las preguntas elaboradas por los otros grupos.</p> <p>Paso 4. Cada grupo redactor de preguntas corrige y comenta las respuestas planteadas por los diferentes participantes, ofreciendo su información a los demás grupos.</p> <p>Paso 5. Evaluación de los grupos receptores de las preguntas y retroalimentaciones recibidas por los grupos emisores.</p> <p>Paso 6. Elaboración de una clasificación general según la participación de cada grupo.</p> <p>Actividad 2. Cuestionarios de respuesta automática sobre los contenidos de los materiales de estudio</p> <p>Paso 1. A partir de las preguntas elaboradas por los diferentes grupos, el diseñador del grupo, preparará cuestionarios de respuesta automática en el SGA del curso, para que los participantes tengan ocasión de comprobar su grado de comprensión.</p> <p>Paso 2. Actualización de la clasificación general de los grupos en base a las puntuaciones obtenidas por sus componentes.</p> <p>Paso 3. Valoración de las Actividades 1 y 2 por los participantes (servirán para detectar posibles problemas y dificultades de los participantes antes de las Actividades 3 y 4)</p>	<p>actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiales de estudio sobre cada uno de los ámbitos de estudio en los que se ha dividido la materia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia en LessonLAMS para la elaboración colaborativa de las preguntas y definiciones de cada grupo (por elaborar). • Tutorial sobre el funcionamiento de la secuencia de LessonLAMS (por elaborar) • Aula virtual en SGA con foro, y una carpeta dentro de éste para cada grupo –en la que compartirán las preguntas y respuestas con los otros grupos. • Baremo de evaluación para calificar la interacción entre los grupos y la información elaborada • Hoja de cálculo con la clasificación final de los grupos (por elaborar) • Cuestionarios de respuesta automática (las preguntas se prepararán durante el curso, a partir del trabajo de los diversos grupos) • Formularios para valoración de los participantes de las Actividades 1 y 2, y de su desempeño en las mismas (por elaborar). 	<p>pública:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La práctica musical como experiencia personal dichosa. El estado de fluir. • La práctica musical como experiencia personal corporal. La cognición encarnada. • La práctica musical como acto comunicativo. • Importancia de las “personas en la sombra” (Lehmann & Kristensen, 2014) en la preparación para la actuación en público. <p>La ansiedad escénica musical (AEM):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición de AEM. • Incidencia y técnicas comunes de afrontamiento de la AEM. • Teorías explicativas de la AEM.
<p>2. Informar sobre técnicas orientadas a la prevención de la AEM</p>	<p>Actividad 3. Revisión colaborativa de los materiales propuestos</p> <p>La dinámica de funcionamiento de esta actividad será similar a la Actividad 1 de este módulo.</p> <p>Actividad 4. Cuestionarios de respuesta automática sobre los contenidos de los materiales de estudio</p> <p>La dinámica de funcionamiento de esta actividad será similar a la Actividad 2 de este módulo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista con los diferentes ámbitos de estudio en torno a las técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM. • Materiales de estudio sobre cada uno de los ámbitos de estudio en los que se ha dividido la materia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia en LessonLAMS para la elaboración colaborativa de las preguntas y definiciones de cada grupo (por elaborar). • Tutorial sobre el funcionamiento de la secuencia de LessonLAMS (por elaborar) • Aula virtual en SGA con foro, y varias carpetas dentro de éste, para compartir las preguntas de cada grupo. 	<p>Tratamiento de la ansiedad escénica musical</p> <p>Intervenciones cognitivo–conductuales</p> <p>Intervenciones basadas en la expresión artística</p> <p>Intervenciones mediante fármacos</p> <p>Prevención de la ansiedad escénica</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Baremo de evaluación para calificar la interacción entre los grupos y la información elaborada. • Hoja de cálculo con la clasificación final de los grupos (por elaborar) • Cuestionarios de respuesta automática (las preguntas se prepararán durante el curso, a partir del trabajo de los diversos grupos) • Formularios para valoración de los participantes de las Actividades 3 y 4, y de su desempeño en las mismas (por elaborar). 	<p>musical</p> <p>Necesidad de la prevención</p> <p>Líneas propuestas actuales de prevención</p>
<p>3. Intercambio de buenas prácticas y análisis de casos prácticos – previsiblemente propuestos a partir de la experiencia profesional de los participantes– con vista a la prevención de la AEM.</p>	<p>Actividad 5. Análisis de casos prácticos</p> <p>Paso 1. Detección de casos para compartir y analizar en el seno de cada grupo.</p> <p>Paso 2. Intercambio de casos entre los diferentes grupos. Análisis y propuestas de mejora para los diferentes casos.</p> <p>Paso 3. Valoración de la propuesta sugerida en el grupo generador del caso.</p> <p>Paso 4. Supervisión de las diferentes propuestas por los profesores más experimentados.</p> <p>Paso 5. Valoración final por el grupo emisor.</p> <p>Actividad 6. Intercambio de buenas prácticas</p> <p>Posibles acciones a desarrollar por los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la propia práctica docente, a la luz de lo trabajado en el curso. • Búsqueda en internet de blogs y recursos sobre AEM • Revisión de bibliografía seleccionada sobre el tema (esta lista se puede formar a partir de las propuestas de los propios participantes) • Intercambio de actividades prácticas que los participantes empleen clase con sus alumnos, o de información encontrada en la web sobre el tema. • Valoración y votación de las propuestas prácticas más interesantes de las presentadas entre los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuestas elaboradas por los diferentes grupos en las actividades anteriores 1 a 4. • Lista bibliográfica inicial sobre el tema (por elaborar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula virtual en el SGA elegido (creada) • Baremo de evaluación (por elaborar) • Blogs individuales para cada usuario en <i>Wordpress</i> (a crear por cada participante que así lo desee). La propia plataforma permite las votaciones de las entradas más interesantes. • Tutorial sobre como crear y usar un blog en <i>Wordpress</i> (https://www.youtube.com/watch?v=wl1mTjEEA3A) • Lista de preguntas para romper el hielo y motivar en el intercambio de buenas prácticas (por elaborar) 	

Tabla 21. Actividades, recursos de aprendizaje y de soporte, y secuencia de contenidos del Módulo 2

Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM				
Objetivos específicos	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Recursos de soporte	Secuencia de contenidos
1. Practicar técnicas corporales basadas en <i>Mindfulness</i> orientadas a la prevención de la AEM	<p>Actividad 1. Práctica de ejercicios basados en <i>Mindfulness</i></p> <p>Paso 1. Formación de grupos pequeños (5 ó 6 personas, unos 10 grupos en total).</p> <p>Paso 2. Realización, de manera sincrónica a través de videoconferencia, de las actividades propuestas y guiadas por el profesor.</p> <p>Actividad 2. Práctica de ejercicios basados en autocompasión</p> <p>Paso 1. Realización, de manera sincrónica, a través de videoconferencia, de las actividades propuestas y guiadas por el profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades desarrolladas en cada sesión práctica 	<ul style="list-style-type: none"> Lista de actividades a practicar en cada una de las sesiones (por elaborar). 	<p>Ejercicios basados en <i>Mindfulness</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Práctica de la respiración consciente Práctica del movimiento consciente Práctica de visualizaciones <p>Ejercicios basados en autocompasión</p> <ul style="list-style-type: none"> Práctica de <i>Metta</i>, <i>Tonglen</i> y diferentes visualizaciones

Tabla 22. Actividades, recursos de aprendizaje y de soporte, y secuencia de contenidos del Módulo 3

Módulo 3. Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM				
Objetivos específicos	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Recursos de soporte	Secuencia de contenidos
1. Practicar técnicas corporales basadas en el Enfoque corporal o <i>Focusing</i> de E. Gendlin orientadas a la prevención de la AEM	<p>Actividad 1. Práctica individual de ejercicios basados en <i>Focusing</i></p> <p>Paso 1. Formación de grupos pequeños (5 ó 6 personas, unos 10 grupos en total).</p> <p>Paso 2. Realización, de manera sincrónica a través de videoconferencia, de las actividades propuestas y guiadas por el profesor.</p> <p>Actividad 2. Práctica por parejas de ejercicios basados en <i>Focusing</i></p> <p>Paso 1. Realización, de manera sincrónica, a través de videoconferencia, de las actividades propuestas y guiadas por el profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Documento sobre <i>Focusing</i> y emociones (por identificar) Documento sobre <i>Focusing</i> y resolución de conflictos creado por el Instituto Español de <i>Focusing</i> (disponible) 	<ul style="list-style-type: none"> Lista de actividades a practicar en cada una de las sesiones (por elaborar). 	<p>Los seis pasos de <i>Focusing</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Despejar un espacio Identificar la sensación-sentida Encontrar un asidero Resonar Preguntas para profundización Agradecimiento y cierre <p>Ejercicios basados en <i>Focusing</i></p>

Temporalización de las actividades

La temporalización de las actividades de aprendizaje se desglosa en la Tabla 23.

Tabla 23. Temporalización de las actividades de aprendizaje

Módulo	Actividad del módulo	Temporalización
Módulo 0	Todas las actividades	10 días
Módulo 1	Actividades 1 y 2	10 días (se sugerirán 7 días para la primera y 3 para la segunda)
	Actividades 3 y 4	10 días (se sugerirán 7 días para la tercera y 3 para la cuarta)
	Actividad 5	Los últimos diez días del primer mes, prolongándose más allá si fuera necesario, según demanda de los participantes.
	Actividad 6	Simultánea con la actividad 5, durante los últimos diez días del primer mes, prolongándose también más allá si fuera necesario, según demanda de los participantes.
Módulo 2	Actividad 1	6 horas de duración cada actividad, repartidas según se acuerde con los participantes (posibles sugerencias: dos sesiones de 3 h., en dos semanas; o en tres sesiones de 2 h., a lo largo de tres semanas)
	Actividad 2	
Módulo 3	Actividad 1 y 2	Idéntica temporalización que para las actividades del Módulo 2

d) Descripción del rol docente y discente

Debido a la gran cantidad de participantes y a la poca disponibilidad de profesores, se fomentará al máximo el trabajo asíncrono, por grupos y con un importante peso de la revisión entre pares, en el primer módulo. De esta manera, el profesor tendrá la misión de guiar al grupo, pero no tanto de dar respuestas concretas a todos los participantes. Se utilizarán para ello lecciones elaboradas con LessonLAMS¹⁴ y herramientas del tipo Taller, en Moodle, en las que los estudiantes podrán evaluar el trabajo de sus compañeros a partir de baremos de evaluación (rúbricas) y listas de comprobación.

En el epígrafe dedicado al modelo de eLearning elegido (v. pág. 25) se encuentran las funciones de formador y guía que el profesor desarrollará a lo largo de los diferentes módulos.

Será formador en los módulos 0, 2, 3 y primera parte del módulo 1, en las que controlará tanto el proceso como el contenido de las tareas propuestas. Y será guía en la segunda parte del módulo 1, donde, aunque seguirá controlando el proceso general, el contenido y las tareas serán controladas por los alumnos participantes.

Los alumnos trabajarán individualmente durante los módulos 0, 2 y 3, y colaborativamente a lo largo de todo el módulo 1. En general, a lo largo del Módulo 1 tendrán oportunidad de elegir los contenidos que trabajarán. En la segunda parte de ese módulo podrán, además, elegir qué actividades realizarán. Una descripción de este proceso se puede observar con las actividades propuestas (v. pág. 31).

e) Diseño para la interacción

Se aprovecharán durante el curso tanto la comunicación sincrónica como asíncrona, aprovechando las posibilidades de los dispositivos móviles. Las interacciones esperadas son las descritas en la Tabla 24.

Tabla 24. Diseño de la interacción en la actual propuesta formativa

	Estudiante–contenido	Estudiante–estudiante	Estudiante–docente
Módulo 0.	Los estudiantes recibirán la	Los estudiantes podrán presentarse y	Los estudiantes tendrán oportunidad

¹⁴ Para la implementación piloto, por falta de tiempo para desarrollar las secuencias de aprendizaje mediante LessonLAMS, se implementó la misma dinámica colaborativa mediante foros y una wiki en el propio aula virtual en Moodle.

<p>Presentación e introducción del curso</p>	<p>información general del curso a través de tres infografías (por elaborar), el calendario del curso y la lista de actividades a realizar.</p>	<p>conocer a sus compañeros a través de la carpeta correspondiente en el foro general en el aula virtual del SGA.</p>	<p>de plantear dudas y dificultades iniciales a los profesores a través de la carpeta correspondiente en el foro general en el aula virtual del SGA.</p> <p>Aquellos estudiantes que no sepan utilizar alguna de las herramientas a emplear durante el curso recibirán recursos de soporte adicionales (v. pág. 31)</p>
<p>Módulo 1. La preparación para la actuación en público desde la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM) Parte informativa (1ª parte)</p>	<p>Cada alumno, formando parte de un grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisará los materiales de estudio sobre el ámbito de estudio elegido por su grupo. Revisará la información elaborada por los demás grupos sobre todos los ámbitos de estudio planteados inicialmente en la actividad. Responderá a un cuestionario de respuesta automática sobre las preguntas elaboradas por cada uno de los grupos. 	<p>Los alumnos formarán grupos pequeños (5 ó 6 personas, unos 10 grupos en total. Podrán emplear para ello el foro general, aunque muy probablemente emplearán herramientas de mensajería instantánea ajenas al diseño del curso.</p> <p>Cada grupo recibirá una lista con los diferentes ámbitos del estudio de la AEM, y elegirá uno sobre el que trabajará.</p> <p>Los participantes de cada pequeño grupo elaborarán colaborativamente (grupo emisor), mediante la estructura de una actividad en LessonLAMS, preguntas clave, y respuestas a las mismas que mostrarán al resto de grupos a través del foro general.</p> <p>Colaborativamente a través de la carpeta de su grupo en el foro del aula virtual, elaborarán las respuestas a las preguntas elaboradas por los otros grupos (grupo receptor). No recibirán información especial para responder a estas preguntas, aunque podrán buscarla en internet, si así lo desea el grupo.</p> <p>Los participantes de cada grupo revisarán las respuestas de los otros grupos, comentando las respuestas planteadas por los diferentes participantes, a la vez que ofrecerán su información a los demás grupos.</p> <p>Cada grupo evaluará los comentarios y valoraciones recibidas.</p>	<p>Los estudiantes interaccionarán de manera general con el profesor, recibiendo de él orientación y motivación para participar en las diversas actividades.</p> <p>Los alumnos recibirán del profesor una clasificación general de los diferentes grupos en base a:</p> <ul style="list-style-type: none"> La puntuación de cada grupo – acierto en las respuestas dadas, calidad del <i>feedback</i> otorgado. La suma de las puntuaciones individuales de cada participante del grupo.
<p>(2ª parte) Análisis de casos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Podrá acceder a los materiales generados en la actividad anterior como fuente de información para el análisis de los casos prácticos propuestos. 	<p>Cada pequeño grupo detectará casos prácticos para compartir y analizar en el seno de cada grupo.</p> <p>Cada grupo recibirá una pauta, basada en la teoría de la actividad, a partir de la cual analizar y proponer mejorar para los casos prácticos.</p> <p>Cada grupo intercambiará casos con los demás, elaborando análisis y propuestas de mejora para dichos casos.</p> <p>Cada grupo valorará las propuestas de mejora recibidas de los demás grupos.</p> <p>Cada grupo recibirá supervisión de los profesores más experimentados, emitiendo una valoración final de la información recibida.</p>	
<p>Intercambio de</p>	<p>Podrá desarrollar alguna o todas</p>	<p>Cada estudiante podrá intercambiar actividades prácticas que realice en</p>	<p>Los profesores participantes ofrecerán su experiencia y</p>

buenas prácticas	de las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> Reflexión personal sobre la propia práctica docente (en un blog personal), a la luz de lo trabajado en el curso. Búsqueda en internet de blogs y recursos sobre AEM. Revisión de bibliografía seleccionada sobre la preparación para la actuación en público y la prevención de la AEM 	clase con sus alumnos, o de información encontrada en la web sobre el tema. Cada estudiante tendrá la posibilidad de votar las propuestas más interesantes de las presentadas en el foro general y en los diversos blogs.	conocimiento a través de las interacciones en el foro general, así como orientado la búsqueda de los diferentes participantes.
Módulo 2. La preparación para la actuación en público desde la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM)	Cada alumno irá atesorando su aprendizaje experiencial a partir de la práctica en las sesiones de videoconferencia.	Los alumnos formarán grupos pequeños (5 ó 6 personas, unos 10 grupos en total. Podrán emplear para ello el foro general, aunque muy probablemente emplearán herramientas de mensajería instantánea ajenas al diseño del curso.	Los alumnos recibirán clases directas del profesor a través de videoconferencia.
Módulo 3. La preparación para la actuación en público desde la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM)	Cada alumno irá atesorando su aprendizaje experiencial a partir de la práctica en las sesiones de videoconferencia.	Los alumnos que decidan participar en este módulo formarán grupos pequeños (5 ó 6 personas, unos 10 grupos en total. Podrán emplear para ello el foro general, aunque muy probablemente emplearán herramientas de mensajería instantánea ajenas al diseño del curso.	Los alumnos recibirán clases directas del profesor a través de videoconferencia.

f) Diseño de la evaluación de aprendizajes

A continuación, en las tres tablas siguientes, se detalla el diseño de la evaluación del aprendizaje en los Módulos 1 a 3.

Tabla 25. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 1

Tipo de evaluación	Procedimiento de evaluación	Objetivos e indicadores	Actividades y recursos de evaluación	Ponderación
De proceso	Respuesta en grupo a las preguntas elaboradas por el resto de participantes, sobre la preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica musical	Objetivos: Detección de conocimientos iniciales Indicadores: Valoración de las respuestas dadas por los compañeros de otros grupos en base a un baremo de evaluación propuesto.	Baremo de evaluación (por elaborar)	10%
De proceso	Evaluación en grupo de las preguntas y retroalimentaciones recibidas de otros grupos a las preguntas elaboradas por dichos grupos.	Objetivos: Valoración de la implicación de cada grupo en la actividad, y en la claridad con la que transmite la información a otros grupos. Indicadores: Valoración de las respuestas dadas por los compañeros de otros grupos en base a un baremo de evaluación propuesto	Baremo de evaluación (Disponible en el Anexo 24. pág. 160)	30%
Final	Cuestionarios de respuesta automática sobre la preparación para la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica	Objetivos: Evaluar el grado de asimilación de los aspectos teóricos trabajados Indicadores: Aciertos en las respuestas del cuestionario	Cuestionarios de respuesta automática en el Sistema de Gestión del Aprendizaje (a elaborar una vez que los diferentes grupos tengan elaboradas sus preguntas)	30%

Final	Valoración de los análisis y propuestas de mejora realizados para diferentes casos prácticos propuestos	Objetivos: Evaluar el grado de asimilación de los aspectos trabajados Indicadores: Valoración de las respuestas dadas por los compañeros de otros grupos en base a un baremo de evaluación propuesto	Baremo de evaluación (por elaborar)	30%
-------	---	---	-------------------------------------	-----

Tabla 26. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 2

Tipo de evaluación	Procedimiento de evaluación	Objetivos e indicadores	Actividades y recursos de evaluación	Ponderación
De proceso	Asistencia a las sesiones propuestas	Objetivos: Fomentar la constancia en la práctica Indicadores: Observación directa por parte del profesor.	Lista de comprobación (por elaborar)	30%
De proceso	Realización e implicación en las actividades propuestas	Objetivos: Practicar técnicas corporales basadas en <i>Mindfulness</i> orientadas a la prevención de la AEM. Indicadores: Observación directa por parte del profesor	Baremo de evaluación (por elaborar)	35%
Final	Guía de otros compañeros en la realización de las actividades propuestas	Objetivos: Demostrar el grado de integración de las técnicas trabajadas Indicadores: Observación directa por parte del profesor	Baremo de evaluación (por elaborar)	35%

Tabla 27. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 3

Tipo de evaluación	Procedimiento de evaluación	Objetivos e indicadores	Actividades y recursos de evaluación	Ponderación
De proceso	Asistencia a las sesiones propuestas	Objetivos: Fomentar la constancia en la práctica Indicadores: Observación directa por parte del profesor.	Lista de comprobación (por elaborar)	30%
De proceso	Realización e implicación en las actividades propuestas.	Objetivos: Practicar técnicas corporales basadas en <i>Focusing</i> orientadas a la prevención de la AEM. Indicadores: Observación directa por parte del profesor	Baremo de evaluación (por elaborar)	35%
Final	Guía de otros compañeros en la realización de las actividades propuestas	Objetivos: Demostrar el grado de integración de las técnicas trabajadas Indicadores: Observación directa por parte del profesor	Baremo de evaluación (por elaborar)	35%

Temporalización de la evaluación

La temporalización de la evaluación se corresponde con la temporalización general de la actividad formativa (pág. 30) y la temporalización de las actividades (pág. 34).

b. Diseño del entorno tecnológico

b.1.- Herramientas de trabajo, de interacción y comunicación

Se han seleccionado las herramientas que se detallan en la Tabla 28.

Tabla 28. Herramientas de trabajo, de interacción y comunicación seleccionadas

Herramientas seleccionadas		Justificación
Herramienta de trabajo	<i>Moodle</i>	Aplicación web, disponible en cualquier navegador web. Dispone de la herramienta Taller, a través de la cual los propios alumnos pueden valorar las aportaciones de los compañeros mediante baremos de evaluación electrónicos.
Herramientas de interacción y comunicación	<i>Zoom</i>	Durante las videoconferencias permite organizaciones muy flexibles de los participantes –ya en grupo o por parejas o por grupos pequeños, etc.
	<i>Wordpress</i>	Gratuita, sencilla y completa plataforma para elaboración de blogs.

En cuanto al diseño de los materiales (formatos, soportes) y elementos multimedia, se cuidará que los objetos de aprendizaje y herramientas tengan, en lo posible, un **diseño web adaptable** (o adaptativo, RWD, *Responsive Web Design*) que facilite su uso con dispositivos móviles. Al mismo tiempo, se emplearán los formatos multimedia más comunes para evitar problemas de compatibilidad.

b.2.- Diseño de materiales y elementos multimedia

Las herramientas de trabajo e interacción y comunicación empleadas en cada Módulo aparecen relacionadas en la pág. 116, Anexo 14.

c. Diseño de la evaluación del proyecto

Durante las diversas etapas de este proyecto se han realizado distintas evaluaciones, que han servido para determinar la calidad y la efectividad del proceso y del producto final, contrastando la situación actual en cada momento con aquella planificada inicialmente, y tomando las decisiones oportunas en cada caso. Las herramientas empleadas para cada tipo de evaluación aparecen recogidas en la Tabla 29, pág. 40.

d. Presupuesto

Debido al actual período de austeridad presupuestaria que afecta a todas las Administraciones Públicas españolas, el proyecto habrá de ser realizado a coste cero. A pesar de ello, las partidas presupuestarias correspondientes al proyecto se encuentran en la pág. 112, Anexo 13.

DESARROLLO

En la Tabla 29 se recogen los enlaces a los diferentes elementos desarrollados. Las decisiones y acciones vinculadas al desarrollo de cada uno se exponen en la

Tabla 29. Elementos, productos y herramientas de evaluación desarrolladas

Productos	Aula virtual en la <i>Moodle</i> del Departamento de Fundamentos de composición del CPM <i>Gonzalo Martín Tenllado</i>		<p>Los datos para acceder a la misma son los siguientes:</p> <p>URL: http://cpmtenllado.es/gmt/ Usuario: ProfeUOC Contraseña: ProfeUOC17</p> <p>Una vez dentro del SGA, podremos acceder al espacio virtual del curso haciendo click en "Mis cursos" y posteriormente en "La preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica". Los datos de acceso corresponden a un perfil de <i>Profesor sin permiso de edición</i>.</p>
Materiales de soporte elaborados	Propuesta de implementación piloto presentada en el CPM <i>Gonzalo Martín Tenllado</i>		https://goo.gl/bl78gd
	Guía de la implementación piloto		https://goo.gl/FOp0aS
	Comunicaciones y política de trabajo durante el curso completo		https://goo.gl/KUwQ6S
	Calendario general del curso completo y la implementación piloto		https://goo.gl/V1A12j
	Información sobre las tareas a realizar durante el curso completo		https://goo.gl/ll6tL2
	Listados de los ámbitos de estudio a cubrir por cada grupo		Anexo 23. Pág. 159
Herramientas de evaluación	Esquema analítico de los diferentes formularios de evaluación elaborados		https://goo.gl/D4Wbg7
	Herramientas de evaluación de la acción formativa	Evaluación final del curso piloto por parte de los alumnos	https://goo.gl/forms/ezvLqUqj1WUjUcp73
		Evaluación final por parte del alumnado	https://goo.gl/forms/4P0yutU9o2tNWcnF2
		Evaluación final por parte del profesorado	https://goo.gl/5UVZmO
	Herramientas de evaluación del proyecto	Herramienta de evaluación del proceso del proyecto	https://goo.gl/forms/cDoqtE0kJFp78CKv1
Herramienta de evaluación final del proyecto		Para la evaluación final del proyecto se empleará la herramienta web <i>Evaluareed</i> (http://www.evaluareed.edu.es).	

IMPLEMENTACIÓN PILOTO Y EVALUACIÓN

1. Preparación de la implementación

a. Propuesta de implementación piloto al centro de prácticas

La propuesta de implementación piloto se presentó en el centro de prácticas a través del [documento de propuesta](#)¹⁵. En este documento, disponible en el Anexo 0pág. 105, se recoge:

- Información sobre el proyecto formativo completo, y su relación con el proyecto de investigación educativa en el que se incluye.
- La propuesta formal de implementación piloto –indicando qué se implementará, cuándo (fechas y duración) y quién participará en el piloto.
- Los procedimientos y herramientas de evaluación de dicha propuesta.

b. Datos de acceso al entorno o producto implementado y evaluado

En la Tabla 29, pág. 40, se exponen los enlaces a los diferentes elementos empleados durante la implementación piloto y las evaluaciones llevadas a cabo.

c. Feedback recibido sobre la propuesta de implementación desde el centro de prácticas

Sobre la propuesta de la implementación piloto, diversas fueron las retroalimentaciones solicitadas y obtenidas. Por un lado, los participantes que se ofrecieron como participantes voluntarios, por otro, las valoraciones del Director y el Jefe del Departamento de Orientación, Formación, Evaluación e Innovación (DOFEI) del CPM Gonzalo Martín Tenllado, y la del tutor de prácticas.

Con respecto a los primeros, la participación voluntaria en esta implementación piloto se ofreció a los 52 participantes en el proyecto de investigación educativa PIV-032/16 *Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía*. Para ello se les envió el correo electrónico cuyo contenido se recoge en el Cuadro 3. De entre todos aquellos a los que se les ofreció, 10 respondieron afirmativamente. Los datos de estos participantes se recogen en la Tabla 30 de la pág. 43.

Cuadro 3. Invitación a participar en el curso piloto

Estimado colega

Recibes este correo como participante en el proyecto de investigación educativa “Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en las Enseñanzas de régimen especial en Andalucía”, denominado por la administración PIV-032/16.

¹⁵ La URL de la propuesta de implementación piloto presentada al centro es: <https://goo.gl/bl78gd>

Te informo de dos asuntos:

- Concretar el calendario de actuaciones.
- Solicitar tu colaboración voluntaria en la prueba piloto del curso de formación del profesorado incluido en este proyecto.

Calendario de actuaciones

De momento, el calendario de actuaciones queda como puedes observar en la siguiente tabla: <https://goo.gl/8zzmMg>
Avisaremos más adelante y con suficiente antelación de las fechas concretas para cada actuación.

Colaboración voluntaria en la prueba piloto del curso de formación del profesorado

Estamos trabajando en la preparación del curso de formación sobre preparación de la actuación en público y prevención de la ansiedad escénica, cuya realización está prevista para el primer trimestre del curso 2017-18.

Como es usual en estos casos, antes de comenzar la preparación del curso completo se ha elaborado una propuesta piloto más reducida, con la que probar el diseño del curso y realizar las modificaciones y mejoras necesarias.

Necesitamos varios **profesores voluntarios –entre cuatro y ocho–** para probar este curso piloto.

Los voluntarios tendrán que **realizar diversas actividades on line**. Las tareas consistirán en realizar una lectura y un breve resumen de la misma, así como participar en un foro y realizar dos cuestionarios. Todas estas actividades se realizarán en línea, a través de un aula virtual preparada al efecto en la *Moodle* del Departamento de composición del CPM Gonzalo Martín Tenllado. Se suministrará el enlace de acceso y yo estaré pendiente en todo momento para cualquier duda que pueda surgir.

El **plazo** para realizarlas es desde hoy, sábado 10 de diciembre, hasta el domingo 19 de diciembre. La **carga de trabajo estimada** es de menos de cuatro horas en total como máximo.

Los interesados en realizar esta colaboración, que es totalmente voluntaria, hacédmelo saber contestando este correo. Vuestra colaboración esperamos que sirva para hacer más efectivo e interesante el curso de formación en el que trabajamos. Muchas gracias de antemano.

Saludos cordiales,

Diego Viguera

Con respecto al Director del centro y al Jefe del DOFEI, ambos, en dos conversaciones diferentes, subrayaron la pertinencia de una investigación educativa sobre el tema de esta implementación piloto, destacando lo necesario que resultan este tipo de iniciativas e intervenciones –razón por la cual el propio Director se ofreció a participar como colaborador–, así como elogiaron lo oportuno de emplear el eLearning para intentar salvar la dificultad de la falta de presupuesto –el proyecto de investigación no cuenta con dotación presupuestaria– y la dispersión geográfica de los participantes.

Por su parte, el tutor de prácticas externo se pronunció en los siguientes términos al ser consultado esta propuesta de implementación:

La propuesta de trabajo sobre el problema del miedo escénico resulta muy adecuada y necesaria como complemento a la enseñanza profesional de música que se imparte en el Conservatorio Martín Tenllado.

Existe ya de antemano un demostrado interés en el alumnado, ya que se oferta una asignatura optativa en 6º curso desde hace 5 años, siempre con una gran aceptación.

Dado que el alcance del trabajo sobre miedo escénico se ve limitada por la estructura curricular a los alumnos de último curso, es importante canalizar la preparación del profesorado para su aplicación generalizada, no sólo en las enseñanzas profesionales como en las básicas, con un enfoque ordenado y sistematizado, que es lo que pretende la propuesta del profesor Diego J. Viguera.

Si bien la asignatura optativa se produce como propuesta de un profesor a un colectivo determinado de alumnos, ahora se ofrece la preparación generalizada de los profesores de instrumento, y para una aplicación igualmente generalizada al colectivo de alumnos de todos los niveles, con lo que se aspira a un tratamiento prolongado y madurativo de un aspecto importante y siempre presente en las artes escénicas.

2. Implementación

a. Descripción de la implementación piloto

a.1.- Participantes

Diez han sido los participantes en este curso piloto de diversos Conservatorios Profesionales de Música (CPM) y Conservatorios Superiores de Música (CSM). En la Tabla 30 se indican sus datos generales, y en el [siguiente enlace](#) se pueden identificar sobre el mapa.

Tabla 30. Participantes en la implementación piloto

Provincia	Localidad	Centro educativo	Especialidad docente	Número de participantes
Granada	Guadix	CPM Carlos Ros	Piano	1
	Motril	CPM Antonio Lorenzo	Piano	1
Guitarra			1	
Málaga	Málaga	CPM Gonzalo Martín Tenllado	Violonchelo	1
			Piano	2
		CPM Manuel Carra	Fundamentos de composición	1
Sevilla	Sevilla	CPM Francisco Guerrero	Violín	1
		CSM Manuel Castillo	Clarinete	1
Jaén	Jaén	CSM Andrés de Vandelvira	Contrabajo / Música de cámara	1

De estos diez participantes iniciales, una persona se dio de baja nada más empezar – aduciendo falta de tiempo por motivos personales ajenos al esta propuesta– y otra no llegó a incorporarse nunca –mostrando falta de interés real cuando se le consultaron los motivos.

a.2.- Actividades propuestas

Durante la semana de implementación de este curso piloto, a los participantes se les propusieron las actividades recogidas en la Tabla 31.

Tabla 31. Temporalización de las tareas en el curso piloto

Tareas	¿Quién la realiza?	Recursos a usar	Tiempo asignado
1. Presentación personal y creación de grupos	Cada miembro del grupo individualmente	Foro "Formación de los grupos de trabajo"	3 días
2. Revisión de los materiales de aprendizaje propuestos a cada grupo. Cada grupo se convierte en "experto" en su ámbito asignado de lectura.	Cada miembro del grupo individualmente	Documentos propuestos	
3. Síntesis de los materiales de aprendizaje. Elaboración de preguntas a partir de los mismos y de síntesis que contestan a cada pregunta	Todo el grupo	Foro privado del grupo	
4. Publicación de las preguntas elaboradas por cada grupo "experto"	El delegado del grupo	Foro "Preguntas públicas"	
5. Respuesta en Wiki a las preguntas planteadas por el resto de grupos "legos" en ese ámbito de estudio	Todo el grupo	Wiki de cada grupo	1 día
6. Publicación del resumen de cada "grupo experto", así como comentarios a partir de las respuestas dadas en las Wiki por el resto de grupos	El delegado del grupo	Foro "Preguntas públicas"	1 día

7. Valoración de la aportación de cada "grupo experto" por parte del resto de grupos	Cada persona individualmente	Taller "Evaluación del trabajo realizado en la wiki"	1 día
8. Cuestionario individual final	Cada miembro del grupo individualmente	Cuestionario individual	1 día

La descripción de cada actividad se puede consultar en la [Guía del curso](#)¹⁶, elaborada para orientar a los participantes en esa experiencia piloto. Esta guía está disponible en la pág. 131, Anexo 19.

a.3.- Desarrollo esperado de las actividades propuestas

A continuación se expone brevemente el desarrollo esperado de las actividades propuestas, que han sido enunciadas en la Tabla 31 de la pág. 43.

Tabla 32. Desarrollo esperado de las actividades propuestas en la implementación piloto

Tareas	Desarrollo esperado
1. Presentación personal y creación de grupos	<ul style="list-style-type: none"> Presentación personal e identificación de intereses personales. Creación de grupos de trabajo a partir de los ámbitos de estudio elegidos personalmente de entre los propuestos en el curso.
2. Revisión de los materiales de aprendizaje propuestos a cada grupo. Cada grupo se convierte en "experto" en su ámbito asignado de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Revisión individual de los materiales de aprendizaje propuestos en cada ámbito de estudio.
3. Síntesis de los materiales de aprendizaje. Elaboración de preguntas a partir de los mismos y de síntesis que contestan a cada pregunta	<ul style="list-style-type: none"> Realización de resúmenes o síntesis a partir de la información presentada en los materiales de aprendizaje. Elaboración de diversas preguntas –de 1 a 3 por participante– a partir de las síntesis elaboradas personalmente. Estas preguntas no versarán directamente sobre el contenido de los materiales de aprendizaje, sino sobre situaciones cercanas a la práctica docente del profesorado que estén relacionadas con el contenido de los materiales de aprendizaje propuestos. La finalidad de estas preguntas es sacar a la luz los conocimientos e ideas previas de los participantes sobre cada uno de los ámbitos de estudio propuestos –y que son relevantes para la preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica musical. Se pueden observar ejemplos de estas preguntas en el [insertar enlace al CUADRO]
4. Publicación de las preguntas elaboradas por cada grupo "experto"	<ul style="list-style-type: none"> Una vez elaboradas las preguntas, el delegado de cada grupo las publicará en el foro habilitado a este efecto, donde podrán consultarlas los participantes del resto de grupos.
5. Respuesta en Wiki a las preguntas planteadas por el resto de grupos "legos" en ese ámbito de estudio	<ul style="list-style-type: none"> Una vez consultadas las preguntas planteadas por cada grupo "experto" en un ámbito de estudio, cada grupo elaborará sus primeras respuesta iniciales en la Wiki de su grupo.
6. Publicación del resumen de cada "grupo experto", así como comentarios a partir de las respuestas dadas en las Wiki por el resto de grupos	<ul style="list-style-type: none"> Una vez que todos los grupos han terminado de publicar sus respuestas iniciales a las preguntas públicas planteadas, cada grupo "experto" publicará sus respuestas –elaboradas tras consultar los materiales de aprendizaje propuestos. En esta publicación se hará referencia a las respuestas iniciales suministradas por cada grupo "lego", relacionándolas entre sí y destacando coincidencias o desajustes entre ambas. Esto servirá para corregir –al menos a nivel cognitivo en este módulo del proyecto– posibles concepciones erróneas de los profesores participantes sobre los ámbitos de estudio propuestos.
7. Valoración de la aportación de cada "grupo experto" por parte del resto de grupos	<ul style="list-style-type: none"> Mediante la herramienta Taller habilitada al efecto, cada grupo "lego" podrá valorar la calidad de las retroalimentaciones suministradas por los grupos "experto" tras las respuestas "iniciales" de los grupos "legos".
8. Cuestionario individual final	<ul style="list-style-type: none"> Un cuestionario individual de respuesta automática, implementado a partir de

¹⁶ La URL de la Guía del curso es la siguiente: <https://goo.gl/FOp0aS>

las síntesis elaboradas por los grupos "expertos" servirá para detectar si los participantes –ahora de manera individual– han integrado los conocimientos propuestos.
El coordinador de la acción formativa elaborará diferentes preguntas de respuesta múltiple a partir de las síntesis propuestas por cada grupo "experto". Realizará esta tarea mientras lo participantes en la acción formativa se dedican a la tarea anterior "Valoración de la retroalimentación de los grupos expertos"

b. Evidencias del proceso de implementación

A continuación se describe y muestran evidencias de la implementación piloto realizada.

b.1.- Presentación del curso a los participantes

Al comienzo de la experiencia piloto se presentaron las actividades a realizar a los alumnos a través de la Guía del curso –Anexo 19. pág. 131. También sirvió para orientar de manera específica sobre cada actividad, indicando las fechas clave. Con esta finalidad se emplearon, además de la Guía del curso, los avisos generales de la plataforma *Moodle*, tal y como muestran el Cuadro 4 y el Cuadro 5.

Cuadro 4. Evidencia de participación: Bienvenida inicial del profesor



¡Bienvenidos!

de Diego Viguera - domingo, 11 de diciembre de 2016, 12:21

Hola a todos

Si podéis leer este mensaje es porque habéis conseguido entrar satisfactoriamente al aula virtual. ¡Enhorabuena, primera prueba conseguida! :)



Lo primero que os propongo es vayáis al Módulo 0. Presentación e información general sobre el curso. Allí, además de haceros una idea general de cómo funcionará el curso –el piloto y el diseño del otro–, tenéis el Foro para presentaros al resto de participantes.

Os animo a que os presentéis a vuestros compañeros a través del foro "Presentándonos. Presentación personal de los participantes".

Allí tenéis un vídeo que explica cómo hacerlo.

Un cordial saludo,
Diego

Cuadro 5. Evidencia de participación: Aviso general del profesor orientando sobre las actividades a realizar



Comenzando la revisión en grupo de los contenidos propuestos

de Diego Viguera - martes, 13 de diciembre de 2016, 12:11

Hola a todos

Aunque lo tenéis también disponible en la guía del curso, os indico los pasos a seguir ahora que ya están los grupos creados (o casi).

1. Presentaros (si no lo habéis hecho aún) y leer las presentaciones de vuestros compañeros en el foro [Presentándonos](#).
Presentación personal de los participantes.
2. Elegid tema y formar grupo –añadiros a uno de los tres que ya están iniciados, por favor. Indicad vuestra elección en el foro [Formación de los grupos de trabajo](#). Yo os añadiré al grupo a continuación.
3. Leed algo de los materiales propuestos para
 - o Formular de 1 a 3 preguntas que han de contestar los de los otros grupos (en el foro de [Preguntas públicas sobre los diferentes ámbitos de estudio trabajados](#)), sólo que ellos las contestarán sin haber consultado los materiales de referencia, sino a partir de lo que "cada uno bienamente sepa" –que emocionante, ¿no? ¿Que concepciones tendrán los profesores sobre esa cuestión?
 - o Hacer un breve resumen, a partir de los leído, que responda a las preguntas que habéis formulado. Como es un curso piloto no os compliquéis mucho. Podéis leer lo que queráis y hacer un resumen, por supuesto, pero también con un corta y pega basta. Pretendo sólo que probéis la dinámica y me deis vuestra opinión sobre ella, sobre todo, si alguien más, aparte de gente muy motivada como vosotros, la admitiría.
4. Contestad a las preguntas que vayan formulando los otros grupos. Esto en la wiki [Contestación por cada grupo a las preguntas públicas de los otros grupos](#). Se supone que no vais a contestar cada uno de forma aislada, sino uniendo vuestras respuestas a las del resto de vuestro grupo.

Ya os informo de los siguientes pasos más adelante.

Muchas gracias por vuestra dedicación.

De manera informal y no prevista inicialmente, también tuvo lugar la presentación del curso mediante la interacción a través de un grupo de mensajería instantánea –*Whatsapp* fue la elegida por los participantes –ver Cuadro 6. Existe un grupo en esta aplicación que aglutina a prácticamente la totalidad de los participantes en el proyecto de investigación educativa PIV-032/16. Crear un grupo más reducido con los participantes en esta implementación piloto resultó algo natural realizado de manera informal por los propios participantes –ellos mismos eligieron una imagen humorística representativa. Aunque el peso de las comunicaciones se pensó en un primer momento que estaría en las herramientas asíncronas del Sistema de Gestión del Aprendizaje (SGA) *Moodle*, la realidad fue que, excepto para las actividades de aprendizaje propuestas, este servicio de mensajería instantánea se reveló como el medio preferido por los participantes. Será necesario considerar las redes sociales más empleadas por el grupo en la mejora del diseño del proyecto completo.

Cuadro 6. Evidencia de participación: Orientación y apoyo del profesor a través de mensajería instantánea



b.2.- Presentación de los participantes

Puesto que algunos participantes eran desconocidos entre sí, viviendo además en provincias distintas, se hizo especial énfasis en la presentación de los participantes. Así, tal y como se muestra en el Cuadro 7, aunque la dinámica inicial de los alumnos fue no conceder demasiada importancia y pasar directamente a las actividades, se motivó la interacción entre ellos.

Cuadro 7. Evidencia de participación: Mensaje del profesor para dinamizar las presentaciones de los participantes en el curso

 **Sobre la elección de temas de estudio**
de Diego Vigueras - lunes, 12 de diciembre de 2016, 12:45

Hola a todos

Ya vamos estando todos aquí dentro. Gracias otra vez por vuestra colaboración y paciencia.

Ya os habéis presentado la mitad de vosotros.

Además de escribir vuestra presentación, ¿habéis leído la de los demás? ¿Qué tal si os decís algo entre vosotros? –algo amable, digo, jeje.



Quiero decir, ¿os conocéis entre vosotros? ¿sabéis quienes sois? ¿a qué os dedicáis? Tenéis muchas cosas en común, y cada uno a su manera y modo.

Sé que internet es un medio inhóspito –nada como mirar a los ojos y experimentar corporalmente la empatía–. Aún así, sólo recordar que, cuanto más os implicéis los unos con los otros, probablemente más gratificante será la experiencia.

Un cordial saludo,
Diego

Enlace permanente Editar Borrar Responder

En el Cuadro 8 y el Cuadro 9 se muestra algo de las interacciones que generaron las presentaciones virtuales de los participantes.

Cuadro 8. Evidencia de la participación: Intervención en el foro de presentaciones



Presentación Curso Piloto

de Cristina ██████████ - lunes, 12 de diciembre de 2016, 11:21

¡Hola a todos!

Me llamo Cristina ██████████. Soy profe de clarinete en Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla.

Desde un principio, me encantó la idea de poder participar en el proyecto sobre ansiedad escénica. Pienso que es una asignatura pendiente en nuestro entorno musical.

Por otro lado, participar en este curso piloto creo que va a ser muy interesante y cómo nos lo íbamos a perder!!

El campo que estamos tratando, como en otros tantos, me falta muuucho por aprender. Así, que he visto una oportunidad única para iniciarme en el tema.

En resumen, disfruto muchísimo con mi "trabajo", el clarinete y la música.

Cristina

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Cuadro 9. Evidencia de participación: Respuesta de un alumno a la presentación del Cuadro 6.



Re: Presentación Curso Piloto

de David ██████████ - lunes, 12 de diciembre de 2016, 13:29

Hola Cristina,

Encantado de conocerte vía internet. Soy David ██████████, compañero de este proyecto. Doy violín en el Fco. Guerrero.

A ver qué tal se nos da el curso piloto...

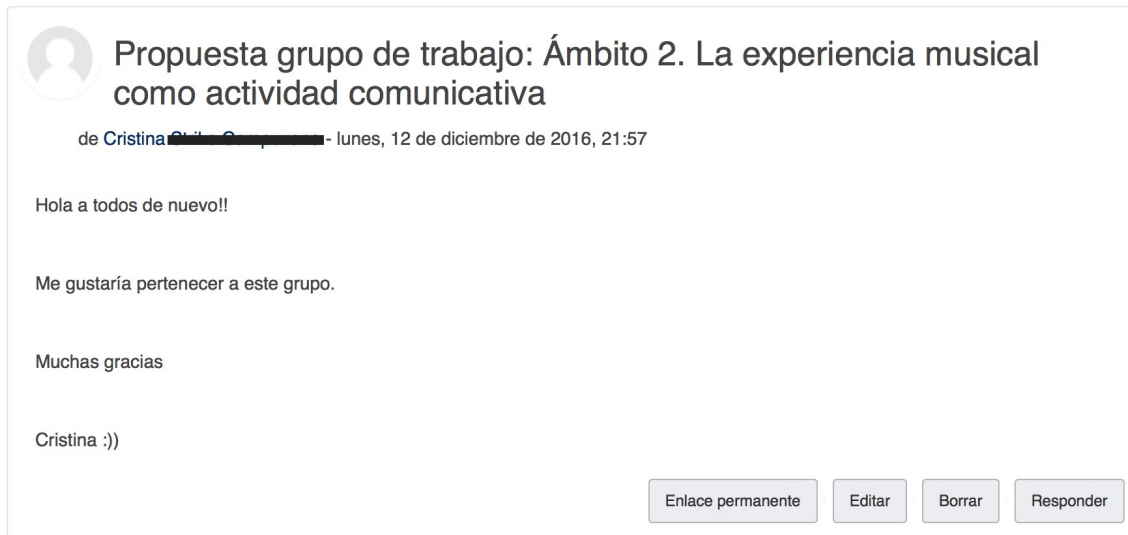
Saludos


[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)


b.3.- Creación de los grupos de estudio virtuales

A la vez que se presentaban los participantes, fueron eligiendo sus temas de interés de entre los propuestos en el curso. En el Cuadro 10 se muestra la elección de ámbito de estudio por parte de una alumna a través del foro habilitado para este fin.

Cuadro 10. Evidencia de participación: Elección de grupo de trabajo



 **Propuesta grupo de trabajo: Ámbito 2. La experiencia musical como actividad comunicativa**

de Cristina  - Lunes, 12 de diciembre de 2016, 21:57

Hola a todos de nuevo!!

Me gustaría pertenecer a este grupo.

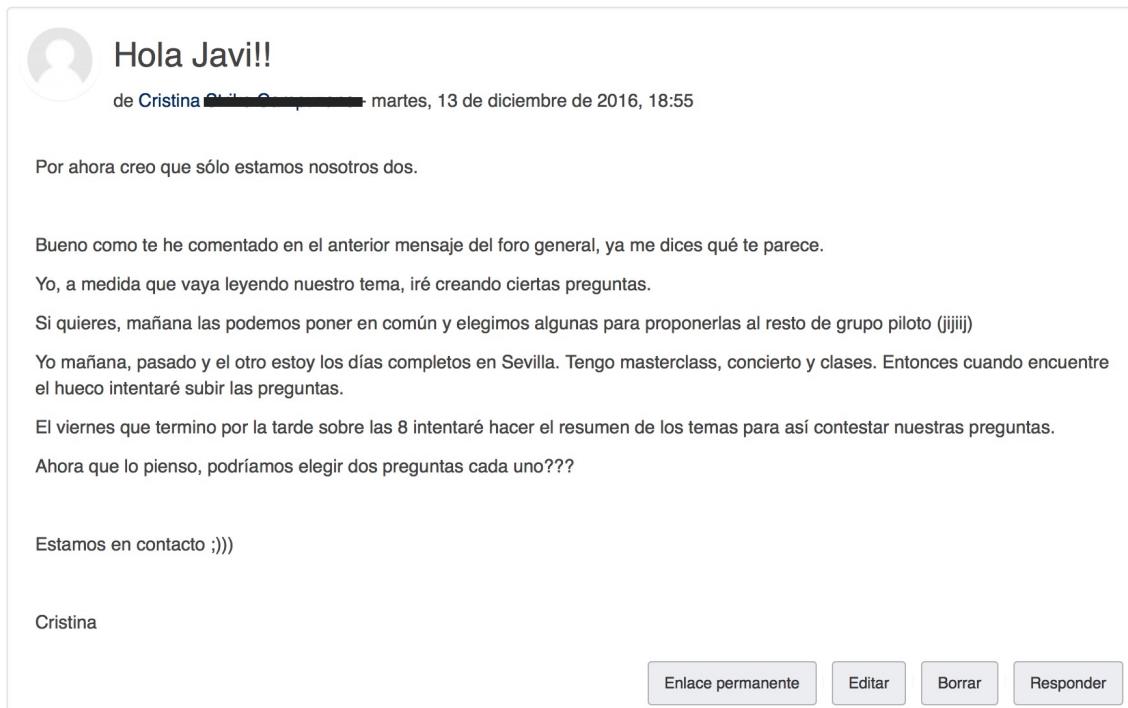
Muchas gracias


Cristina :))


[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

A medida que iban realizando sus solicitudes se les iba incorporando a los grupos correspondientes, lo que les permitía acceder a los materiales de aprendizaje correspondientes, y comenzar a interactuar en el foro privado de dicho grupo de estudio. En el cuadro 9 se puede ver el comienzo de las interacciones en dicho grupo de trabajo privado.

Cuadro 11. Evidencia de participación: Inicio de las interacciones en los grupos de estudio en uno de los foros privados



 **Hola Javi!!**

de Cristina  - martes, 13 de diciembre de 2016, 18:55

Por ahora creo que sólo estamos nosotros dos.

Bueno como te he comentado en el anterior mensaje del foro general, ya me dices qué te parece.

Yo, a medida que vaya leyendo nuestro tema, iré creando ciertas preguntas.

Si quieres, mañana las podemos poner en común y elegimos algunas para proponerlas al resto de grupo piloto (jijiji)

Yo mañana, pasado y el otro estoy los días completos en Sevilla. Tengo masterclass, concierto y clases. Entonces cuando encuentre el hueco intentaré subir las preguntas.

El viernes que termino por la tarde sobre las 8 intentaré hacer el resumen de los temas para así contestar nuestras preguntas.

Ahora que lo pienso, podríamos elegir dos preguntas cada uno???

Estamos en contacto ;)))

Cristina

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

De entre los nueve propuestos, los ámbitos de estudio elegidos fueron:

- **Ámbito 2:** La experiencia musical como actividad comunicativa.
- **Ámbito 7:** La experiencia corporal de las emociones.
- **Ámbito 8:** El enfoque centrado en la persona en educación musical.

b.4.- Revisión de los materiales de aprendizaje propuestos y síntesis de los mismos

Los participantes se dedicaron a leer los materiales de aprendizaje propuestos – convirtiéndose en grupos “expertos” en el curso piloto para ese ámbito de conocimiento–, a la vez que realizaban síntesis escritas de los mismos –que compartían con sus compañeros en el foro privado de cada grupo–, e iban elaborando varias preguntas –de una a tres– que plantearían posteriormente a sus compañeros “legos” en ese ámbito –en el foro de preguntas públicas. Estas preguntas “públicas” servirían para detectar las concepciones previas que los diversos participantes tenían sobre dicho tema.

La elaboración de estas preguntas resultó una tarea difícil para los participantes, y les requirió la interacción frecuente con el docente en línea. Estas preguntas requerían la comprensión de lo expuesto en los materiales de aprendizaje y no sólo una información somera sobre dichos contenidos. La actividad de elaborar estas preguntas corresponde a las tareas más complejas y, a la vez, más abiertas en la taxonomía de Scalise & Gifford (2006), pues contiene elementos propios de las categorías que estos autores identifican como *6D. Ensayo*, *7C. Entrevista/Debate* y *7D. Diagnóstico/Enseñanza* (Scalise & Gifford, 2006, p. 9). Al resultar tan abiertas, éstas tareas requirieron un soporte extra por parte del profesor para conseguir la formulación deseada. En cualquier caso, la implicación favoreció también una mayor integración de los contenidos trabajados –tal y como se confirmó en las entrevistas de evaluación al finalizar la implementación¹⁷–, en línea con los principios del constructivismo (Conole, 2002, p. 15).

A continuación, en el Cuadro 12, Cuadro 13 y Cuadro 14 se recoge un ejemplo de la interacción que condujo a una adecuada formulación de las preguntas, de manera que resultaran efectivas para los otros grupos.

Cuadro 12. Evidencia de participación: Formulación inicial de una pregunta “pública” en el foro privado de un grupo de trabajo




1ª pregunta y respuesta
 de Sabrina [redacted] - miércoles, 14 de diciembre de 2016, 19:20


¿Que es mindfulness y cómo funciona?

 1ªpregunta.pdf

[Enlace permanente](#)
[Editar](#)
[Borrar](#)
[Responder](#)

¹⁷ Las entrevistas de evaluación están disponibles en la pág. 77, en el epígrafe dedicado el *feedback* de la implementación piloto.

Cuadro 13. – Evidencia de participación: *Feedback* del profesor para mejorar la formulación de las preguntas “públicas” en el foro privado de un grupo

 **Re: 1ª pregunta y respuesta**
de Diego Viguera - jueves, 15 de diciembre de 2016, 12:34

Hola Sabrina

Gracias por tu trabajo, se palpa la energía y las ganas de bien hacer. Espero que estés mejor hoy.

Sobre la pregunta que planteas, el problema es que quizá los otros compañeros no sepan qué es mindfulness y, en ese caso no podrán responder a la pregunta.

Por esto, te recomiendo que preguntes, por ejemplo, sobre una situación a la que se refiera eso que has leído –por ejemplo, mindfulness– y donde éste pueda ser útil.

Puedes preguntar cómo se comparten tus compañeros en esa situación y de esta manera saldrán a la luz diferentes estrategias de afrontamiento posibles.


Cuando los demás compañeros hayan contestado, entonces tú puedes aportar sobre cómo mindfulness puede ser útil y por qué, y –sería lo ideal– haciendo referencia a las estrategias de afrontamiento planteadas por los compañeros.

Ya me dices si te sirve.

Un cordial saludo,
Diego

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Cuadro 14. Evidencia de participación: Formulación final de una pregunta “pública” para plantear al resto de grupos

 **Intento de preguntajajajj**
de Sabrina - viernes, 16 de diciembre de 2016, 17:08

Hola compis, he leído vuestras preguntas y me parecen todas muy interesantes! Cómo hay que elegir me quedaría con las 2 primeras de Isabel y la 3ª de Jesús Pedro.

Propongo esta pregunta:

Un alumno llega muy agobiado a clase por los exámenes, cómo podemos conseguir que se concentre lo suficiente para aprovechar la clase?


Bueno ya me diréis, buena tarde!

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

b.5.- Interacción entre los diversos grupos de aprendizaje

Las preguntas públicas de cada grupo “experto” fueron ofrecidas al resto de grupos “legos” a través del foro *Preguntas públicas*, tal y como se muestra en el Cuadro 15. El resto de grupos consultó en dicho foro estas preguntas y las contestó en la Wiki que tenían asignada cada grupo.

Cuadro 15. Evidencia de participación: Preguntas “públicas” formuladas por el grupo “experto” en el Ámbito 2: La experiencia musical como actividad comunicativa



Preguntas Ámbito 2: La experiencia musical como actividad comunicativa

de Javier ██████████ - viernes, 16 de diciembre de 2016, 17:05

¡Hola! Aquí están nuestras preguntas:

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos del talento musical de un niño?
2. ¿Qué incidencia cree que tiene en la evaluación del alumnado la noción del talento?
3. Los estudios realizados identifican en la personalidad de los músicos tendencia a la introversión, independencia, sensibilidad y ansiedad. ¿Considera posible revertir algunos de estos rasgos sin que esto afecte al desarrollo de los otros, o valora, por contra, que son indisolubles?

Saludos,

Enlace permanente
Editar
Borrar
Responder

Cuadro 16. Evidencia de participación: Respuestas iniciales a las preguntas “públicas” sobre el tema *La experiencia musical como actividad comunicativa* (Ámbito de estudio 2)

RESPUESTAS DE ██████████ A LAS PREGUNTAS DEL GRUPO B:

- 1) A la capacidad para desarrollar habilidades en un cierto área o actividad específica.
- 2) Podría ser negativa. Sobre todo si los resultados no correspondieran a las expectativas creadas por el "supuesto talento" que se le hubiese podido atribuir al alumno en cuestión.
- 3) Desde mi punto de vista cada punto es reversible independientemente de los demás, ya que no dependen los unos de los otros para que se den en una persona. Por ejemplo: tengo una alumna que es muy sociable, nada introvertida. Sin embargo, tiene desarrollada una sensibilidad que hace que le afecte mucho todo lo que le pasa a su alrededor.

RESPUESTAS DE SABRINA A LAS PREGUNTAS DEL GRUPO B:

- 1) A una aptitud mayor a la habitual y la posibilidad de un desarrollo más rápido de distintas habilidades.
- 2) Para mí no tiene una incidencia importante. La diferencia entre un alumno con talento y otro sin se ve reflejado en el grado de consecución de los objetivos propuestos, siempre y cuando los 2 alumnos tengan la misma capacidad de estudio. Lo importante es detectar ese "talento" y adaptar la programación de forma que el alumno no caiga en el aburrimiento.
- 3) Creo que cualquier trabajo sobre uno de esos rasgos influye en los demás.

RESPUESTAS DE ALEJANDRO ██████████ A LAS PREGUNTAS DEL GRUPO B:

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos del talento musical de un niño?
 En mi opinión, nos referimos a la habilidad INNATA de ese niño para
 -Sentir, captar y transmitir el contenido expresivo de una obra en todos sus elementos (rítmicos, melódicos, armónicos y formales).O, también, para crearlos.
 -Secundariamente, a las habilidades corporales y mentales necesarias para la interpretación instrumental o vocal.
2. ¿Qué incidencia cree que tiene en la evaluación del alumnado la noción del talento?
 Sin duda, positiva, porque le resultará más fácil llegar a los objetivos previstos. Sin perjuicio de que los profesores debamos valorar también, y mucho en mi opinión, el esfuerzo de los alumnos y el avance que registran desde su situación de partida.
3. Los estudios realizados identifican en la personalidad de los músicos tendencia a la introversión, independencia, sensibilidad y ansiedad. ¿Considera posible revertir algunos de estos rasgos sin que esto afecte al desarrollo de los otros, o valora, por contra, que son indisolubles?
 La independencia y la sensibilidad me parecen rasgos favorables que no intentaría revertir sino potenciar. En cuanto a la introversión, la considero positiva considerada como introspección. Y la ansiedad, considero que sí es posible (y que debemos intentar) revertirla, desligando el hecho de la interpretación del concepto de "juicio externo" y relacionándola con el "placer de compartir".


Una vez que los participantes “legos” habían dado su opinión personal sobre dichas cuestiones –en base a su formación y experiencias previas–, los grupos “expertos” hicieron públicas sus propias respuestas –elaboradas a partir de los materiales de aprendizaje

suministrados. El comienzo de las respuestas elaboradas por el Grupo B sobre el Ámbito de estudio 2, *La experiencia musical como actividad comunicativa*, puede verse en el Cuadro 17.

Resultan significativas las diferencias existentes entre la concepción sobre el talento que muestran dos de los profesores “legos”, cuyas opiniones se recogen en el Cuadro 16, y la síntesis presentada por el grupo “experto”, mostrada en el Cuadro 17. Como era la finalidad esperada, esta interacción pone de manifiesto las opiniones y concepciones previas presentes en el profesorado, lo cual consideramos un paso previo necesario para plantear una efectiva formación del mismo. En concreto, contrastando la información de ambos cuadros, se comprueba que la opinión de los profesores habla –en dos de los tres casos presentados– de *habilidades musicales excepcionales*, mientras que la información extraída por los segundos, a partir de una tesis doctoral reciente, disminuye la importancia de las capacidades innatas en pro del trabajo personal y de la influencia del “entorno social y cultural especializado”.

Se considera importante sacar a la luz estas divergencias porque serán las que permitan discutir la tarea del profesor y de la familia, como posibles agentes preventivo de la ansiedad escénica musical, en actividades posteriores de este módulo, en concreto al proceder al análisis de casos y al intercambio de buenas prácticas.

Cuadro 17. Evidencia de participación: Respuestas "expertas" del grupo B a las preguntas públicas que este grupo planteó a los demás



Respuestas expertas del grupo B

de Javier Ramón Aguado - sábado, 17 de diciembre de 2016, 12:07

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos del talento musical de un niño?

El talento depende de una serie de cualidades relacionadas con la motivación, el temperamento y la personalidad, en combinación con determinadas habilidades. Destacan la vinculación del talento a capacidades esenciales como la audición, la sensibilidad, la comprensión, y la expresión de la música que da lugar a un “impulso o deseo hacia ella”. Y la existencia de tres “modalidades” asociadas al talento: habilidad, personalidad y motivación.

En los círculos de educación musical, se cree que el talento innato proporciona una explicación para la habilidad musical excepcional. Sin embargo, es difícil encontrar pruebas que demuestren la contribución genética al talento musical. Esto coincide con la opinión de que la mayoría de personas tienen la capacidad para la competencia musical y que la oportunidad musical temprana y la experiencia pueden ser mejores indicadores que la presencia o ausencia de los primeros signos de habilidad musical.

No debemos olvidar la importancia que en el desarrollo del talento tiene el entorno social y cultural especializado. En el ámbito de la música, además de las habilidades relacionadas con el oído musical, la motivación intrínseca del alumno es un aspecto fundamental que puede venir a través de padres y profesores, además de estar estrechamente relacionada con ese “impulso o deseo hacia la música”. De hecho, algunas investigaciones han encontrado rasgos comunes en el inicio y evolución de los intérpretes de alto nivel, siendo uno de los más habituales el inicio de la práctica musical como un juego, mostrando desde temprana edad gran interés por el instrumento y una enorme motivación para practicar.

Se ha puesto demasiada atención en la búsqueda de niñas y niños portadores de lo que algunos denominan “talento innato”, cuando en realidad es imposible hacer una predicción de éxito en base a cualidades innatas y talento. De hecho, la mayoría de niños prodigio no llegan a convertirse en grandes intérpretes cuando alcanzan la edad adulta, y aquellos que lo hacen dedican una gran cantidad de tiempo a su instrumento.

El concepto de “don” o “talento innato” que se atribuye a una capacidad interpretativa extraordinaria de algunos músicos, debería estar también asociada al esfuerzo y el trabajo bien planificado, ya que para llegar a un alto nivel interpretativo es necesario ejercitarse durante un largo período de tiempo, con una práctica consciente y constante supervisada por un profesor competente.

2. ¿Qué incidencia cree que tiene en la evaluación del alumnado la noción del talento?

Se ha podido comprobar que incluso los alumnos más talentosos pueden ver socavada su confianza antes de una actuación pública porque, precisamente en el momento en que pueden y desean demostrar en público su capacidad interpretativa, un error puede

Debido a la carga de trabajo de los profesores participantes –incluyendo al docente en línea– con motivo del final del trimestre escolar, no hubo oportunidad de realizar las dos últimas actividades previstas para esta implementación piloto:

- La evaluación de la interacción de los grupos “expertos” por parte de los grupos “legos” que recibieron sus síntesis

- La preparación de cuestionarios de respuestas automática en línea –por el docente, a partir de los contenidos planteados en las síntesis elaboradas por cada grupo “experto”– y su realización por parte de los alumnos.

En la Tabla 32. Desarrollo esperado de las actividades propuestas en la implementación piloto, pág. 44, se encuentra una breve descripción del contenido de cada una de estas actividades.

3. Evaluación

La evaluación de la implementación piloto se desarrolló según la planificación prevista, tal y como se muestra en la Tabla 33.

Tabla 33. Evaluación de la propuesta piloto implementada

Instrumentos utilizados	Calendario seguido	Personas implicadas	Medio de difusión
Cuestionario en línea	Realizado por los participantes entre el 20 y el 22 de Diciembre	Todos los participantes en el curso	El enlace al mismo se compartió a través de correo electrónico y de mensajería instantánea (<i>Whatsapp</i>). Se muestra ejemplo de los mismos en el Cuadro 18 , pág. 54, y el Cuadro 19 , pág. 55.
Entrevistas personales informales	20 y 21 de Diciembre	Profesores participantes del CPM Gonzalo Martín Tenllado, con los que se pudo tener una entrevista presencial	Encuentros personales presenciales en el centro de prácticas

Cuadro 18. Difusión de la herramienta de evaluación mediante correo electrónico.

Diego José Viguera González

Enviado - iCloud 22 de diciembre de 2016, 12:16



Proyecto de investigación educativa - Solicitud de evaluación de la experiencia piloto

Para: David Laf.

Hola David

En primer lugar, agradecerte de corazón tu tiempo y dedicación la semana pasada a la experiencia piloto que os propuse. Para mí ha sido una oportunidad de intenso aprendizaje personal. Por un lado, sobre el diseño del plan formativo y la eficacia de los materiales y recursos elaborados, y por otro, sobre la acogida que éstos podrían tener en los profesores a los que va dirigida.

Como has comprobado sólo ha sido una implementación piloto, una prueba que está muy en alfileres y que requiere todavía mucho trabajo para estar bien elaborada. Al mismo tiempo, sus dinámicas esenciales sí habéis podido experimentarlas –algunas al menos.

Lo que te pido ahora, para terminar, es que valores dicha experiencia a través del siguiente formulario en línea

<https://goo.gl/forms/nMxsWGP3ZJXXMKYs2>

Responde con total libertad, por supuesto. vuestras aportaciones me darán luz para sacar conclusiones y mejorar la formación que pueda ofrecer este proyecto de investigación. Me conmueve pensar que pueda resultar útil en alguna medida para los alumnos con los que nos encontramos a diario en nuestras aulas –y que, en cierta manera, no son muy distintos de los que nosotros fuimos y, quizá, seguimos siendo.

Un cordial saludo,
Diego

Cuadro 19. Difusión de la herramienta de evaluación mediante mensajería instantánea



a. Resultados de la evaluación de la implementación en el centro de prácticas

A continuación presentamos los resultados de la evaluación de la implementación realizada, incluyendo:

- los datos obtenidos en la evaluación y su interpretación
- el *feedback* obtenido por los participantes y la institución una vez terminada la experiencia.

a.1.- Resultados de la evaluación

La exposición de los resultados obtenidos incluye tanto la evaluación del aprendizaje como la de la implementación realizada.

a) Evaluación del aprendizaje

Debido a una deficiente –por precipitada– temporalización inicial no hubo tiempo para realizar las dos últimas actividades previstas: la valoración de las síntesis ofrecidas por cada grupo de trabajo “experto” –a partir de una evaluación por pares mediante un baremo de evaluación implementado en una actividad Taller de Moodle–, y un cuestionario individual para medir el grado de asimilación de los contenidos presentados en esta primera parte del Módulo 1. El contenido de estas dos actividades aparece descrito en la Tabla 32, en la pág. 44.

El principal defecto en relación con la temporalización fue la falta de un estudio minucioso de los requerimientos temporales de lo que se pretendía implementar. En concreto, y siguiendo la propuesta del modelo ALT (*Academic Learning Time*) (Ornellas & Romero, 2011, Chapter 4) hubiera sido necesario considerar:

- los tiempos de la institución educativa –la implementación coincidió con la semana de audiciones trimestrales y exámenes.
- los tiempos requeridos del profesor –el final de la implementación coincidió precisamente con los días especialmente dedicados a evaluaciones sumativas trimestrales.

- los tiempos del alumno, incluyendo aquí:
 1. los tiempos efectivos de aprendizaje (*effective learning time*)
 2. los tiempos necesarios para realizar la tarea (*engaged time*)
 3. los tiempos planificados para cada tarea (*allocated time*)

En relación con la temporalización inicial –que se muestra en la Tabla 31, en la pág. 43–, los tiempos indicados –que se corresponderían con al 3º de los subapartados del párrafo anterior–, se ha comprobado que sólo hacen referencia al 1º estos subapartados, pero no tienen en cuenta el *engaged time*, o tiempo necesario para realizar cada tarea.

Esto se comprueba, en relación con los estudiantes, si se observa el tiempo necesario para formular una pregunta “pública”, tras revisar los materiales de aprendizaje –ver epígrafe 2. b.4.–, en pág. 50. Si se revisan las fechas de la interacción mostrada en el Cuadro 12, pág. 50, el Cuadro 13 y el Cuadro 14, pág. 51, se comprueba que esta interacción requirió tres días, que es lo que inicialmente estaba planificado. Sin embargo, estar en disposición de comenzar esta síntesis requirió a la participante tres días –ubicarse en la plataforma *Moodle* y en los canales de comunicación del curso–, los cuales no están previstos en la Tabla 3 de la pág. 5.

Por otra parte, en relación con el profesor, no se previeron los tiempos de la institución ni los requeridos al profesor. Así resultó que, el periodo en el que éste debería dedicarse a guiar y preparar las dos últimas actividades, coincidió precisamente con el fin de semana en el que necesitaba estar dedicado a las evaluaciones finales del primer trimestre, de manera que no fue posible cumplir la planificación de la implementación piloto.

En todo caso, hubiera sido interesante comprobar el grado de acierto de los profesores participantes a las preguntas planteadas, una vez les fueron ofrecidas las síntesis sobre cada ámbito de estudio elaboradas por los diferentes grupos. Estas síntesis servirán como material de referencia para los debates e intercambios previstos en la última parte de este módulo, donde se motivará el intercambio de buenas prácticas y el análisis de casos.

b) Evaluación de la implementación

Para evaluar la implementación se solicitó su opinión a los participantes en la misma: los alumnos y el profesor.

Evaluación de los alumnos

Los alumnos han suministrado su valoración de la implementación a través de un cuestionario electrónico, y otros medios –entrevistas personales y comunicaciones electrónicas.

Resultado de la evaluación mediante cuestionario electrónico

Los datos obtenidos en la evaluación de la implementación realizada por los alumnos se pueden consultar en la pág. 143, Anexo 20.

El cuestionario muestra que los participantes han valorado positivamente la experiencia formativa. Así lo afirman cuando se les pregunta directamente, y también cuando se les pregunta si le recomendarían este curso a un amigo. De entre los aspectos positivos destacan los materiales suministrados.

Los datos obtenidos indican que deben mejorarse los siguientes aspectos:

- La carga de trabajo y la planificación temporal debe ser revisada, porque no resulta adecuada.
- La disposición de los recursos en el entorno *Moodle* ha sido objeto de crítica constante a lo largo del cuestionario.
- Se solicitan actividades presenciales que puedan completar las actividades en línea.
- Se manifiestan diversos tipos de estudiantes, no sólo según su nivel de competencia digital, sino según su disposición y motivación hacia el trabajo en grupo o la

simplemente la interacción en línea. Un adecuado diseño podría tener este aspecto en cuenta.

- Se ha de considerar también cuidadosamente la ratio profesor/alumno para garantizar que todos los alumnos puedan tener un seguimiento adecuado del profesor asignado.
- Una buena sugerencia puede ser emplear más la narratividad en el proceso formativo, en la línea que, por otra parte, propone María Acaso (2013, Chapter 4).

Feedback de la experiencia

A pesar de lo indicado en el apartado anterior, los participantes han valorado la experiencia positivamente. A esta conclusión llegamos, además del cuestionario en línea citado, a partir de:

- Conversaciones informales –en el centro de prácticas o fuera de él– con los tres profesores participantes en el centro de prácticas. Aún tratándose de conversaciones informales, la pauta seguida puede observarse en la pág. 157, Anexo 21.
- Comentarios realizados a través de la comunicación empleada durante la implementación del proyecto –ya mediante mensajería instantánea (*Whatsapp*), a través de los foros del SGA *Moodle*, o a través de correo electrónico– en los cuales los participantes han manifestado los aspectos positivos y negativos que han encontrado a partir de su experiencia.

Según los alumnos, aspectos positivos a destacar han sido:

- Los materiales de aprendizaje propuestos, que han resultado muy interesantes y muy estimulantes para los profesores. La inmensa mayoría de los participantes ha manifestado este parecer a lo largo de la experiencia piloto, o al finalizar la misma a través de las entrevistas personales.
- La dinámica de trabajo en los grupos de aprendizaje, que ha sorprendido gratamente a alguno de los participantes, más acostumbrado a una relación pasiva con respecto a los materiales propuestos –lectura personal exclusivamente–. Si bien es de destacar que un profesor participante ha expresado su incomodidad, en general, con el trabajo en grupo por los requerimientos de tiempo que suponía, manifestando explícitamente su preferencia por que se le suministraran las lecturas directamente de manera individual.

En cuanto a los aspectos mejorables, los alumnos han expresado:

- La conveniencia de un mayor andamiaje en la toma de contacto con la plataforma en línea, especialmente por parte de aquellos participantes con menos competencias en línea.
- La conveniencia de una mayor guía en las actividades propuestas, tanto porque las actividades propuestas aparezcan progresivamente a lo largo del tiempo –y no se presenten todas de golpe al principio del curso–, como porque los materiales de aprendizaje estén jerarquizados en su dosificación, indicando cuáles son imprescindibles y cuales son recomendables. Esta última petición viene motivada por el deseo de un mejor aprovechamiento del tiempo.

Evaluación del profesor

El profesor ha suministrado su valoración a partir de un cuestionario electrónico. Éste puede consultarse en el [siguiente enlace](#)¹⁸.

En cuanto al feedback sobre la experiencia, el profesor indicó:



¹⁸ La URL del cuestionario electrónico de evaluación del proyecto por el profesorado es: <https://goo.gl/kLbKzI>

La experiencia piloto descrita ha supuesto una intensa oportunidad de aprendizaje personal. Por un lado, sobre el diseño del plan formativo y la eficacia de los materiales y recursos elaborados, y por otro, sobre la pertinencia y acogida de los mismos por parte de una muestra de aquellos a los que va dirigida. Igualmente ha servido para experimentar la faceta de docente en línea, interaccionando con los alumnos y aplicando las necesarias y previstas estrategias docentes en dicho proceso.

a.2.- Valoración de la implementación piloto por parte del personal de la organización implicada

El 18 de diciembre de 2016 solicité a mi tutor de prácticas externo retroalimentación sobre la propuesta piloto implementada. Para ello, me dirigí a él a través del correo electrónico que se muestra en el Cuadro 20.

Cuadro 20. Solicitud al tutor externo de retroalimentación sobre la implementación piloto

Diego José Viguera González  Enviado - Gmail social 18 de diciembre de 2016, 20:15 
 Solicitud de supervisión de la implementación de las prácticas del Master
 Para: Santiago García Cuba

Hola Santiago,

Con referencia a las prácticas del Master en las que eres mi tutor, necesito dos cosas de ti:

1. Que compruebes que he realizado el trabajo de las prácticas –para lo que ya puedes echarle un ojo al aula virtual en Moodle. Para orientarte, te envío el documento que envié a los participantes en el curso piloto y uno de los correos informativos que les he enviado. El feedback que me des lo incorporaré al documento que he de presentar en la Universidad como parte de la evaluación de esta experiencia piloto.

Te agradeceré que me des tu sincera opinión. Aunque se trate de un trabajo académico, tienes libertad para expresar tu parecer. Mi labor posterior a la implementación del curso piloto es sacar conclusiones.

2. Necesito que firmes el certificado adjunto, que debe llevar también el sello del Conservatorio. He de entregar este documento el día 22 a la Universidad como justificante de haber realizado las prácticas –además del documento correspondiente con el contenido de las mismas. Creo que lo más cómodo será que te lo lleve impreso el miércoles. Para lo que podemos quedar unos minutos antes de que comience la sesión de evaluación.

Muchas gracias
 Un cordial saludo
 Diego

A día de hoy aún no se ha recibido aún el *feedback* del tutor externo, aunque está estudiando la implementación realizada en el entorno *Moodle*, actividad a partir de la cual ha firmado el correspondiente certificado de prácticas. Es necesario tener en cuenta que, en las fechas indicadas, el tutor externo contaba con una carga adicional de trabajo por tratarse del final del primer trimestre del curso. Con el correo electrónico que se adjunta en el Cuadro 21, el tutor externo me hizo llegar dicho certificado.

Cuadro 21. Respuesta a la solicitud de valoración del tutor externo de las prácticas (hasta el momento de entrega de este documento)

☆ Santiago García Cuba  Entrada - Yahoo! 21 de diciembre de 2016, 9:15 
 Text fictici sense valor literari_FIRMADO.pdf [Detalles](#)
 Para: Diego José Viguera González

Te envío el certificado que necesitas firmado, por si lo tienes que enviar urgentemente.

Nos vemos en la sesión de evaluación.

Saludos

La valoración del Director del centro de prácticas –que además ha sido participante en el curso piloto–, manifestada de manera informal en un receso de la sesión de evaluación de final del primer trimestre en el Conservatorio, fue que le parecía muy interesante y positiva –aún teniendo en cuenta que se trata de una fase piloto y no de la implementación definitiva–, considerando un aspecto fundamentalmente positivo el enriquecimiento que supone la posibilidad de establecer un diálogo entre profesores de conservatorios de todas las provincias andaluzas.

CONCLUSIONES GENERALES DEL PROYECTO

A continuación se recoge la información correspondiente a la evaluación final del proyecto.

a. Consecución de los objetivos del proyecto

En el Anexo 22. pág. 158, la Tabla 56 recoge la valoración del logro de los diversos objetivos del presente proyecto, justificándose cada uno. En el Anexo a159, se evalúa el proyecto mediante la [herramienta web Evaluareed](#).¹⁹

b. Conclusiones extraídas

Analizados los resultados de la evaluación de la implementación, se concluye lo siguiente:

- La evaluación del proyecto por parte de los alumnos y del personal del Conservatorio confirma el análisis realizado mediante matriz DAFO acerca de las oportunidades y fortalezas de la propuesta formativa: por un lado, existe necesidad hacia estos contenidos por parte del profesorado. Por otro, el enfoque centrado en técnicas corporales resulta muy interesante para los músicos, al mismo tiempo que aún desconocidas –a pesar de su difusión en ámbitos clínicos– o poco aplicadas en el aula –para esta última afirmación nos valemos de los testimonios de algunos participantes en el curso, los cuales coinciden con la literatura académica reciente sobre este ámbito (Farnsworth-Grodd, 2012; D. T. Kenny, 2011; McGrath, 2012).
- En cuanto a la metodología, la propuesta del trabajo en grupo y el intercambio de experiencias parece oportuna, siempre que se asegure las competencias digitales de los participantes, y se haga una cuidadosa planificación de los tiempos necesarios.
- La plataforma *Moodle*, se ha mostrado muy versátil en la variedad de herramientas disponibles.
- Es necesario tener en cuenta la diversidad del alumnado, considerando no sólo las diferencias en competencia digital, sino también los diferentes grados de motivación hacia el trabajo en grupo.
- Se hace prioritario encontrar profesores colaboradores competentes en docencia en línea si la actividad formativa se ofrece a los 52 participantes del proyecto de investigación educativa PIV-032/16 Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en las enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía.

c. Impacto previsible en la organización

Se espera que este proyecto tenga un impacto general positivo sobre los profesores participantes, del ámbito de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía –y a través de ellos, en sus alumnos– contribuyendo a reducir los elevados niveles de ansiedad escénica que sufren los músicos, tanto profesionales como músicos en formación (Vigueras González, 2016b, pp. 25–48; Yağışan, 2009; Zarza Alzugaray, 2014).

¹⁹ La URL donde puede encontrarse dicha herramienta es la siguiente: <http://www.evaluareed.edu.es>

Los efectos esperados de dicho impacto serán los siguientes:

- Mejorar la práctica docente del profesorado, lo que puede resultar un elemento preventivo en relación con la ansiedad escénica de los músicos en formación, tal y como apuntan investigaciones recientes (Fehm & Schmidt, 2006; McGrath, 2012).
- Formar al profesorado para que pueda dotar sus alumnos de estrategias que le permitan gestionar adecuadamente los efectos emocionales adversos inherentes a la interpretación musical en público, de manera que pueda ayudar a mitigar la ansiedad escénica musical.
- Introducir la práctica de *Mindfulness* en el aula, como medio de contribuir a aumentar el estado de atención plena como estado y con ello contribuir a la autorregulación emocional del músico (Farnsworth-Grodd, 2012).
- Introducir la técnica del enfoque corporal de Gendlin como recurso para una comunicación efectiva en el aula, que contribuya a la regulación emocional de alumnos y profesores y al desarrollo de una adecuada inteligencia emocional (Bisquerra, 2011).

d. Sugerencias de mejora o modificaciones aconsejables

A pesar de que, como indican los datos recogidos tras la implementación, todos los participantes han valorado positivamente la experiencia, aún es necesario realizar importantes mejoras en el diseño y desarrollo del producto final. A continuación recogemos estas propuestas:

- La herramienta *Evaluareed* apunta la conveniencia de mejorar, entre otros, los siguientes aspectos –para lo que suministra abundantes referencias: (1) especificar los derechos de Copyright y los de uso en los materiales de elaboración propia mediante, por ejemplo, una licencia Creative Commons; (2) como implementar algún tipo de sistema que permita al alumno su autoevaluación.
- Parece conveniente organizar sesiones presenciales, para las cuales se podría solicitar apoyo a los Centros de profesores (CEP) u otras instituciones. Estas sesiones podrían tener lugar:
 - *Antes de comenzar la actividad online*, para estrechar relaciones entre los participantes. En ella tendrían lugar actividades de dinámica de grupos para presentar y establecer vínculos, además de actividades prácticas y talleres que introdujeran el trabajo posterior en línea.
 - *Durante los talleres mediante videoconferencia*, para facilitar la comprensión de las técnicas corporales presentadas entre los participantes.
- Se hace necesario detectar convenientemente el nivel de competencia digital de los participantes. Para ello podrá utilizarse, entre otros, el *Modelo de cuestionario de competencia digital del profesorado de la Consejería de educación de la Generalitat Valenciana* (Sentandreu Gallego, 2015, p. 113).
- Es necesario una planificación cuidadosa de los tiempos, para lo que ayudará plantear los diseños de aprendizaje con una herramienta que explicita las diferentes categorías de tiempos –tal y como propone el modelo ALT (Allocating Learning Time) (Ornellas & Romero, 2011, Chapter 4)–. Para ello podrá emplearse la herramienta *CompendiumLD* (Brasher et al., 2008).
- Es necesario cuidar la organización de las herramientas de aprendizaje –ya sea dentro de la plataforma *Moodle* o fuera de ella– de manera que se facilite la actividad de los alumnos y no se les confunda. Para ello será interesante:
 - Preparar materiales de soporte más eficaces que la Guía del curso desarrollada. Materiales multimedia en vídeo que incorporen voz en off con imágenes relevantes puede resultar apropiado.
 - Preparar materiales de soporte con la representación esquemática de las tareas a realizar –por ejemplo, mediante un diseño de aprendizaje como el que permite *CompendiumLD*. En todo caso, la información deberá

presentarse según diversos niveles de profundización –primero una visión general, luego una visión más detallada de los pasos a seguir y, por último, información específica sobre cada tarea.

- En cuanto a la estructura en módulos del curso, quizá sería conveniente dividir el Módulo 1 en dos, de manera que se clarifique la estructura general.
- La elaboración y formulación de las “preguntas públicas”, debido a la complejidad y resultado abierto de la tarea (Scalise & Gifford, 2006, p. 9), requiere un andamiaje en correspondencia con la dificultad de esta tarea. Serán necesarios materiales de soporte suficientemente eficaces y abundantes –con varios casos de ejemplo–, capaces de guiar la labor de los alumnos. Igualmente será necesario considerar los requerimientos temporales de esta tarea.
- Sería interesante implementar las diferentes herramientas del diseño piloto –actualmente en *Moodle*– en un diseño de aprendizaje en *LAMS*. Esto contribuiría a guiar la actividad colaborativa de los participantes, simplificando sus interacciones. En este caso es necesario recordar que el diseño de *LAMS* no es adaptativo (RWD, *Responsive Web Design*), y que se necesitará un servidor donde instalar el software.
- Para guiar a los participantes, también será útil mostrar las actividades específicas en cada momento, en vez de mostrarlas todas desde el principio. Para esta finalidad será útil emplear puertas de enlace en *Moodle*, que permitan mostrar recursos en base al desempeño de los participantes.
- En el caso de que no se cuente con profesores colaboradores para el proyecto completo, no será viable atender a todos los participantes en el proyecto de investigación educativa PIV-032/16. En este caso será conveniente seleccionar a los candidatos a realizar el curso. Criterios pertinentes podrán ser: su competencia digital y su grado de interés y motivación en el proyecto.
- Necesario incluir en el diseño el uso de herramientas de mensajería más flexibles que las del SGA empleado. En este sentido, sería interesante consultar cuáles son las redes sociales más empleadas por los participantes, y aprovecharlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Appleby, M. (2015). Changing What Teachers Do is More Important Than Changing What They Know | Learning Sciences Dylan William Center. Retrieved November 30, 2016, Consultado en <http://www.dylanwilliamcenter.com/changing-what-teachers-do-is-more-important-than-changing-what-they-know/>
- Arguís, R. (2014). Mindfulness y educación. Aprendiendo a vivir con atención plena. En *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- Baker, D., & Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a “ case-control ” experiment. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 141–159. <http://doi.org/10.1177/1321103X13508254>
- Ballester Martínez, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia.
- Barbeau, A.-K. (2011). *Performance Anxiety Inventory for Musicians (PerfAIM): A New Questionnaire to Asses Music Performance Anxiety in Popular Musicians*. McGill University.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the Mysteries of Anxiety and Its Disorders From the Perspective of Emotion Theory. *The American Psychologist*, 55(11), 1247–1263. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>
- Blake, B. (2016). *Focusing Research Group, July 2016 Report*. Cambridge, UK. Consultado en <http://www.focusingconference2016.uk/resources/PDF-articles/Beatrice-article-ed.pdf>
- Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329–345. <http://doi.org/10.1177/0022429410386965>
- Brasher, A., Conole, G., Cross, S., Weller, M., Clark, P., & White, J. (2008). CompendiumLD – a tool for effective, efficient and creative learning design. En *Proceedings of the 2008 European LAMS Conference: Practical Benefits of Learning Design* (pp. 25–27). Cádiz. Consultado en <http://goo.gl/7Zzyk>
- Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, (10), 23–35.
- Chirico, A., Serino, S., Cipresso, P., Gaggioli, A., Riva, G., Palmiero, M., & Harmat, L. (2015). When music “flows”. State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 6(June), 1–14. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00906>
- Colas, J.-F. (2015). *Facilitar la participació en MOOCs fomentant el peer-mentoring a les comunitats no anglòparlants*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Cole, M., & Engestrom, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1.1.370.1503>
- Colwell, R. J. (1999). The future of assessment. *Journal of Aesthetic Education Winter*, 33(4).
- Conole, G. (2002). *Revisión de modelos pedagógicos y su uso en e-learning*. Milton Keynes: Open University.

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2007). Decreto autonómico 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía. En *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)* (p. 15).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2011). Decreto 361/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música. En *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)* (pp. 152–172). España (Sevilla): Consejería de educación de la Junta de Andalucía. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cook, N. (1998). *De Madonna al canto gregoriano*. Alianza Editorial.
- Coomey, M., & Stephenson, J. (2001). Online learning: it is all about dialogue , involvement , support and control - according to the research. En *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies*. Londres: Kogan Page.
- Dalia Cirujeda, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos: un método eficaz para dominar los “nervios” ante las actuaciones musicales*. Idea música. Consultado en <http://www.elargonauta.com/libros/como-superar-la-ansiedad-escenica-en-musicos-un-metodo-eficaz-para-dominar-los-nervios-ante-las-actuaciones-musicales/978-84-88038-96-8/>
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. En Y. Engeström (Ed.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377–406). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farnsworth-Grodd, V. A. (2012). *Mindfulness and the Self-Regulation of Music performance Anxiety*. The University of Auckland. Consultado en <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/19993>
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98–109. <http://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>
- Felder, R. (2002). Index of Learning Styles (ILS). Consultado en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57–72.
- Felder, R. M., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681. Consultado en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians - Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3(1), 1–8.
- García-Romeu, J., & Sanz, M. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Universidad Antonio de Nebrija.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gendlin, E. T. (1999). *Focusing. Proceso y Técnica del Enfoque Corporal* (3ª Ed.). Ediciones Mensajero.
- Gleick, J. (1998). *Chaos. Making a New Science*. London: Vintage.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press Manchester, England. Consultado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rih&AN=1988-09313&lang=es&site=ehost-live>

- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn : A Way Ahead for Music Education*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Group.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School : A New Classroom Pedagogy*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Group.
- Green, L. (2010). Sociology and music education. En R. Wright (Ed.), (p. 139). Farnham: Ashgate Farnham. Consultado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rih&AN=2010-12327&lang=es&site=ehost-live>
- Green, L. (2012). Musical “ learning styles ” and “ learning strategies ” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study, *40*(1), 42–65. <http://doi.org/10.1177/0305735610385510>
- Guitert, M., & Romeu, T. (2011). La formación en línea: un reto para el docente. *Cuadernos de Pedagogía*, (418), 77–81.
- Herrera Torres, L., & Jorge Manjón, G. (2013). Ansiedad escénica musical en estudiantes de flauta travesera. *Performance Anxiety in Flute Students*, (57), 43–55.
- Instituto aragonés de empleo. (n.d.). *Estudio, elaboración y diseño de los métodos de evaluación en la detección de necesidades y planificación de la formación continua*. Gobierno de Aragón.
- Jonassen, D. H., & Ronrer-murphy, L. U. C. O. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, *47*(1), 61–79. <http://doi.org/10.1007/BF02299477>
- Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Paidós.
- Kaspersen, M., & Gotestam, K. G. (2002). A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *The European Journal of Psychiatry*, *16*(2), 69–80.
- Kenny, D., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, *2*(2), 103–112. <http://doi.org/10.2478/v10053-008-0049-5>
- Kenny, D. T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, *18*(3), 183–208. <http://doi.org/10.1080/10615800500167258>
- Kenny, D. T. (2011). The role of negative emotions in performance anxiety. En P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 425–451). Oxford: Oxford University Press.
- Klein, M. H., Mathieu, P. L., Gendlin, E. T., & Kiesler, D. J. (1969). *The Experiencing Scale: A Research and Training Manual Volume 1*. Wisconsin Psychiatric Institute.
- Lecuona, O., & Rodríguez-carvajal, R. (2014). Mindfulness and Music: A Promising Subject of an Unmapped Field. *International Journal of Behavioral Research and Psychology*, *2*(301), 1–9. Consultado en <http://scidoc.org/IJBRP-02-301.php>
- Lehmann, A. C., & Kristensen, F. (2014). “Persons in the Shadow” brought to light: Parents, teachers, and mentors-how guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development and Excellence*, *6*(1), 57–70.
- Marchant-Haycox, S. E., & Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, *13*(10), 1061–1068. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mayes, T., & De Freitas, S. (2004). *JISC e-Learning Models Desk Study Stage 2. Review of e-learning theories, frameworks and models*. Consultado en <http://www.jisc.ac.uk/>
- McGrath, C. E. (2012). Music performance anxiety therapies: A review of the literature. ProQuest Dissertations Publishing. Consultado en

http://uoc.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwjV3JTsMwEB1Be6k4AGUrFMk_kJLYTpxwqdgqJLiAKq5Rxna4REIZKsHfY8dJWrfIHOMokuVR3mye9wAYnfjeN0xgSDOTaBj3xwUyTTmipoxLZrIJisKVP_jdffxwGT81Q_22UuCs3YJkjdyqkrZofhZw6htnyZiYLI48KyNI262NpsYm9APbgblTv-vxUJe-W-g

- Mei-Yuk, C. (2011). *The Relationship Between Music Performance Anxiety, Age, Self-Esteem, and Performance Outcomes in Hong Kong Music Students*. Durham University.
- Ministerio de educación. (2007). Real Decreto-ley 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20(2). Consultado en <http://hdl.handle.net/10481/7253>
- Mwanza, D. (2002). Conceptualising work activity for CAL systems design. *Journal of Computer Assisted Learning*, (18), 1–10.
- Ornellas, A., & Romero, M. (2011). *Planificación de la docencia universitaria en línea*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41. <http://doi.org/10.1177/0305735611408995>
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(83), 183–107. <http://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press. Consultado en www.viacharacter.org
- Rafael Polanco, O. (2013). La orientación académica y profesional en los conservatorios de música. *Artseduca*, (5), 58–69. Consultado en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4339753.pdf> <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ex tart?codigo=4339753>
- Ramos, P. (2013). La Validez y la Eficacia de los Ejercicios Respiratorios para Reducir la Ansiedad Escénica en el Aula de Música. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 23–30. <http://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p023-030>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2013). *El elemento*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 1–15. <http://doi.org/10.1177/0305735604039284>
- Saorín Martínez, A. (2012). *Moodle 2.0. Manual del profesor*.
- Scalise, K., & Gifford, B. (2006). Computer-Based Assessment in E-Learning: A Framework for Constructing “Intermediate Constraint” Questions and Tasks for Technology Platforms. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(6), 45.
- Sentandreu Gallego, F. (2015). *Disseny , implementació i d'aprenentatge en línia per a les àrees de València i Castellà en l'Ensenyament Secundari Obligatori (usos de la plataforma Moodle per a la coordinació departamental i la pràctica docent)*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Shapiro, B. (Ed.). (2014). *Metodologías de E-learning. Una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(10).
- Simonson, M. (2006). Teoría, investigación y educación a distancia. *Educación Abierta Y a*

Distancia.

- Stapert, M., & Verliefde, E. (2013). *Focusing con niños: El arte de comunicarse con los niños y los adolescentes en el colegio en casa (AMAE)*. (F. Campillo Ruiz, Trans.). Bilbao: Desclée de Brower.
- Stephenson, J., & Sangrà, A. (2013). *Modelos pedagógicos y e-learning*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., & Danuser, B. (2011). Stage fright: Its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 761–771. <http://doi.org/10.1007/s00420-010-0608-1>
- Swanwick, K. (2012). Introduction to Volume I. Theoretical Issues. En K. Swanwick (Ed.), *Music Education* (pp. 1–6). New York: Routledge.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., ... Rutter, C. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63. <http://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- van Kemenade, J. F., van Son, M. J., & van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras - A self-report study. *1995*, 77, 555–562.
- Vides, J. V. C., Luna, D. G., Rodríguez, J. G., Hermiz, A., José, J., López, M., ... Navarro, A. N. A. O. (2016). *Manual moodle 3.0 para el profesor*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Vigueras González, D. J. (2015). Implicaciones del conectivismo para la especialidad de Fundamentos de composición musical en Enseñanzas Profesionales de Música. En A. Torrego, A. Acebes, M. Sonlleva, R. A. Barba, E. Fernández, B. Piñataro, ... C. Mateo (Eds.), *Investigación en educación para el Siglo XXI*. Segovia: Facultad de Educación de Segovia. Consultado en https://www.academia.edu/13235156/Implicaciones_del_conectivismo_para_la_especialidad_de_Fundamentos_de_composici?n_musical_en_Ense?anzas_Profesionales_de_M?sica
- Vigueras González, D. J. (2016a). Focusing y composición musical. *En-Foco. Revista Del Instituto Español de Focusing*, (1), 14–21. Consultado en https://www.academia.edu/23811048/Focusing_y_composici?n_musical
- Vigueras González, D. J. (2016b). *Propuesta de intervención educativa en ansiedad escénica basada en Mindfulness y otros recursos. Asignatura optativa para 6º curso de Enseñanzas Profesionales de Música*. Universidad de Zaragoza. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/305073053_Propuesta_de_intervencion_educativa_en_ansiedad_escenica_basada_en_Mindfulness_y_otros_recursos_Asignatura_optativa_para_a_6_curso_de_Ense?anzas_Profesionales_de_Musica_Educational_Mindfulness-Based_Int
- Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A., & Guàrdia, L. (2004). *Modelos de diseño instruccional - Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Yağışan, N. (2009). A Survey of Music Performance Anxiety. *Turkish Journal Music Education*, 2(1), 1–11.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strengths of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurological Psychology*, 18, 459–482.
- Zarza Alzugaray, F. J. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. Universidad de Zaragoza.
- Zarza Alzugaray, F. J., Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2014a). Edad de inicio en la práctica musical y ansiedad escénica en músicos de Grado superior. En *II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 949). Granada: Universidad de Granada. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Zarza Alzugaray, F. J., Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2014b). Formación de los estudiantes en la Ansiedad escénica, análisis del problema e incidencia desde el punto de vista del marco legal y sus repercusiones. En A. M. Romero García-Calvillo, T. Ramiro-Sánchez, & M. P. Bermúdez (Eds.), *II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 168). Granada: Universidad de Granada.

ANEXOS

1. Anexo 1. La actual propuesta de formación en línea como parte del proyecto de investigación educativa PIV-032/16

El proyecto de formación en línea recogido en esta memoria contribuye a la parte formativa del proyecto de investigación educativa *Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica de las Enseñanzas de régimen especial en Andalucía*, denominado PIV-032/16 por la Consejería de educación de esta Comunidad Autónoma. Las vías de trabajo de esta investigación son las que se detallan en la Tabla 34.

Tabla 34. Vías de trabajo en la investigación educativa *Estudio y afrontamiento de la Ansiedad escénica musical en las enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía PIV-032/16*

<p>En cuanto al profesorado</p>	<p>Conocer la percepción del profesorado de este problema.</p> <p>Diseñar un plan de formación sobre cómo manejar la ansiedad escénica, contando con la participación del profesorado al que se dirige en el diseño de dicho plan de actuación.</p> <p>Seguir los resultados del plan de formación a partir de las informaciones voluntarias de los participantes 6 meses después de la intervención.</p>
<p>En cuanto a los estudiantes</p>	<p>Estudio a través de encuesta (200-300 alumnos): evaluación de la ansiedad escénica en el alumnado, de la evaluación que éste tiene del profesorado, de la frecuencia de actuaciones, etc.</p> <p>Medidas psicofisiológicas durante las audiciones del curso, para ver si correlacionan con otras medidas suyas realizadas al alumnado.</p> <p>Ofrecer un taller de psicoeducación, centrado en la ansiedad escénica, a aquellas personas para las que ésta suponga un problema en su práctica musical, y que voluntariamente estén interesadas en realizarlo. El taller consistirá en una intervención mediante <i>Mindfulness</i> o atención plena.</p>

Las cuales distribuyen temporalmente según la planificación que muestra el Cuadro 22.

Cuadro 22. Cronograma general del proyecto de investigación educativa PIV-032/16 a finales del Noviembre de 2016

PIV-032/16 CRONOGRAMA

Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía		2016		2017				2018	
		3er Trimestre	4º Trimestre	1er. Trimestre	2º Trimestre	3er Trimestre	4º Trimestre	1er. Trimestre	2º Trimestre
Mediciones sobre ansiedad escénica y constructos relacionados	Preparación de instrumentos de medida								
	Mediciones iniciales								
	Mediciones finales								
Curso en línea de formación para el profesorado	Detección de necesidades de los participantes (Cuestionarios)								
	Preparación de un curso piloto								
	Prueba del curso piloto								
	Desarrollo del curso completo								
	Realización del curso de formación								
Intervenciones con alumnos	Posibles intervenciones (aún por decidir)								

Leyenda	A realizar por el equipo universitario	A realizar por el profesorado de conservatorio
	Ya realizado	Ya realizado
Realizándose	Realizándose	
Por realizar	Por realizar	

Información adicional sobre esta investigación educativa puede encontrarse en el [Portal Averros de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía](#).

2. Anexo 2. Descripción de los objetos de análisis empleados en el análisis de necesidades

A continuación se describen cada uno de los ámbitos u objetos de análisis a través de los cuales se han concretado las necesidades formativas de este proyecto.

a. Necesidades objetivas

a.1.- Necesidades institucionales

Desde la perspectiva de la preparación para la actuación en público de los alumnos, se han analizado, además de la legislación vigente, los recursos formativos que pone la Consejería de educación competente al servicio del profesorado destinatario de este proyecto, así como el Reglamento Orgánico de Centro (ROC)²⁰.

a.2.- Necesidades formativas

Se han estudiado las necesidades formativas del profesorado desde dos perspectivas (Berwick, 1989, p. 52, cit. en García-Romeu & Sanz, 2006, p. 42):

- *La perspectiva del producto*, las competencias del profesorado necesarias para actuar preventivamente frente a la ansiedad escénica musical de sus alumnos.
- *La perspectiva del proceso* que será necesario realizar para adquirir dichas competencias, analizando la propia realidad del profesorado participante.

Para ello se ha procurado tomar en consideración:

1. La diversidad de conocimientos iniciales.
2. La diversidad de intereses y motivaciones.
3. La diversidad de capacidades o habilidades cognitivas.
4. El grado de implicación en el proyecto.

a.3.- Personas implicadas en el proyecto y rol asignado

Se ha identificado a aquellos profesores con mayor experiencia y formación en el tratamiento de la ansiedad escénica, de tal manera que puedan actuar como mentores de aquellos otros profesores con menos conocimientos o menos experiencia docente.

b. Deseos de los profesores participantes

Aquí se detectan los deseos manifestados por los profesores participantes en torno a lo que éstos creen o sienten que necesitan en torno a la AEM y la preparación para la actuación en público, propia y de sus alumnos.

c. Estrategias y representaciones del aprendizaje

Se ha tomado en consideración lo que los participantes en la actividad formativa prefieren realizar para pasar de una situación de deficiencias a una situación de satisfacción de necesidades. En este sentido, se ha considerado conveniente conocer los estilos de aprendizaje

²⁰ El Reglamento Orgánico de Centro (ROC) es la norma común autonómica para todos los centros participantes en esta actividad, y marco al que deben adaptarse los Proyectos educativos de todos los conservatorios públicos participantes.

de los participantes, de manera que la propuesta se adapte a ellos y pueda así facilitar el aprendizaje (R. Felder, 2002; R. M. Felder & Brent, 2005; R. M. Felder & Silverman, 1988).

d. Factores externos limitantes

d.1.- Necesidades tecnológicas

Se han analizado cuáles son los requisitos tecnológicos imprescindibles para una posible solución de formación en línea. En este sentido, se ha considerado necesario identificar plataformas y entornos web que permitan la docencia necesaria en este tipo de formación, que requerirá:

- Acceso desde la variedad de dispositivos informáticos de los que dispondrá el profesorado participante.
- La posibilidad de interacción multimedia en tiempo real, para la formación en habilidades y técnicas necesarias para la intervención en ansiedad escénica.

d.2.- Necesidades del propio proyecto

Se han valorado también los siguientes aspectos:

a) Recursos económicos

La acción formativa planteada trata de solventar la falta de presupuesto en un proyecto de investigación educativa en desarrollo en el CPM *Gonzalo Martín Tenllado*. Para que la formación diseñada resulte útil, en el marco de dicha investigación –que pretende medir la efectividad de mejorar la formación del profesorado como medida preventiva ante la ansiedad escénica musical (AEM)–, según la literatura específica sobre AEM (Dianna T Kenny, 2005; McGrath, 2012; Viguera González, 2016a) requerirá:

- Informar al profesorado acerca de la ansiedad escénica musical, incluyendo aquí epidemiología, estrategias de afrontamiento, teorías explicativas y técnicas de intervención y prevención.
- Entrenarle en habilidades y técnicas que favorezcan una relación profesor–alumno, y una ecología del aula, que no contribuya a la generación de ansiedad escénica, sino que ayude a gestionarla adecuadamente.

Aunque la primera de estas acciones se adapta perfectamente al entorno virtual, la segunda parece más propia de la formación presencial. Con todo, y ante la falta de presupuesto, se elaborará un prototipo de formación completamente virtual, aunque se valorará también el posible costo de plantear el curso en modalidad semipresencial, de tal manera que se pueda realizar una propuesta de formación a los Centros de Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía.

b) Recursos materiales

Como ocurre en el caso de los recursos económicos, los recursos materiales no podrán suponer un costo ni para el centro de prácticas, ni para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se han analizado en este sentido herramientas y entornos susceptibles de ser utilizados en estas condiciones.

c) Recursos temporales

En cuanto a los recursos temporales, se ha procurado identificar los diferentes aspectos que asegurarán que los objetivos formativos podrán lograr en el tiempo prevista de la misma, puesto que si la actividad formativa supone una carga excesiva al profesorado se perjudicará la finalidad del proyecto.

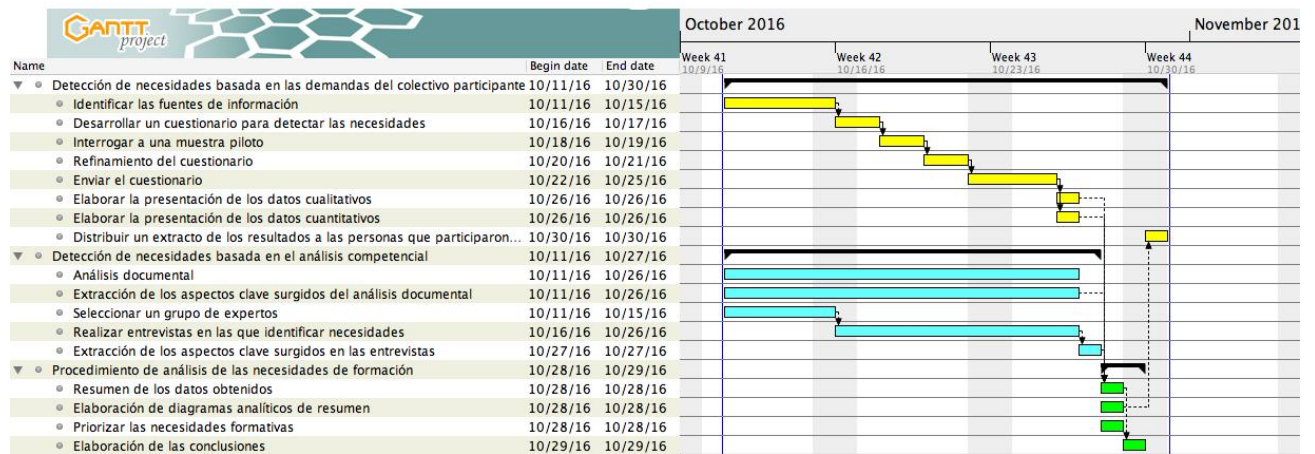
Para este análisis aprovecharemos las variables propuestas en el modelo *Academic Learning Time* (Ornellas & Romero, 2011):

- Los **tiempos de la institución** educativa, que en este caso se corresponden con la planificación general de la investigación educativa en la que esta acción formativa se enmarca.
- Los **tiempos requeridos por el profesorado** de dicha acción formativa –se deberá realizar una estimación de la carga de trabajo que supone dicha planificación para el profesor, además de cuándo y cómo tendrá lugar ésta a lo largo de la actividad formativa.
- Los **tiempos de los participantes**, tomando en consideración:
 - Los *tiempos efectivos de aprendizaje (effective learning time)*
 - Los *tiempos necesarios para realizar la tarea (engaged time)* (que incluye también un tiempo en el que el alumno no está aprendiendo pero está realizando otros elementos de la tarea, como puede ser la organización de su actividad.
 - Los *tiempos planificados para cada tarea (allocated time)*, que son los que establece generalmente el docente como un tiempo de referencia para la actividad de aprendizaje, y que deberán adecuarse a los tiempos establecidos por la institución educativa (*scheduled time*).

3. Anexo 3. Planificación de la detección de necesidades

El Cuadro 23 presenta la planificación de la detección de necesidades de este proyecto formativo.

Cuadro 23. Cronograma del plan de detección de necesidades de este proyecto formativo



4. Anexo 4. Justificación del enfoque teórico adoptado

En este apéndice se justifica la elección de la teoría de la actividad como fundamento teórico de este proyecto. En primer lugar, de manera general como marco conceptual para la comprensión de la génesis de la ansiedad escénica musical. Y en segundo lugar, como matriz para el análisis previo al diseño de la actividad formativa propuesta.

a. La Teoría de la actividad como marco conceptual para la comprensión de la génesis de la ansiedad escénica musical.

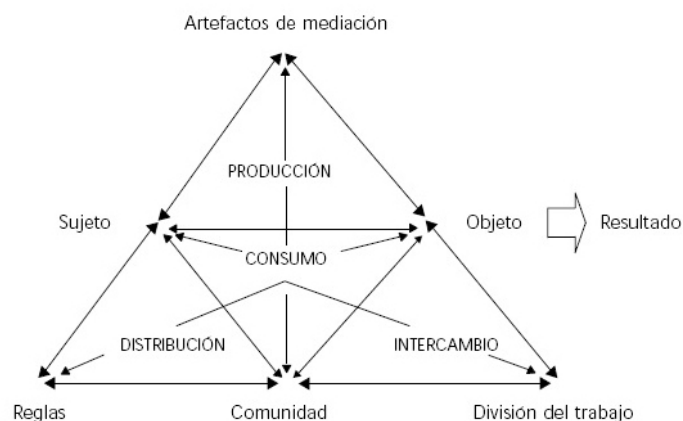
La sociedad actual es compleja (Siemens, 2005), parte de un universo complejo, caótico e interconectado (Gleick, 1998).

Las intervenciones educativas han de partir de esta realidad, pero lidiar con la complejidad resulta complejo (Morin, 2004): Por un lado, (1) la hipercomplejidad del sistema nervioso humano, por otro, (2) la complejidad e historicidad de los sistemas sociales, así como (3) de los sistemas de ideas que nos permiten conceptualizarlos.

La teoría de la actividad (Cole & Engeström, 1993; Engeström, 1999) proporciona un marco desde el que observar esta complejidad. Ofrece una herramienta útil para analizar tanto (a) los requerimientos del sistema social donde es necesaria la intervención educativa, como (b) el diseño de la propia intervención educativa.

La propuesta de Engeström parte de la actividad humana como elemento primario, al que analiza considerando los diversos factores que lo componen, así como el contexto donde ésta tiene lugar y el proceso histórico que ha desembocado en ella. Este análisis se concreta en el Cuadro 24.

Cuadro 24. Modelo analítico de la teoría de la actividad (Engeström, 1999)



Este análisis, y con vista a diseñar una herramienta basada en eLearning que resulte significativa a los usuarios a los que se destina, permite considerar –entre otros aspectos (Mwanza, 2002, p. 9):

- La necesidad de ser sensible a los aspectos sociales y culturales del destinatario.
- La necesidad de entender el contexto de uso de la herramienta educativa que va a ser desarrollada.
- La necesidad de comprender las influencias de los modelos locales de colaboración y relación instaurados, así como su impacto en el uso y aceptación de la herramienta de eLearning.

b. La prevención de la ansiedad escénica musical desde la perspectiva de la teoría de la actividad

La prevención de la Ansiedad escénica musical (AEM) puede beneficiarse de la teoría de la actividad descrita en el epígrafe anterior, puesto la gestación de la AEM responde a la influencia de factores complejos a lo largo del tiempo.

La AEM es la aprensión a la interpretación musical en público. Es el principal problema no músculo-esquelético de los músicos –sean profesionales o músicos en formación. Esto es así por:

- por incidencia, puesto que la prevalencia de AEM duplica la de la fobia social de la población general, y es mayor que la prevalencia combinada de todos los trastornos de ansiedad (Kessler, 2005, cit. en Ballester Martínez, 2015).
- por gravedad de sus repercusiones, que incluyen malestar psicológico, interferencia en la calidad de la interpretación y, en los casos más graves, abandono definitivo de la práctica musical.

Las intervenciones en Ansiedad escénica musical han sido tradicionalmente clínicas, tratando de intervenir en los síntomas manifiestos cuando ya se padecía AEM. Sin embargo, la temprana edad a la que comienza a detectarse este trastorno, su persistencia en la vida de aquellos que lo padecen y la poca efectividad de los tratamientos disponibles, hacen necesario el desarrollo de tratamientos preventivos (Fehm & Schmidt, 2006).

Los modelos teóricos más recientes sobre el origen de la AEM (Barlow, 2000; Farnsworth-Grodd, 2012; D. T. Kenny, 2011; Ioulia Papageorgi, Hallam, & Welch, 2007) apuntan hacia la complejidad de factores que intervienen en el desarrollo de este trastorno, el proceso de “incubación”, así como la necesidad de su prevención (Herrera Torres & Jorge Manjón, 2013; McGrath, 2012).

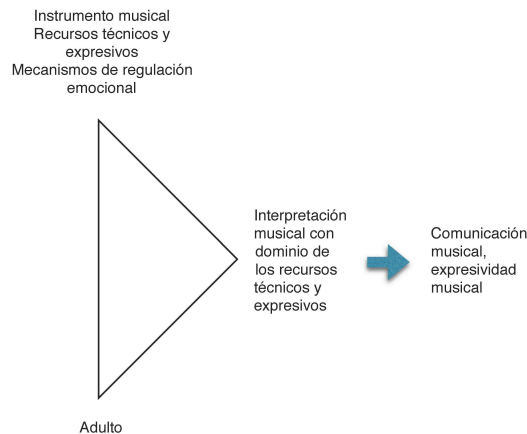
Este proceso tiene que ver con la historia vital e interpretativa del músico, que comienza siendo éste estudiante, así como con el análisis y valoración que obtiene, de él mismo y de otros, tras cada una de las interpretaciones realizadas durante su trayectoria musical (Ioulia Papageorgi et al., 2007). La acción correspondiente a una de estas interpretaciones puede observarse en el Cuadro 25.

Cuadro 25. La acción de interpretar en público de un estudiante



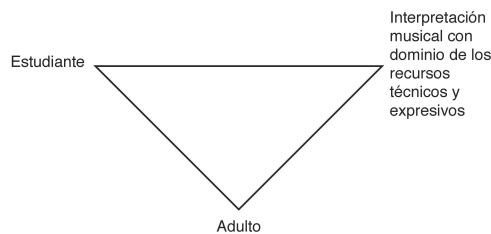
Un músico competente, tal y como muestra el Cuadro 26, añadiría a este proceso adecuados mecanismos de regulación emocional.

Cuadro 26. Interpretación musical de un músico experimentado



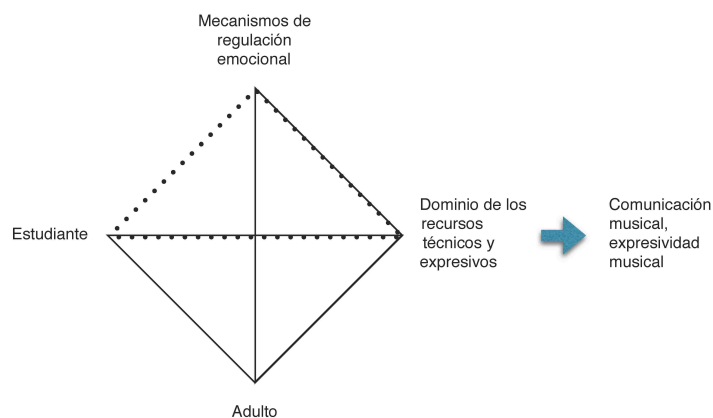
En la necesaria regulación emocional del proceso, tal y como muestra el Cuadro 27, el estudiante depende en gran medida de la interacción con el adulto de referencia, usualmente su profesor de instrumento.

Cuadro 27. Importancia del profesor en la interpretación del alumno



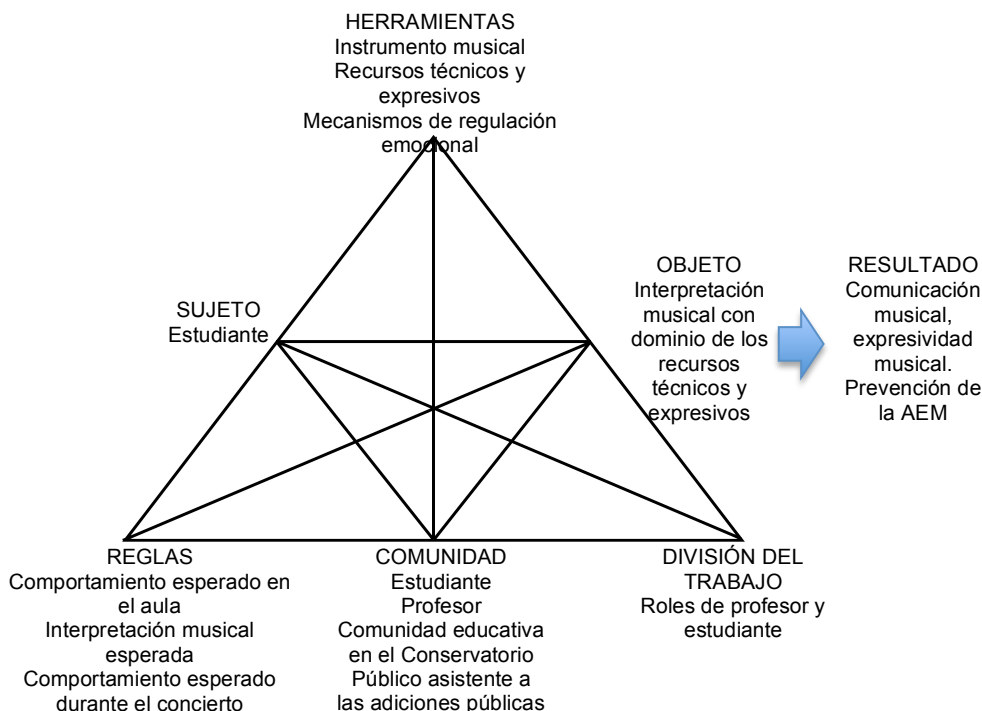
En el proceso de enseñanza-aprendizaje se espera que el alumno aprenda los adecuados mecanismos de regulación emocional que le permitan, por un lado, reducir su dependencia del adulto, y por otro, prevenir la aparición de la AEM mediante una adecuada regulación del proceso. Una representación ideal de este proceso se muestra en el Cuadro 28.

Cuadro 28. Adquisición de los mecanismos de regulación emocional en el alumno



Sin embargo, el análisis del proceso no está completo de esta manera, puesto que será necesario también considerar el contexto donde éste se realiza, teniendo en cuenta el contexto donde este proceso tiene lugar –incluyendo (a) las reglas o implicaciones más o menos tácitas del contexto y (b) los roles o distribución del trabajo en dicho contexto. En el Cuadro 29 se recoge una versión resumida de este proceso.

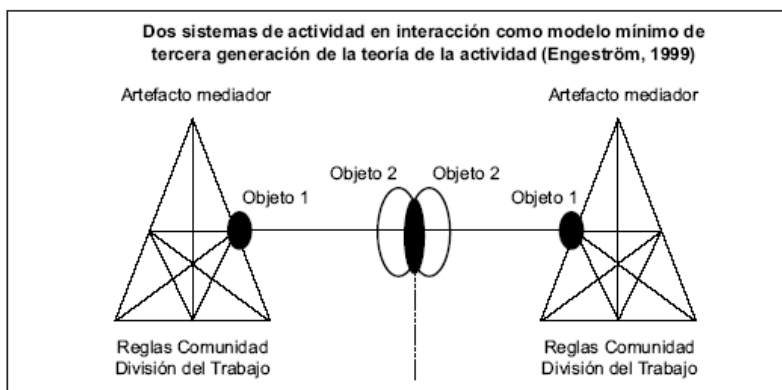
Cuadro 29. Factores del proceso de formación musical en un Conservatorio



Es necesario no olvidar que el cuadro presente un proceso completamente dinámico en el que la modificación de cada uno de los factores altera la relación con todos los demás. Este cambio constante, que se produce a lo largo del tiempo, dota al proceso de historicidad.

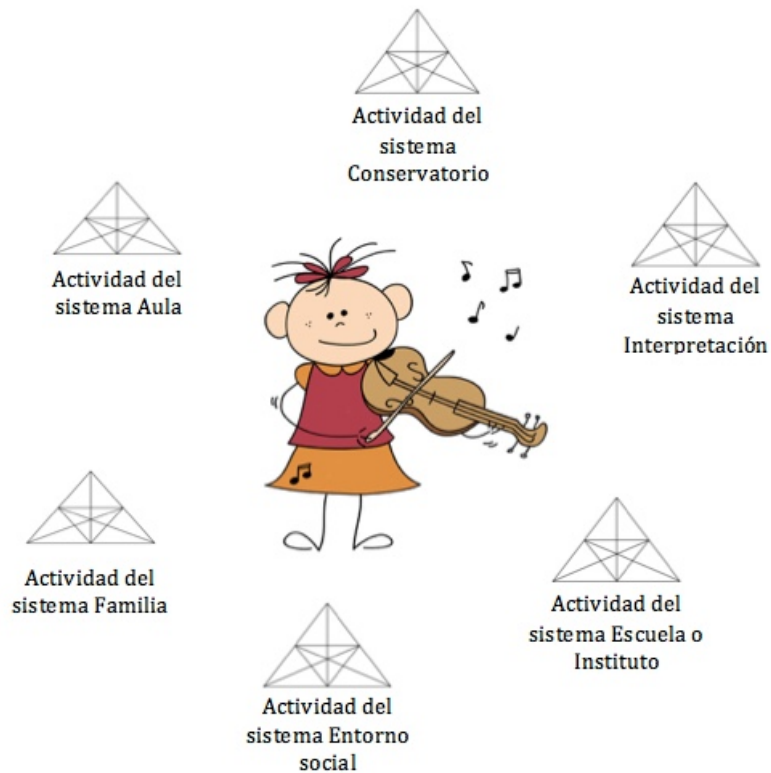
Por último, dicho proceso de formación musical se relaciona con otros sistemas de actividad, con los que interactúa, siendo influido por ellos e influyéndoles a la vez. La realidad de la docencia musical sería entonces un sistema de sistemas (Engeström, 1999), tal y como se muestra en el Cuadro 30.

Cuadro 30. La actividad humana como interacción de sistemas de actividad



En nuestro caso, podríamos representar la interdependencia de parte de esta complejidad mediante la imagen del Cuadro 31, en el que se reflejan sistemas de actividad simultáneos (verticalidad), aunque también influyen en el sistema de la interpretación del estudiante otros sistemas anteriores responsables de cada uno de los elementos del presente contexto (horizontalidad).

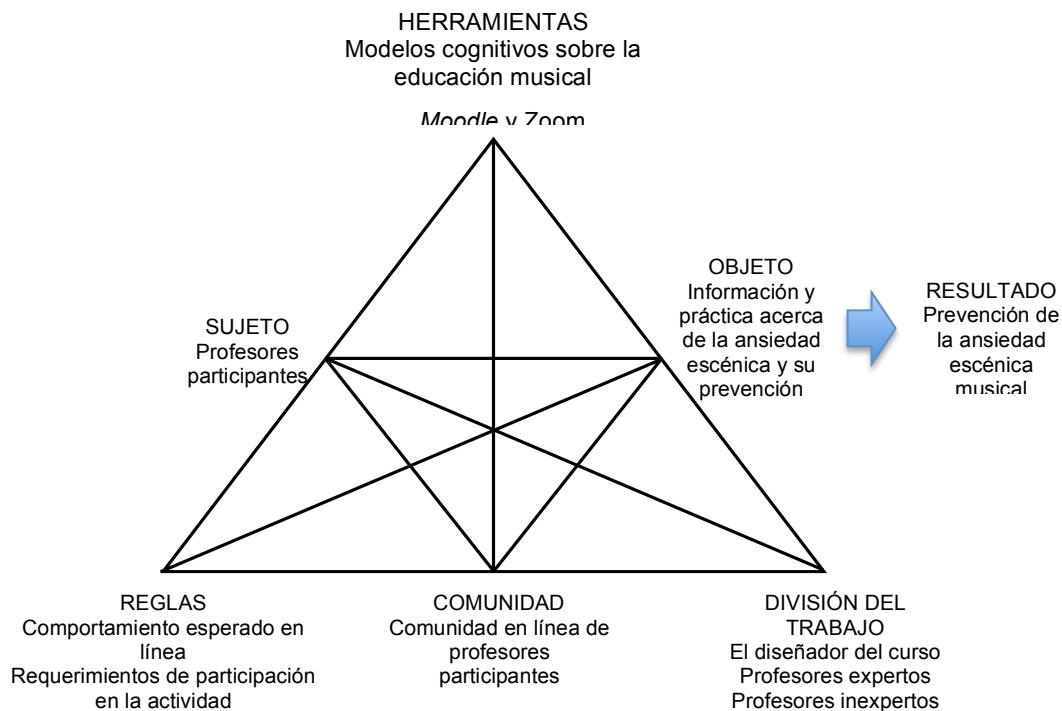
Cuadro 31. Representación de la formación musical de un estudiante como interacción de sistemas de actividad



c. Análisis de esta propuesta formativa a través de la Teoría de la actividad

En el diseño del entorno constructivista de aprendizaje se ha utilizado la Teoría de la actividad, a partir de la guía propuesta por Jonassen (1999).

Cuadro 32. Factores que intervendrán en la actividad de formación propuesta



El Cuadro 32 resume los factores que incidirán en la actividad formativa propuesta. A continuación se recoge la explicación de cada uno de los factores, así como su concreción en el contexto de la presente actividad formativa. En concreto se analiza: el propósito de la actividad, el sistema y la estructura de la actividad, los mediadores, el contexto y las dinámicas internas al sistema de dicha actividad.

c.1.- Propósito de la actividad

a) Comprender los contextos en los cuales tendrá lugar la actividad

El contexto es la formación del profesorado de Enseñanzas de régimen especial de música de Andalucía.

Los problemas que se presentan tradicionalmente en este sentido son:

- Separación geográfica de los distintos Conservatorios entre sí –solo hay uno en cada núcleo importante de población.
- La formación ofrecida al profesorado de este tipo de enseñanzas, o resulta demasiado general para que resulte directamente relacionado con la práctica docente, o resulta de nivel o planificación básica.
- Las propuestas formativas carecen de continuidad, son puntuales, muy breves, y no se ofrece seguimiento al profesorado a lo largo del tiempo.
- En relación específicamente con el tema de la ansiedad escénica musical, los enfoques son fundamentalmente clínicos, faltando una perspectiva preventiva en este tipo de formación.

b) Comprender al sujeto, sus motivaciones e interpretaciones de las contradicciones percibidas en el sistema

Motivaciones

Los profesores participantes tienen las siguientes motivaciones:

- Recompensa administrativa, en forma de puntos válidos en baremaciones de oposiciones/concursos de traslados (35% de los participantes)
- Sus alumnos sufren ansiedad escénica musical (55%)
- Los profesores sufren ansiedad escénica musical (40%)
- Aprender más sobre el tema de la ansiedad escénica a nivel personal (77%)
- Contactar con otros profesores interesados en el tema (32,5%)

Previsiblemente son los profesores con menos experiencia laboral los que más han señalado como motivación “por los puntos para oposiciones”, mientras que los que tienen más experiencia han marcado como motivación la posibilidad de contactar con otros profesores interesados en el tema. Coincide con los datos epidemiológicos el hecho de 40% de los participantes indique tener problemas con la ansiedad escénica musical.

Objetivos

Un 27,5% (11 personas) indica explícitamente que espera encontrar “estrategias”, “pasos concretos a seguir”, “herramientas”, “parámetros efectivos y no mero discurso teórico” sobre este tema, al que un 20% (8 personas) describe empleando expresiones como “sufrimiento”, “padecer”, “miedo a la ansiedad escénica” y “dificultad”. Tan sólo un 5% (2 personas) hacen referencia que espera que la formación ofrecida le permita “disfrutar en el escenario” y plantear “nuevas propuestas escénicas”.

Un 5% (2 personas) expresan su deseo de que la ansiedad escénica y la preparación para la actuación en público deje de ser un tema abandonado en las enseñanzas de conservatorio.

Un 7,5% de los participantes tiene objetivos bastante precisos como “desarrollar una metodología a aplicar desde 1er curso de enseñanzas básicas”, o “sistematizar trabajo en *Mindfulness* que ya se inició” en cursos previos, completar su formación “para impartir esta asignatura”, o incluso contribuir a proponer “crear una asignatura de este tipo en los conservatorios”.

Contradicciones que detectan los participantes en el sistema de la actividad

La ausencia de formación específica para la preparación de la actuación en público durante la formación como instrumentista, incluso durante los estudios universitarios. Los participantes perciben esta carencia como una dificultad en su preparación de sus propios alumnos.

c.2.- Análisis del sistema de la actividad

a) Definición del sujeto participante

Los participantes en esta actividad de formación serán 52 profesores de 23 conservatorios andaluces, de 18 ciudades pertenecientes a todas las provincias andaluzas. En su mayor parte de especialidades instrumentales, aunque también hay 2 de coro, 1 de lenguaje musical y 2 de Fundamentos de composición.

En cuanto a sus creencias, y aunque no se tienen datos precisos, los participantes se agrupan en torno a los tres concepciones históricas de la educación musical descritas por Swanwick (2012, pp. 1–6), las cuales implican un tipo de profesor general, y que podríamos consignar brevemente como:

- El modelo más antiguo: El profesor es un experto y el alumno es un aprendiz, dentro de un contexto de evaluaciones constantes.
- El modelo propuesto, entre otros, en Canadá por M. Schafer en los años 60: Consideran al niño como un creador innato.
- El modelo más reciente, a partir del cambio al siglo XXI, que busca que los alumnos establezcan también raíces en otras tradiciones musicales diferentes de la tradición culta occidental, especialmente aquellas de la tradición afroamericana. En este modelo son un referente las aportaciones de Lucy Green (Baker & Green, 2013; Green, 1988, 2002, 2008, 2010, 2012).

b) Definición de las comunidades relevantes en el proyecto

La comunidad online puede ayudar en la adquisición de la deseada formación sobre ansiedad escénica musical. En tres niveles, tal y como describen Mayes et al. (2004, p. 19): (1) la necesidad socio-antropológica de integrarse en una comunidad, (2) el deseo de participar en un grupo de aprendizaje, más o menos implicado y (3) las relaciones personales que se establezcan en el seno de dicha participación.

Con todo, la comunidad online no es un grupo maduro, sino formado para la ocasión. Las recompensas que obtendrán los participantes no serán especialmente relevantes, debido al formato online del curso, que le resta calidez.

c) Definición del objeto del proyecto

Informar a los profesores sobre la ansiedad escénica –incluyendo definición, epidemiología, teorías explicativas, recursos para la intervención y la prevención–, y formación práctica general y básica sobre algunas técnicas preventivas de autorregulación emocional.

Este objeto será evaluado mediante las exposiciones de los participantes, así como mediante observación directa por videoconferencia en el módulo dedicado a profundización.

Los encargados de aplicar estos criterios serán compañeros con más experiencia. El hecho de que se trate de compañeros, y también de que no se trate de músicos con trayectorias profesionales de alto prestigio, es posible que ocasione que no se les reconozca demasiada autoridad en el grupo.

c.3.- Análisis de la estructura de la actividad

a) Definición de la actividad en sí misma

El trabajo a realizar durante la actividad será el que sigue, organizado en tres módulos:

- Información sobre la ansiedad escénica musical y la preparación para la actuación en público.
- Intercambio de buenas prácticas, y análisis de casos prácticos, en relación al tratamiento clínico de la ansiedad escénica musical.
- Práctica de ejercicios de autorregulación emocional sencillos –basados en *Mindfulness*.
- Práctica de ejercicios de autorregulación emocional más profundos –basados en el

Enfoque corporal de Eugene Gendlin (1999).

Cada una de estos trabajos será realizado de manera optativa por cada participante, de manera que pueda elegir su propio itinerario formativo en base a sus centros de interés.

Para que los participantes puedan acreditar su asistencia han de realizar al menos uno de los módulos.

b) Acciones y operaciones constitutivas de la actividad

Tabla 35. Actividades, acciones y operaciones del presente proyecto

Actividades	Acciones	Operaciones
Información sobre la ansiedad escénica musical y la preparación para la actuación en público	Revisión colaborativa de contenidos sobre el tema	Visualización de materiales multimedia.
		Lectura de textos seleccionados
		Respuesta a preguntas de respuesta automática para fijar contenidos
		Búsqueda de material en la web
	Elaborar preguntas a partir de los materiales encontrados en la web para que las contesten otros equipos	
	Preguntas reflexivas basadas en casos reales que los profesores puedan encontrar en el aula o en su realidad musical	Participación en foros de discusión
Elaboración de un plan de actuación personal		
Intercambio de buenas prácticas, y análisis de casos prácticos con vistas a la prevención de la ansiedad escénica musical	Exposición de dificultades encontradas en el aula	Participación en foros de discusión
	Intercambio de buenas prácticas	
Práctica de ejercicios de autorregulación emocional (dos niveles, inicial y profundo)	Conocimiento experiencial sobre técnicas corporales de regulación emocional	Ejercicios basados en la respiración
		Ejercicios basados en el movimiento
		Ejercicios basados en la visualización
	Conocimiento experiencial de la práctica de la autocompasión	Ejercicios prácticos sobre autocompasión
	Práctica supervisada	Realización práctica de los diferentes tipos de ejercicios propuestos
		Instrucción y guía de otros compañeros

c.4.- Análisis de los mediadores

a) Herramientas mediadoras y mediación

Esta actividad formativa se realizará virtualmente.

Todos los participantes disponen de conexión a internet suficiente para seguir al menos los módulos que no necesitan uso de videoconferencia. Se cuidará que los contenidos ofrecidos sean accesibles a través de dispositivos móviles.

Para la interacción online se emplearán los siguientes medios físicos:

- *Moodle*, como sistema de gestión del aprendizaje (SGA) gratuito (el proyecto no dispone de presupuesto).
- La plataforma *Zoom* para la comunicación a través de videoconferencia.

b) Reglas mediadoras y mediación

Las reglas serán:

- Las especificadas para la comunicación online, incluyendo las convenciones de comportamiento en foros, entre otras.
- Una participación de al menos dos veces por semana en las actividades propuestas.

c) Roles mediadores y mediación

Entre los participantes en la actividad formativa habrá tres tipos de roles:

- El diseñador del curso, que además participará como profesor experto en la materia.
- Profesores expertos en la materia, por formación o por experiencia laboral. Hay cuatro de estos.
- Profesores participantes.

c.5.- Análisis del contexto

a) Limitaciones internas o ligadas al contexto del tema

La prevención de la ansiedad escénica supone una adecuada gestión del error durante la interpretación musical. La concepción más antigua sobre la educación musical (Swanwick, 2012, p. 3) y el énfasis en la evaluación constante que lleva asociada (exámenes, concursos) no favorece la prevención de la ansiedad escénica musical.

Los participantes comienzan la actividad con experiencias negativas en la formación del profesorado en línea. La impresión general es que se trató de actividades poco útiles por (a) estar alejadas de su realidad de trabajo, o (b) resultar demasiado puntuales en el tiempo.

Existe un grupo pequeño (5%) que no se sienten cómodos con la realización de formación a través de internet, prefiriendo la presencial.

b) Limitaciones externas o ligadas a la comunidad del contexto

Los participantes podrán elegir en qué módulos participan, siendo obligatorio participar en al menos dos de ellos para certificar la actividad. Se indicará la participación mínimo considerada necesaria para que la actividad resulte formativa.

El que la actividad se realice en el tiempo de descanso de los profesores participantes habrá de ser tenido en cuenta como posible limitación.

Los participantes se distribuirán en siete grupos de siete u ocho personas. Se clasificarán según sus estilos de aprendizaje.

c.6.- Análisis de las dinámicas del sistema de actividad

a) *¿Cuáles son las interrelaciones que existen entre los componentes del sistema?*

Puesto que la actividad formativa no ha sido publicitada, sino que ha sido difundida a través de contactos personales, la mayor parte de los participantes disfrutaban entre sí de relaciones de compañerismo y/o amistad, o al menos afinidad personal.

Entre las necesidades de la población participante y las metas de la actividad formativa se detectan, en algunos casos, ciertas inconsistencias como son la reticencia de algunos docentes, que sufren ansiedad escénica, ante propuestas de intervención que no obtengan resultados inmediatos. En estos casos, se tiende a la desconfianza y a la falta de perseverancia en las intervenciones.

b) *¿Cómo están establecidas formalmente dichas relaciones?*

Todos los participantes tienen el mismo nivel jerárquico dentro de la organización educativa. Excepto un director y una jefa de estudios, todos son profesores de conservatorio.

El principal motor de cambio es la sensibilización personal hacia el problema de la ansiedad escénica musical.

En el contexto de la institución educativa, las relaciones de afinidad no tienen especial relevancia en la colocación de efectivos.

c) *¿Cómo han cambiado dichas interrelaciones a lo largo del tiempo?*

No existe historia previa de formación de grupos de trabajo en torno a este tema. La prevención de la ansiedad escénica, salvo excepciones, es una dinámica nueva, emergente, y existe un fuerte desconocimiento entre lo que cada docente sabe o está haciendo en su centro de trabajo en relación con la ansiedad escénica musical.

5. Anexo 5. Instrumentos de detección de necesidades del profesorado

Los siguientes enlaces conducen a los instrumentos de detección de necesidades desarrollados y empleados:

- Anexo 3a. [Esquema analítico del formulario en línea de detección de necesidades del profesorado: https://goo.gl/RTbx95](https://goo.gl/RTbx95)
- Anexo 3b. [Formulario en línea de detección de necesidades del profesorado: https://goo.gl/VwzS16](https://goo.gl/VwzS16)

6. Anexo 6. Inventario sobre estilos de aprendizaje

En la siguiente dirección web se encuentra versión empleada del Inventario de estilos de aprendizaje de Felder (2002; R. M. Felder & Brent, 2005), según el modelo de Felder y Silverman (1988): <https://goo.gl/tt84Sm>

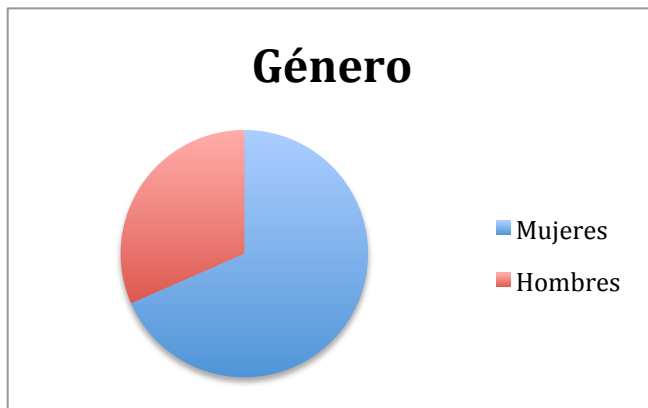
7. Anexo 7. Modelo de recogida de información para las entrevistas y reuniones

Modelo de formulario para entrevista personal			
TFM y prácticas			
Nombre			
Fecha	Asunto	Información	

8. Anexo 8. Resultados del cuestionario de detección de necesidades de los profesores

El enlace al formulario electrónico, a partir del cual se han obtenido estos resultados, se encuentra en la pág. 86, Anexo 5.

a. Datos demográficos



a.1.- Género

Género	Nº	%
Mujeres	26	68,4%
Hombres	12	31,6%

a.2.- Especialidad docente

Especialidad docente	Nº	%
Flauta travesera	4	10,5%
Flauta de pico	0	0%
Oboe	1	2,6%
Clarinete	1	2,6%
Saxofón	1	2,6%
Fagot	2	5,3%
Trompa	1	2,6%
Trompeta	0	0%
Trombón	0	0%
Tuba	0	0%
Percusión	1	2,6%
Piano	12	31,6%
Arpa	0	0%
Violín	5	13,2%
Viola	1	2,6%
Violonchelo	2	5,3%
Contrabajo	0	0%

Guitarra	2	5,3%
Lenguaje musical	1	2,6%
Fundamentos de composición	2	5,3%
Coro	2	5,3%

a.3.- Experiencia docente



Experiencia docente	Nº	%
3 años o menos	3	7,9%
En el primer sexenio	11	28,9%
En el segundo sexenio	11	28,9%
En el tercer sexenio	10	26,3%
En el cuarto sexenio	2	5,3%
En el quinto sexenio	1	2,6%

a.4.- Estilo musical

Todos los que han respondido hasta el momento son profesores de música clásica.

b. Motivaciones, deseos y expectativas personales

b.1.- ¿Por qué decidiste colaborar con esta investigación?



¿Por qué decidiste colaborar con esta investigación?

Nº

%

Por los puntos para oposiciones/concurso de traslados o porque mi empresa me lo solicitó	14	35%
Por una situación que encuentro con mis alumnos	22	55%
Por una situación que experimento yo mismo	16	40%
Por aprender más sobre el tema de la ansiedad escénica a nivel personal	31	77%
Por contactar con otros profesores interesados en el tema	13	32,5%
Otros	3	7,5%

Previsiblemente son los profesores con menos experiencia laboral los que más han señalado como motivación “por los puntos para oposiciones”, mientras que los que tienen más experiencia han marcado como motivación la posibilidad de contactar con otros profesores interesados en el tema. Coincide con los datos epidemiológicos el hecho de que 40% de los participantes indique tener problemas con la ansiedad escénica musical.

b.2.- ¿Qué esperas al participar en esta investigación?

Al responder esta pregunta, además de las respuestas que repiten los afirmaciones generales del epígrafe anterior, surgen detalles interesantes:

Un 27,5% (11 personas) indica explícitamente que espera encontrar “estrategias”, “pasos concretos a seguir”, “herramientas”, “parámetros efectivos y no mero discurso teórico” sobre este tema, al que un 20% (8 personas) describe empleando expresiones como “sufrimiento”, “padecer”, “miedo a la ansiedad escénica” y “dificultad”. Tan sólo un 5% (2 personas) hacen referencia que espera que la formación ofrecida le permita “disfrutar en el escenario” y plantear “nuevas propuestas escénicas”.

Un 5% (2 personas) expresan su deseo de que la ansiedad escénica y la preparación para la actuación en público deje de ser un tema abandonado en las enseñanzas de conservatorio.

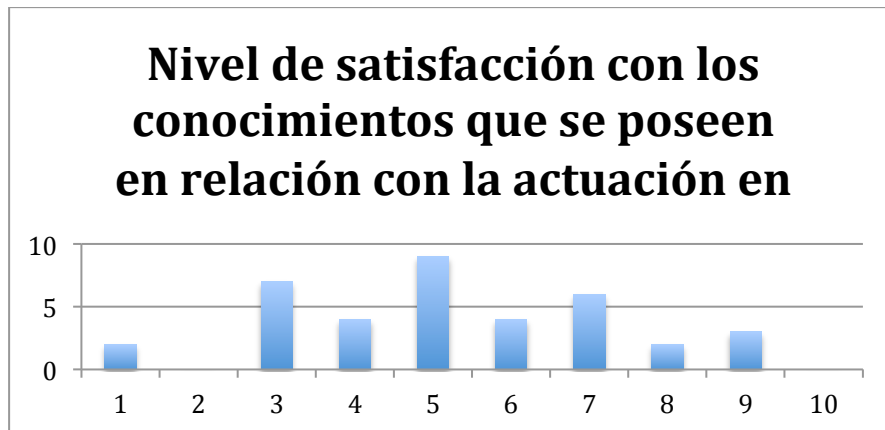
Y significativamente, un 5% (2 personas) hablan explícitamente de “control”, de aprender a controlar la ansiedad escénica.

b.3.- ¿Tienes algún objetivo especial en relación con la formación incluida en esta investigación?

En esta pregunta destaca un 32,5% (13 personas) que espera obtener “conocimiento práctico para llevar al aula” en la formación ofrecida, en algún caso se habla de conocer “nuevas técnicas”, aunque al mismo tiempo hay un 10% (4 personas) que no tiene ningún objetivo especial con respecto a esta formación. En todo caso, un 7,5% (3 personas) esperan obtener “conocimiento profundo”, que les permita un “dominio exhaustivo” de este tema.

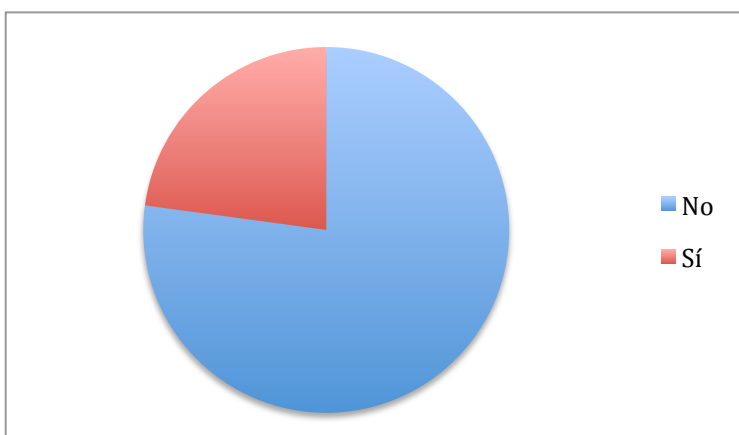
Un 7,5% (3 personas) tiene objetivos bastante precisos como “desarrollar una metodología a aplicar desde 1er curso de enseñanzas básicas”, o “sistematizar trabajo en *Mindfulness* que ya se realizó” en cursos previos, completar su formación “para impartir esta asignatura”, o incluso contribuir a proponer “crear una asignatura de este tipo en los conservatorios”.

b.4.- Satisfacción con los conocimientos que se poseen en relación con la actuación en público y la ansiedad escénica



Nivel de satisfacción con los conocimientos que se poseen en relación con la actuación en público y la ansiedad escénica	Nº	%
1 – Siento que apenas sé nada al respecto	2	5,4%
2	0	0%
3	7	18,9%
4	4	10,8%
5	9	24,3%
6	4	10,8%
7	6	16,2%
8	2	5,4%
9	3	8,1%
10 – Me siento muy satisfecho con mi nivel de conocimientos sobre el tema	0	0%

b.5.- ¿Has realizado o estás realizando algún tipo de formación reglada en relación con este tema?



67,5% (27 personas) han respondido "no". De los restantes, hay un 20% (8 personas) que expresa haber realizado alguna formación: un 10% (4 personas) ha realizado cursos breves de formación del profesorado, 5% han realizado estudios específicos con nivel de Máster o Experto universitario, así como otro 5% "alguna asignatura" en un Master no específico.

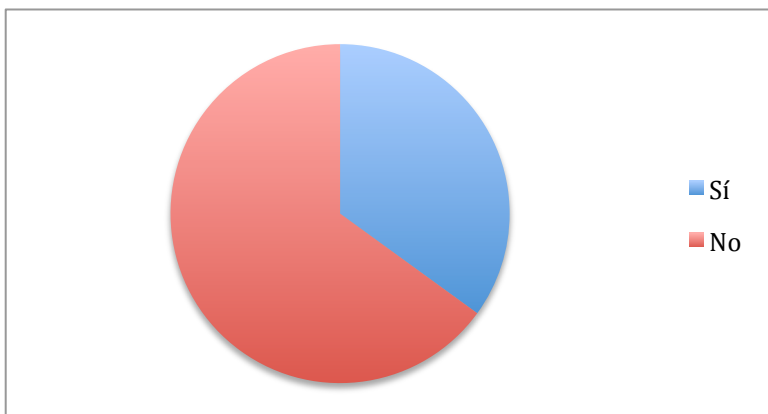
b.6.- ¿Has realizado o estás realizando algún tipo de formación no reglada o por tu cuenta sobre este tema?

Un 45% (18 personas) afirma no haber realizado ningún tipo de formación no reglada sobre este tema. El resto afirma apoyarse en su propia experiencia personal como intérprete, así como en lecturas sobre el tema. Un 5% (2 personas) ha practicado la Técnica Alexander, y coach para músicos.

b.7.- ¿Qué experiencia tienes en relación con la preparación de la actuación en público y/o del tratamiento de la ansiedad escénica?

La inmensa mayoría indica aquí su propia experiencia como músico, en algún caso alguna persona ha realizado ponencias sobre el tema.

b.8.- ¿Has formado a otros o has realizado algún tipo de intervención en relación con la preparación para la actuación en público o la ansiedad escénica?

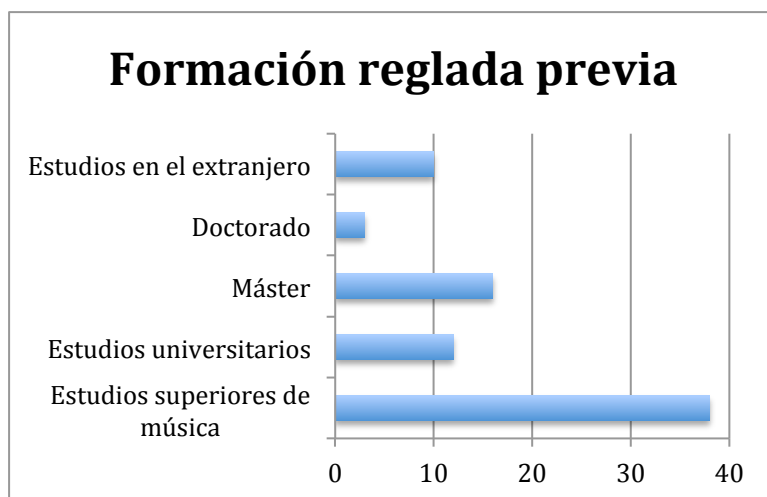


Ha guiado o realizado algún tipo de intervención un 35% (14 personas), no un 65% (26 personas).

De los que sí, en su mayor parte han consistido en ponencias puntuales o el trabajo diario con los alumnos en clase, aunque hay quien se dedica sistemáticamente a actividades de formación en este sentido, o incluso que trabaja como terapeuta y psicólogo en el ámbito de la interpretación musical.

c. Experiencias previas de aprendizaje en general

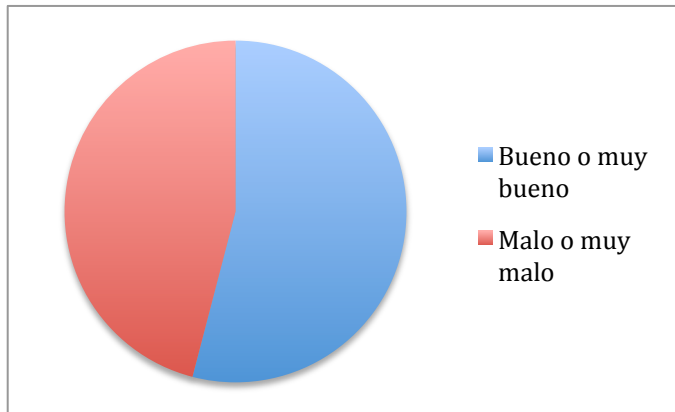
c.1.- ¿Cuál es tu formación reglada previa?



Curiosamente, sólo un 5% (2 personas) de los participantes no tienen estudios superiores de instrumento, y coincide con que ambos realizan actividad formativa en relación con la AEM.

12 (30%) han cursado estudios universitarios, 16 (40%) estudios de Máster y 3 (7,5) estudios de doctorado, y 10 (25%) han estudiado en el extranjero.

c.2.- ¿Qué recuerdo guardas en general de tu formación reglada?



El 50% (20 personas) tiene un recuerdo bueno o muy bueno, destacando como razones las relaciones –con los amigos (2 personas, 5%) y con los profesores (3 personas, 7,5%). Un 10% (4 personas) indican también que “siempre me ha gustado estudiar y formarme”.

Un 42,5% (17 personas) tiene un recuerdo malo o muy malo de su formación reglada. Al contrario que los que mantienen un recuerdo positivo, éstos explican con detalle las causas de este mal recuerdo: En

cuanto al plan de estudios, “materias no actualizadas”, “materias que no tienen relación directa con el futuro laboral –y ausencia de otras que podrían resultar útiles–”, “una burbuja apartada del mundo”. En cuanto al profesorado, un 5% (2 personas) indican la “falta de preparación técnica del profesorado”, su “falta de formación pedagógica”, así los “cambios frecuentes de profesor”. También se hace referencia a la falta de “educación emocional” –“lo que repercutía en el estado anímico” del estudiante–. Se echa en falta una “formación más lúdica –incluyendo otros tipos de música”. Por último se expresa queja por el exceso de “competitividad” durante esta formación– “hasta el punto de llegar a plantearme abandonar los estudios”–. Se emplean términos como “esfuerzo, ansiedad y angustia”. “Mucha exigencia, pero poca formación técnica”, así como “falta de preparación para tocar en público”.

c.3.- ¿Qué tipo de estudiante fuiste?

Un 57,5% (23 personas) considera que fue un estudiante “bueno” o “muy bueno”. Significativamente, un 5% se reconoce como “muy estudioso, metódico, pero muy inseguro”, o “aplicada y con talento, pero con mucha inseguridad”.

Sólo un 15% (6 personas) consideran haber sido estudiantes normales, “dentro de la media”, “poco dotado pero muy interesado”.

c.4.- ¿Qué recuerdo tienes de la relación con tus profesores?

Un 35% expresa que fue “buena” o “muy buena”, especialmente con “los más importantes (instrumento)”.

Cuando no se indica así, un 5% (2 personas) hacen referencia a la “frialidad” y “distancia”, al “autoritarismo” (5%, 2 personas), a la falta de “interés por el futuro profesional”, o “por los intereses del estudiante”. También hay quien señala “falta de empatía”.

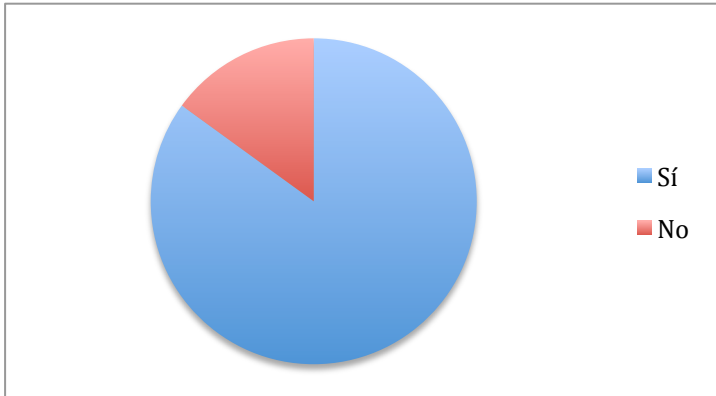
c.5.- ¿Te has formado por tu cuenta?

Resulta destacable que un 35% (14 personas) afirma no haberse formado por su cuenta, frente al 65% (26 personas) que afirma lo contrario.

Esta formación ha consistido en estudio de posgrados, o con profesores privados, lecturas –especialmente sobre temas profesionales, incluyendo idiomas, y enfocado hacia el disfrute de la música. Estudios de psicología, de Técnica Alexander. Varias personas realizaron estudios de Musicología, como forma de compensar la deficiente enseñanza recibida en el conservatorio.

d. Experiencias previas de formación a través de internet

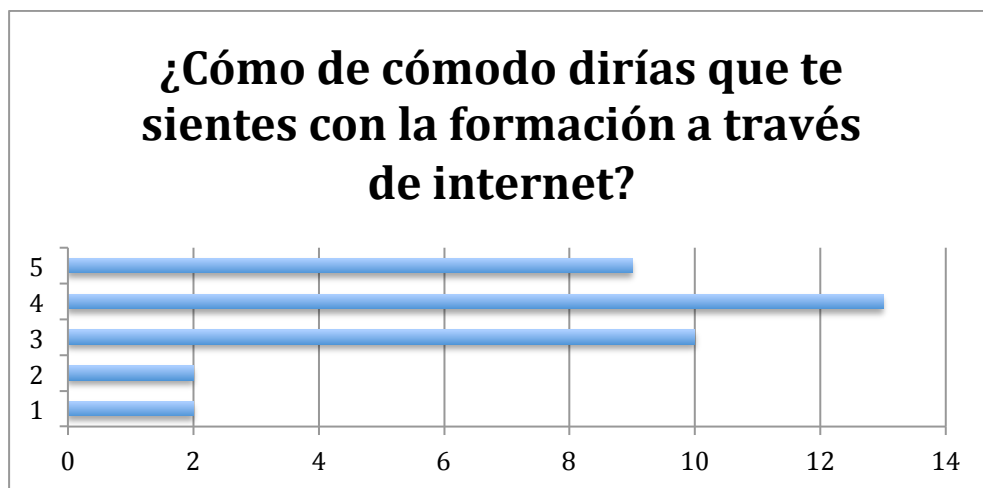
d.1.- ¿Has seguido alguna vez un curso a distancia a través de internet?



Resulta llamativo, en la actual sociedad de la información, que un 15% (6 personas) no haya realizado nunca un curso a distancia a través de internet –lo cual, además no correlaciona con las edades más avanzadas.

Del 85% que sí lo ha seguido, en su mayor parte han sido cursos breves de formación del profesorado, de los que se afirma fueron de muy baja calidad o un puro trámite. Un 7,5% ha cursado estudios de Máster online.

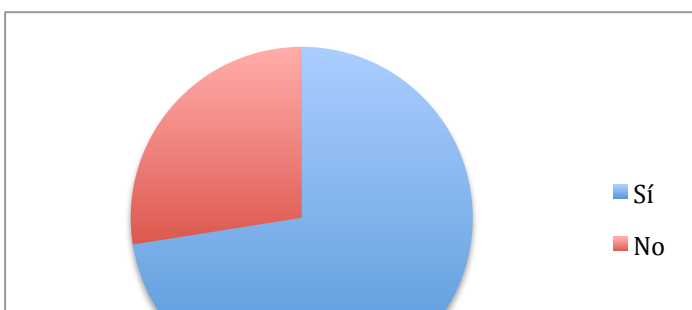
d.2.- ¿Cómo de cómodo dirías que te sientes con la formación a través de internet?



¿Cómo de cómodo dirías que te sientes con la formación a través de internet?	Nº	%
1. Algo insufrible por lo que nos obligan a pasar a veces.	2	5,1%
2	2	5,1%
3	10	25,6%
4	13	33,3%
5 – ¡Me encanta! ¡Las posibilidades que ofrece compensan con creces todas las pequeñas desventajas!	9	23,1%

d.3.- ¿Cómo te definirías en relación con el ordenador?

Es destacable que un 7,5% (3 personas) afirman explícitamente que esta relación es “mala” o que, directamente, “no me gusta”.



d.4.- ¿Has participado alguna vez en algún foro a través de internet?

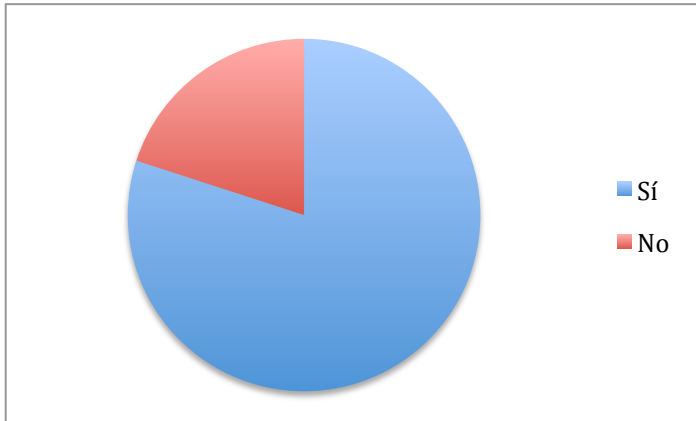
Un 72,5% (29 personas) sí han participado alguna vez en algún foro a

través de internet, frente al 27,5% restante que no lo ha hecho.

Sobre la valoración de este tipo de herramienta, consideran que “puede ser constructiva o enriquecedora –sobre todo la posibilidad de intercambiar diversas ideas y puntos de vista sobre un tema–, pero también “muy fría”, “no engancha”, “no atrae” –también por los “malentendidos innecesarios se generan”. En algún caso se considera “mejor el contacto presencial”. “Los foros resultan caóticos, confusos”, o “inútiles” por la falta de implicación de los participantes.

d.5.- ¿Aprendes sólo/sola a través de internet alguna cosa?

Un 80% (32 personas) afirma aprender sólo o sola a través de internet alguna cosa, frente al



20% restante que no lo hace. Los que sí, lo dedican a conocimiento generales sobre temas de interés, en su mayoría ajenos al ámbito laboral.

9. Anexo 9. Actas de las entrevistas realizadas

a. Acta de la reunión con el asesor de formación asignado por la Junta de Andalucía al Conservatorio Profesional de Música Gonzalo Martín Tenllado

Modelo de formulario para entrevista personal		
TFM y prácticas		
Nombre	Martín Chamizo	
Fecha	Asunto	Información
11-Oct	<ul style="list-style-type: none"> Información sobre organismos de información a nivel autonómico Plataformas y servicios web Requisitos cursos autonómicos 	<p>A nivel autonómico se cuentan con:</p> <ul style="list-style-type: none"> Centros de formación del profesorado (CEP) Aula virtual de formación del profesorado (http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/) <p>Plataformas y servicios web:</p> <ul style="list-style-type: none"> Grupos de trabajo (máx. 10), posibilidad de conectar entre sí varios grupos de trabajo. Aula virtual de formación del profesorado Plataforma colabora –mejorado... <p>Requisitos cursos autonómicos:</p> <p>Se trató, en relación con una posible organización semipresencial de esta actividad de formación, la posible organización descentralizada de la estructura del curso, de tal manera que –siendo un número tan alto de profesores y estando tan distantes entre sí–, pudieran salir de entre ellos puestos intermedios encargados de organizar sesiones presenciales directamente con su CEP de referencia. El asesor informó de que, por parte de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía, y a pesar de la carestía presupuestaria que se padece, existe intención de priorizar la realización de aquellos cursos de formación relacionados con proyectos de investigación educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Buscar CEP con presupuesto y posibilidad de organizar cursos presenciales –que cada participante pregunte en su zona. Presentar proyecto curso, no hay fechas.

b. Acta de la reunión con la coordinadora del Focusing Research Group

Modelo de formulario para entrevista personal		
TFM y prácticas		
Nombre	Beatrice Blake	
Fecha	Asunto	Información
28-Oct	<p>Orientación sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigación sobre <i>Focusing</i> Experiencia ofreciendo intervenciones con <i>Focusing</i> a través de la web 	<p>Materiales (OAs) para a considerar para utilizar en el curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> MOOC de Mia Lejsen (posible traducción al castellano?) Disco de Isabel Gascón, coordinadora española del Instituto Internacional de <i>Focusing</i>. <i>Focusing con niños</i>, de Marta Strapter. Traducido por Isabel. Arte con niños (colores). Enseñar a escuchar con empatía a los niños, en vez de darles ánimo. <p>Instrumentos para la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escala experiencial de Gendlin, traducida al castellano por Beatrice. Mary y Gendlin. Compilación de estudios sobre <i>Focusing</i> hasta 2002 –capítulo de libro. A partir de 2002, compilación de Kevin Krycka. Ambos en la web del instituto. Investigadores relevantes sobre <i>Focusing</i> en la actualidad:

		<p>Ditter Müller (Alemania), William Hernández (Ecuador), percusión y <i>Focusing</i> (FECD), Joao da Fonseca (Portugal), <i>Focusing</i> y cortisol joaodafonseca@gmail.com</p> <p><i>Focusing</i> y <i>Mindfulness</i>.</p> <p><i>Focusing</i> y Comunicación no violenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Focusing</i> y comunicación no violenta en España. Javier Romeo? Sobre las necesidades de un curso desde este enfoque: • <i>Zoom</i>, gestión de videoconferencias. • Grupos reducidos, 5-6 personas máx. <p>grupos reducidos 5-6 personas máx.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La ansiedad escénica que hayan experimentado los músicos les hará quizá más dispuestos a practicar <i>Focusing</i>. • Necesidad de incluir en la planificación del curso pre y post test.
--	--	---

c. Acta de la reunión con el delegado para Andalucía de la Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM)

Modelo de formulario para entrevista personal		
TFM y prácticas		
Nombre	Francisco de Paula	
Fecha	Asunto	Información
26-Oct	<ul style="list-style-type: none"> • Posible patrocinio curso de formación. • Orientación a partir de su experiencia formando e interviniendo en ansiedad escénica 	<ul style="list-style-type: none"> • Debido a la inmediata celebración del primer congreso internacional de la asociación, imposibilidad de patrocinio de un posible curso de verano, pensando en darle a esta actividad formativa un enfoque semipresencial. • En cuanto al primer punto, se barajó la posibilidad de que este proyecto formativo se realizara en modalidad semipresencial. Para ello se valoró la posibilidad de que la asociación patrocinara la organización de un curso de verano junto con la Universidad Menéndez Pelayo, en el que participaran expertos en la materia de reconocido prestigio nacional e internacional. La principal dificultad que surgió fue presupuestaria, puesto que la asociación está organizando su primer congreso internacional para el próximo año y sus posibilidades están comprometidas en este sentido. • Información de las actividades y experiencia de la asociación en la organización de actividades de formación e intervenciones en ansiedad escénica desde el enfoque cognitivo-conductual. Desde la experiencia de la asociación funciona muy bien la modularidad (10 horas), ofreciendo configurar propio itinerario y conocer o profundizar en aquellas técnicas que resulten más interesantes a cada participante. • En cuanto a la organización de cursos e intervenciones en ansiedad escénica, la experiencia de la asociación es que funcionan mejor aquellas propuestas en las que se ofrecen diversos itinerarios y cada participante puede elegir sus propios contenidos, es decir, en vez de una propuesta de mayor duración, varias propuestas más breves que puedan combinarse entre sí.

d. Acta de la reunión con investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

Modelo de formulario para entrevista personal	
TFM y prácticas	
Nombre	Luis Carlos Delgado

Fecha	Asunto	Información
28-Oct	<ul style="list-style-type: none">Orientación sobre inclusión en la formación de diversos ponentes	<ul style="list-style-type: none">Si se incluyen diversos ponentes en la actividad de formación será necesario seguir estrechamente su actividad docente –si lo permiten– con vista a considerarla en la investigación.La dificultad de esta situación desaconseja un enfoque directo.

10. Anexo 10. Consultas realizadas a la documentación pertinente

a. Bibliografía relevante sobre el ámbito de conocimiento

a.1.- Sobre la ansiedad escénica musical

En el texto Propuesta de intervención educativa en ansiedad escénica basada en *Mindfulness* y otros recursos. Asignatura optativa para 6º curso de Enseñanzas Profesionales de Música (Viguera González, 2016b) se encuentran los siguientes párrafos:

Tratamiento de la ansiedad escénica musical

Para ayudar frente a la AEM ha sido propuesto a lo largo del tiempo un amplio abanico de terapias o técnicas de intervención. Ante esta variada panoplia de recursos, Fehm et al. (2006, p. 101) advierten que no resulta garantizado recomendar ciertas estrategias sobre otras, puesto que prácticamente cada estudio ha evaluado una selección diferente de acciones posibles frente a la AEM. En todo caso, estos autores, señalan la necesidad de comenzar la prevención en edades tempranas, mucho antes de que la AEM resulte severa (Fehm & Schmidt, 2006, p. 107). (pág. 92)

Prevención de la ansiedad escénica musical

La temprana edad a la que comienza a detectarse AEM, su persistencia en la vida de aquellos que la padecen y la poca efectividad de los tratamientos disponibles, son razones poderosas para insistir y fomentar los tratamientos preventivos frente a la AEM (Fehm & Schmidt, 2006, p. 107; D. Kenny & Osborne, 2006; Mei-Yuk, 2011). Para ello, por un lado, se hace necesario mejorar la formación del profesorado en la prevención y el tratamiento de la AEM, por otro, resulta también evidente la necesidad de la inclusión de aspectos relacionados en el currículum de estudios musicales en los conservatorios y centros de formación musical (Fehm & Schmidt, 2006; McGrath, 2012; Rafael Polanco, 2013; Zarza Alzugaray, Casanova López, & Orejudo Hernández, 2014a).

*A nivel institucional y curricular, los centros educativos podrían hacer un gran servicio a sus estudiantes ofreciendo talleres y clases grupales sobre terapias concretas –tales como *Mindfulness*, Yoga, Técnica Alexander y Relajación muscular progresiva–, así como organizando conferencias de expertos en estas materias. También es necesario ofrecer asignaturas dedicadas al miedo escénico, la fisiología del intérprete, y estrategias concretas para enfrentar las audiciones musicales, así como una adecuada orientación profesional (McGrath, 2012, p. 95).*

A nivel de aula, tal y como apuntan numerosos autores, resulta imprescindible por parte del profesorado incluir en su enseñanza, junto con los aspectos técnicos e interpretativos, elementos de auto-regulación emocional para los alumnos (Farnsworth-Grodd, 2012, p. 196). También se hace necesario un tratamiento adecuado del error en los estudios musicales en el conservatorio (I. Papageorgi et al., 2011; Ramos, 2013), evitando una preocupación excesiva por el mismo en los alumnos, y procurándoles soluciones concretas²¹ (Herrera Torres & Jorge Manjón, 2013). Estos últimos autores apuntan la necesidad de estudios sobre la eficacia o no del fomento de una actitud crítica en el alumnado, entendida desde una perspectiva positiva y constructiva: grabación y comentario de la audición, autoevaluación y coevaluación por parte del alumnado, realización de

²¹ En el caso de los niños muy pequeños, simplemente familiarizándoles con el entorno donde se realizará la interpretación se puede reducir el impacto de la ansiedad en su experiencia interpretativa. Así como realizando repeticiones de la interpretación en intervalos breves de tiempo. Esto es algo que podrían incorporar los profesores en sus planes de preparación de las actuaciones en público. Quizá incluso organizando un ensayo en el lugar del concierto un día antes (Boucher & Ryan, 2011).

ensayos generales previos a la actuación en público, etc. (Herrera Torres & Jorge Manjón, 2013, p. 53). (pág. 99)

Y, más adelante, se indica:

En todo caso, se trata de priorizar la salud emocional de los estudiantes, haciendo de la tarea de lograr las necesarias habilidades para acercarse al escenario con confianza, un trabajo colaborativo entre el estudiante, el profesor y la administración del centro educativo (McGrath, 2012, p. 98). Este horizonte debería contemplarse como algo que va más allá de un mero conjunto de técnicas o estrategias, y que tiene que ver más con un estilo de vida para el conjunto de la institución, incorporando una actitud vital que impregne las vidas de la comunidad educativa (Arguís, 2014, Chapter 6). (pág. 100)

a.2.- Sobre las variables institucionales y variables del profesorado

Por otro lado, también es necesario reflexionar sobre lo que García-Romeu (2006, p. 46), citando a Belén Moreno de los Ríos, denomina **variables institucionales** y variables del profesorado.

En cuanto a las primeras, el contexto que determina una determinada “cultura de trabajo” dentro de la institución, en el documento *Implicaciones del conectivismo para la especialidad de Fundamentos de composición musical en Enseñanzas Profesionales de Música* (Vigueras González, 2015), encontramos:

Los planes de estudio de las asignaturas de [Enseñanzas profesionales de música] (RDL 1577/2006, de 22 de diciembre, BOE de Enero de 2007) se encuentran dentro de la tradición de la música artística de la Europa occidental. (...)

Esta tradición se remonta a la creación de los primeros Conservatorios de música en el segundo cuarto del S. XIX. Marcada por el positivismo, la sociedad industrial de esta época confiaba en la ciencia como motor de progreso. El artista formaba parte de esta sociedad jerarquizada como oteador, a través de la cima de su inspiración, del rumbo espiritual que había de seguir la humanidad (Kandinsky, 1996). El resto de la cadena industrial de producción estaba formado por el director de orquesta, que hacía accesible a los músicos la intención del artista. Los intérpretes eran los encargados de producir la obra musical –el término también es característico de esta época– para que fuera recibida por el público (Cook, 1998). (pág. 6)

Tras confrontar los presupuestos teóricos del currículum (...) con el análisis de la complejidad de Morin (2004)[, una de las teorías sobre las que se fundamenta la propuesta de Siemens (2005)], observamos que dichos presupuestos coinciden con lo que él identifica como “paradigma de la simplicidad” o principios simplificantes de la ciencia clásica. A continuación, presentamos de forma resumida las principales características que argumentan esta afirmación:

- 1. Interés por leyes musicales a partir de un repertorio musical limitado, cuya “lógica interna” no atiende a lo específico del pensamiento creativo.*
- 2. Consideraciones musicales (1) depuradas de historicidad, o (2) concebidas dentro de un solo tiempo (el mito decimonónico del progreso), lo cual condiciona (A) una formación ajena al contexto postmodernista de los alumnos y (B) una causalidad simplificante.*
- 3. Estudio y descripciones del hecho musical desde sus partes más simples, en vez de experimentándolo en toda su complejidad, lo cual resulta en incapacidad para describir el proceso artístico en sí mismo.*
- 4. Acercamiento a la música más basado en situaciones ideales que en situaciones que respondan a una necesidad humana.*

5. *Se minimiza la interacción humana, característica fundamental del hecho musical.* (pág. 9)

Los resultados obtenidos relacionan los orígenes del currículo vigente (...) con el paradigma de la simplicidad de Morin (2004), un paradigma que resulta en cierta manera extraño en la sociedad actual. (...) Probablemente, en el ámbito que nos concierne, la disonancia entre ambos paradigmas –el que sostiene el currículo (...) y aquél en el que se desenvuelve la sociedad actual–, puede ser en parte causante de la alienación de los estudiantes y la frustración en los profesores (...). (Pág. 14)

A continuación en dicho artículo se exponen algunas líneas de trabajo que pueden contribuir a una docencia en consonancia con el paradigma de conocimiento actual.

En cuanto a las **variables del profesorado**, es necesario reflexionar también críticamente sobre el modelo docente que desempeñan los docentes. En este sentido, Swanwick (2012) señala tres modelos en la educación musical:

The oldest theory of music education sees pupils as inheritors of cultural values and practices, needing to master relevant skills and information in order to take part in musical affairs. Schools and colleges are important agents in this process of transmission. The task of music educators is primarily to initiate students into recognisable musical traditions. This is a position that was until fairly recently generally accepted. It stresses the value of learning to play a musical instrument, of musical literacy and familiarity with a repertoire of “masterworks”. (...)

(...) Some teachers still feel that children should at least come into contact with ‘good’ music, should have some idea of how staff notation functions, should acquire some ability to aurally and visually recognise standard instruments and ensembles, and should know something about important musicians and their work. (...) A frequent accompanying characteristic of this ‘traditional’ theory is a belief in the value of competitions and schemes of assessment. Of all the arts, music is the most often and most rigorously examined. (...)

Such a theoretical position is very powerful and exceedingly attractive. Its values are shared by many parents and politicians. Teachers who have been musically trained –for example, as a violinist within western traditions or as a sitar player in a tradition of the Indian subcontinent– are particularly well equipped, and confident, to pass on their knowledge and skills within these traditional boundaries. Teaching objectives are reasonably clear and criteria for assessment are to hand. There are accepted educational aims and procedures. For example, in violin teaching, a long line stretches back from Suzuki and Rolland, through Doflein and others, to Mozart’s father and beyond. There may be minor disagreements as to the particular method of instruction and the material that might best be used, but rarely over the aim.

Unfortunately this theory sits uncomfortably in school classrooms, where there is often great cultural diversity and little tolerance for the canon of western ‘masterworks’. (...)

Throughout the 1960s, alternative paradigms emerged. One of these stressed the creativity of children rather than received traditions. In Britain during the late 1960s and early 1970s, an influential advocate was John Paynter. In Canada, Murray Schafer developed a similar position (...) The perspective here requires us to see children as musical inventors, improvisers, composers –either in order to encourage something called ‘self-expression’, or, more credibly, as a direct way of helping them to come to understand how music actually works. The teacher’s role is transformed from that of musical ‘director’ to that of pupil facilitator; stimulating, questioning, advising and helping, rather than showing or telling. There is also a focus on the process rather than the musical product, perhaps forgetting that a product is not necessarily always finished, rehearsed, perhaps notated. (...) Following Popper, any ‘products’ are always in a sense provisional, open to criticism, change, development and reinterpretation. Helpful as this perspective is,

it was thought by some to bring with it the risk of aimlessness. The great virtue about the 'child-centred' theory of music education is that we are encouraged to look and listen more carefully to what students actually do.

A third and more recent theory of music education lays stress on helping students to find and lay down cultural roots within other traditions, initially those from the Afro-American musics that have permeated the world since jazz and onwards, and subsequently the increasing availability of music from a multiplicity of communities. If there is such a thing as a common culture of our own time, it is that which is sustained and broadcast through the media of radio and television and is now stored on minute portable equipment which almost every young person carries. It is salutary to observe just how much music children actually encounter in this way without having any formal instruction.

Lucy Green has drawn our attention to informal ways in which rock musicians learn. These are quite different from those in 'traditional' or formal models. (...) (Pág. 5)

b. Legislación educativa

b.1.- Currículum de las Enseñanzas de régimen general de música

En el Real Decreto 1577/2006 (Ministerio de educación, 2007), así como en el En el Decreto autonómico 241/2007 (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2007), se explicitan como objetivos generales de las Enseñanzas profesionales de música, entre otros:

e) Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música.

f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.

Y como objetivos específicos:

a) Superar con dominio y capacidad artística los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida

d) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto

e) Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de la participación instrumental en grupo.

f) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.

i) Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver las eventualidades que surjan en la interpretación.

k) interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales, profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.

b.2.- Reglamento orgánico de los conservatorios de música andaluces

Consultado el Decreto 361/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música

(Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2011), destacamos del mismo los siguientes párrafos:

En el capítulo II –dedicado a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los conservatorios–, y en referencia a las funciones de los Departamentos de orientación, formación, evaluación e innovación educativa, señala que es función de dichos Departamentos “promover que las asignaturas optativas de configuración propia estén basadas en trabajos de investigación y sigan una metodología activa y participativa entre el alumnado” (pág. 170).

En el capítulo II, dedicado a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de estos centros, se indica que

“Los modelos de funcionamiento propios, que podrán contemplar planes de trabajo, formas de organización, agrupamientos del alumnado, criterios pedagógicos y organizativos para la determinación de los órganos de coordinación docente, ampliación del horario escolar o proyecto de innovación e investigación, se orientarán a favorecer el éxito escolar del alumnado y la disminución del abandono educativo temprano”. (pág. 158)

En el punto 3 del artículo 28 de dicho capítulo II, dedicado a las programaciones didácticas, que:

“Las programaciones didácticas de las distintas materias, asignaturas y, en su caso, ámbitos que se impartan en el conservatorio incluirán actividades que estimulen (...) el hábito de la interpretación en público, así como la capacidad de expresarse correctamente.” (pág. 160)

11. Anexo 11. Matriz DAFO a partir de los resultados obtenidos en el proceso de detección de necesidades

Un documento PDF con la matriz DAFO realizada puede ser consultado en la dirección web: <https://goo.gl/sNN3jR>. El documento electrónico de la hoja de cálculo puede ser consultado en la dirección web: <https://goo.gl/156hOL>

Dichos archivos incluyen:

- El análisis y representación gráfica de los puntos fuertes y débiles del proyecto, tanto internos como externos.
- La elaboración de estrategias a partir de la realización de un DAFO cruzado.

La Tabla 36, a continuación, presenta la Matriz DAFO.

Tabla 36. Matriz analítica de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO)

OPORTUNIDADES		AMENAZAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
NECESIDADES OBJETIVAS							
Desde la institución educativa							
La preparación para la actuación en público y, por tanto la intervención y prevención de la ansiedad escénica musical, aparece recogida entre los objetivos y criterios de organización y funcionamiento de los conservatorios y centros de formación musical de Andalucía.	6						
La remuneración administrativa que obtiene el profesorado por participar en esta formación	6	La falta de incentivos en la carrera docente	-4				
El tamaño del grupo formado, así como su constitución en grupo de investigación, puede resultar significativo ante la administración	1						
Coincidencia con los planes de formación del profesorado existentes	1						
Necesidades formativas							
La literatura científica comienza a sostener la pertinencia de la prevención en relación con la ansiedad escénica, así como recomienda que se haga integrada en el contexto educativo para lograr mayor éxito	3	La dificultad de integrar cuerpo y mente en la cultura en la que vivimos	-7	La eficacia de las terapias cognitivo-conductuales	9	El reto de formar en terapias humanistas y la dificultad de lograr un vocabulario común en algunos aspectos	-3
Los profesores manifiestan su necesidad de ampliación de conocimientos y reciclaje profesional en relación con la ansiedad escénica	9	La posible desafección del profesorado si las propuestas no resultan directamente aplicables y exitosas en el aula	-6	El auge de las así llamadas terapias de tercera generación, así como las evidencias científicas que avalan este auge	10	La ansiedad escénica que sufren algunos profesores puede hacerles más reticentes a intervenciones que no obtengan resultados inmediatos	-7

Los profesores manifiestan su necesidad de recursos concretos para aplicar en su docencia diaria	4		Existe fundamento científico en torno a la necesidad y beneficios de integrar cuerpo y mente	8	El docente no es un referente musical (músico de alto nivel) reconocido por los participantes	-8
NECESIDADES SUBJETIVAS						
Deseos de los profesores participantes						
Los profesores manifiestan interés por conocer e intercambiar buenas prácticas en relación con la preparación para la actuación en público y la intervención en ansiedad escénica.	4		Existen profesores que sufren ansiedad escénica y eso les hace sensibles hacia la preparación para la actuación en público	7	Es necesario contrastar la validez de los métodos que emplean	-2
Profesores manifiestan deseo de realizar proyectos conjuntos – publicaciones y/o elaboración de modelos curriculares	4		El sufrimiento que perciben en sus alumnos hace a algunos profesores sensibles hacia la preparación para la actuación en público	7	Si se emplean diversos formadores, se complicará el análisis posterior en la investigación a la que esta formación contribuye (¿Es esto pertinente en este proyecto?)	
			Existen profesores dispuestos a compartir su experiencia y contribuir a formar a sus compañeros	7		
Estrategias y representaciones del aprendizaje						
Los modelos docentes experimentados por el profesorado actual no siempre fueron óptimos y pueden alentar su desarrollo profesional	5		Se conocen las estrategias de aprendizaje de los profesores	5	Los modelos de docente experimentado por el profesorado actual no siempre fueron óptimos y pueden suponer un lastre en su desarrollo profesional	-5
NECESIDADES DEL PROYECTO						
Necesidades tecnológicas						
Herramientas colaborativas síncronas - Existen excelentes herramientas que posibilitan la interacción multimedia en tiempo real, para la formación en habilidades y técnicas necesarias para la intervención en ansiedad escénica	8		La gran mayoría del profesorado está acostumbrado al uso de internet para la formación no reglada	4	Las altas tasas de abandono de la formación <i>on line</i> , así como la "soledad" que suponen para el alumnado.	-7
Herramientas colaborativas asíncronas	5		La administración educativa cuenta con estructuras organizativas y plataformas online a disposición del profesorado, tanto para formación como para colaboración	4	Las herramientas <i>on line</i> ofrecidas por la administración educativa resultan farragosas y no muy adaptadas al usuario.	-5
			La información sobre técnicas cognitivo-conductuales puede adaptarse muy bien al entorno <i>on line</i>	7	El profesorado necesita aprender a usar herramientas de colaboración <i>on line</i> .	-7
			Terapias humanistas son posibles en grupos pequeños a través de internet	4	El profesorado, debido a sus experiencias previas, relaciona formación online con formación de muy baja calidad –o directamente	-3

					con un mero trámite burocrático para conseguir beneficios administrativos. En general, la formación <i>on line</i> del profesorado está asociada con la sempiterna falta de presupuesto en educación		
Necesidades económicas							
La carestía presupuestaria que sufren las administraciones españolas, elimina la contratación pública, ya vuelve necesarias este tipo de iniciativas	4	La situación de carestía presupuestaria elimina la posibilidad de obtener presupuesto este proyecto, impidiendo la realización de este proyecto en modalidad semipresencial	-5	Plantear el curso mediante eLearning es la opción más económica	8	Trabajar terapias de 3ª generación –que son eminentemente experienciales, y no tanto cognitivas–, requerirá organizar a los estudiantes en grupos pequeños y atenderles en sesiones sincronicas, lo que supondrá una gran dedicación para el formador	-2
Necesidades temporales							
					La formación ofrecida supone un trabajo extra para el profesorado	-5	
	60		-22			80	-54

12. Anexo 12. Estrategias planteadas a partir del análisis de necesidades

La elaboración de una matriz DAFO a partir de los resultados obtenidos en el análisis de necesidades, ha permitido detectar las debilidades y amenazas del proyecto. Para solventarlas se han planteado cuatro tipos de estrategias: ofensivas, adaptativas (o de reorientación), defensivas y estrategias de supervivencia.

Esbozadas en un DAFO cruzado que puede ser consultado en formato PDF en la dirección web: <https://goo.gl/sNN3jR>, o en formato electrónico en la dirección web: <https://goo.gl/156hOL>, se recogen estas estrategias a continuación, las cuales serán tomadas en consideración a la hora de plantear el diseño de la formación en línea.

a.1.- Estrategias ofensivas (FO)

Buscan potenciar las fortalezas (F) del proyecto, aprovechando las oportunidades (O) en el entorno. Las abreviaturas hacen referencia a las filas y columnas del DAFO cruzado que se puede encontrar en los enlaces anteriores.

1. La existencia de docentes dispuestos a formar a sus compañeros (F4), y los recursos web de la Consejería de educación (F9), pueden aprovecharse para la prevención de la ansiedad escénica musical recogida en la norma legal (O1), gracias al considerable tamaño del grupo (O2) y la sintonía que existe con los planes de formación del profesorado de algunos Centros de formación del profesorado (O3).
2. La sensibilización del profesorado, al padecer él mismo ansiedad escénica musical (AEM) (F5), o por ver el sufrimiento de sus alumnos (F6), puede aprovecharse en relación con la prevención de la AEM recogida en la norma legal.
3. La sensibilización del profesorado, al padecer él mismo ansiedad escénica musical (AEM) (F5), o ver el sufrimiento en sus alumnos (F6), puede potenciarse con la sintonía de los planes de formación del profesorado de los Centros de formación del profesorado (O3).
4. El conocimiento de los estilos de aprendizaje de los participantes (F7), junto con los recursos web gratuitos (F9) pueden aprovecharse en relación con la necesidad de promover la prevención de la Ansiedad escénica musical (O4).
5. Las terapias de tercera generación (F2) y los beneficios comprobados de integrar cuerpo-mente (F3) se pueden aprovechar en el deseado reciclaje profesional de los participantes (O5)
6. Las intervenciones cognitivo-conductuales (F1), junto con las terapias de tercera generación (F2), pueden satisfacer la necesidad expresada por los participantes de contar con recursos concretos (O6).
7. La existencia de docentes dispuestos a formar a sus compañeros (O4) potenciará el deseo de los participantes de intercambiar buenas prácticas (O7).
8. Las intervenciones cognitivo-conductuales (F1), junto con las terapias de tercera generación (F2) y los beneficios de integrar cuerpo-mente (F3) pueden ayudar al deseo de los participantes de mejorar la docencia recibida (O8).
9. El conocer los estilos de aprendizaje de los participantes (F7) puede potenciarse mediante el uso de herramientas de colaboración síncronas (O9) y asíncronas (O14).
10. Las terapias de tercera generación (F2) y los beneficios de integrar cuerpo-mente (F3) se pueden aprovechar de la carestía presupuestaria pública, que hace necesaria la iniciativa privada (O10).
11. El conocimiento de las terapias cognitivo-conductuales (F1), junto con las de tercera generación (F2) y los beneficios de integrar cuerpo-mente (F3), se puede potenciar con la remuneración administrativa que otorga la Consejería de educación por participar en este proyecto (O11).
12. Contar con docentes dispuestos a formar a sus compañeros (F4), junto con el frecuente uso de los participantes de internet en su propia formación no reglada (F8), y con los recursos web gratuitos disponibles –de la Consejería y otros– (F9), se

- puede aprovechar para satisfacer el deseo de algunos participantes de realizar proyectos conjuntos.
13. El conocimiento y la práctica de terapia humanista realizada a distancia (F11) se puede potenciar con las posibilidades de las recientes herramientas colaborativas síncronas (O9).
 14. El conocimiento y práctica de terapias cognitivo-conductuales (F10) se pueden potenciar con las posibilidades de las recientes herramientas y recursos de colaboración asíncrona (O14).

a.2.- Estrategias adaptativas (o de reorientación) (DO)

Pretenden superar debilidades (D) para aprovechar oportunidades (O).

1. La evidencia científica en relación a la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM) (O4), junto con el deseo de los participantes de mejorar la docencia recibida (O8) pueden aprovecharse para superar el reto de formar en terapias humanistas (D1).
2. La evidencia científica en relación a la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM) (O4), junto con la necesidad de reciclaje de los participantes (O5) y su interés por conocer recursos concretos aplicables en el aula (O6) se pueden aprovechar con el profesorado que padece AEM, y cuyo propio sufrimiento le hace reactivo a intervenciones sin resultados inmediatos (D2).
3. El deseo de intercambio de buenas prácticas de los participantes (O7) puede contribuir a satisfacer la necesidad de contrastar los métodos empleados por los profesores colaboradores (D3), que es uno de los requisitos para asegurar la calidad de la formación ofertada.
4. El deseo de los participantes de mejorar la docencia recibida (O8) se puede aprovechar frente a aquellos modelos docentes padecidos durante su formación y que pueden suponer un lastre en su desarrollo profesional actual.
5. La posibilidad de usar herramientas de colaboración síncrona (O9) y asíncrona (O14), junto con el deseo de los participantes de mejorar la docencia recibida (O8) y de reciclarse profesionalmente, pueden contribuir a superar la "soledad" del aprendizaje online (D5)
6. La necesidad expresada por los docentes participantes de contar con recursos concretos para aplicar en el aula frente a la ansiedad escénica musical (O6), junto con el deseo de mejorar la docencia recibida (O8), puede ayudar frente a recursos en línea que no resulten incómodos o difíciles de usar.
7. El deseo expresado de reciclaje profesional (O5), junto con el deseo de mejorar la docencia recibida (O8) y la posibilidad de emplear los actuales recursos de colaboración síncrona (O9) y asíncrona (O14), pueden ayudar frente al reto de tener que aprender a usar las herramientas en línea (D7).
8. La evidencia científica en relación a la prevención de la ansiedad escénica musical (O4), el deseo de mejorar la docencia recibida (O8), las herramientas colaborativas síncronas disponibles actualmente (O9) y la carestía presupuestaria que hace necesaria la iniciativa privada (O10), pueden ayudar frente a la alta dedicación que requerirá el proyecto si se emplean técnicas de terapia humanista (D8).
9. El deseo de intercambiar buenas prácticas (O7), junto con el deseo de realizar proyectos conjuntos (O12) puede motivar el necesario trabajo extra del profesorado que supondrá este proyecto (D9).
10. La evidencia científica en torno a la prevención de la ansiedad escénica musical (O4) puede ayudar ante el reto de que el docente de esta actividad formativa no sea aceptado como referente musical (músico de alto nivel) y, por lo tanto, vea mermada su autoridad y legitimidad frente al grupo (D10).
11. La necesidad de recursos concretos que aplicar en el aula (O6), junto con el deseo de intercambiar buenas prácticas (O7) y la evidencia científica en torno a la prevención de la ansiedad escénica musical (O4), pueden ayudar frente a la idea de

que la formación online es sinónimo de formación de baja calidad (D11).

a.3.- Estrategias defensivas (FA)

Potencian fortalezas (F) para minimizar amenazas (A).

1. La presencia de docentes dispuestos a formar a sus compañeros (F4) y la realidad de que los participantes usen internet para formarse en sus propios intereses (F8) puede buscar compensar la falta de incentivos que sufren los docentes (A1).
2. Las terapias de tercera generación (F2) y los beneficios de integrar cuerpo-mente (F3) puede emplearse frente a la dificultad que existe en la cultura actual para integrar cuerpo-mente.
3. Las terapias cognitivo-conductuales (F1), las de tercera generación (F2) y los beneficios de integrar cuerpo-mente (F3) pueden emplearse frente a la posible desafección de los participantes ante propuestas no inmediatamente exitosas o aplicables.
4. La existencia de docentes dispuestos a formar a sus compañeros (F4) y la existencia de recursos web gratuitos (F9) puede emplearse frente a la carestía presupuestaria que sufren las administraciones públicas de nuestro país.

a.4.- Estrategias de supervivencia (DA)

Tienen como objetivo superar o reducir al mínimo las debilidades (D) para evitar o reducir el alcance o de las amenazas (A).

1. Es necesario superar el reto de formar en terapias humanistas (D1) como forma de vencer la dificultad en la cultura actual de integrar cuerpo-mente (A2) y la reticencia ante propuestas no inmediatamente exitosas o aplicables.
2. Es necesario hacer frente a las reticencias de aquellos profesores que padecen ansiedad escénica musical frene a intervenciones que no aporten resultados inmediatos.
3. La dificultad añadida de tener que contrastar los métodos de los profesores colaboradores (D3) ha de ser solventada como forma de contribuir a evitar la dificultad de integrar cuerpo-mente en nuestra cultura (A2) y la reticencia de los participantes ante la formación online por malas experiencias previas.
4. El que algunos profesores sufrieran en su día malos modelos docentes y que esto suponga un lastre en su desarrollo profesional (D4) ha de ser enfrentado como forma de reducir la dificultad de integrar cuerpo-mente en nuestra cultura (") y de reducir también la posible desafección ante propuestas no inmediatamente exitosas o aplicables.
5. Tratar de reducir la "soledad" del aprendizaje online (D5) podrá contribuir a reducir la reticencia de los participantes ante propuestas no inmediatamente exitosas o aplicables en el aula (A3), así como su reticencia ante la formación online debida a malas experiencias previas.
6. Hacer frente a la debilidad que supone emplear herramientas web gratuitas pero no agradables de usar, farragosas o confusas (D6) contribuirá a reducir la reticencia ante la formación online por malas experiencias previas (A4) y la reticencia ante propuestas no inmediatamente exitosas o aplicables (A3).
7. Hacer frente a la debilidad que supone el contratiempo de tener que aprender a usar herramientas online (D7) ayudará a reducir la reticencia ante propuestas no inmediatamente exitosas o aplicables en el aula (A3) y la reticencia ante la formación debida a malas experiencias previas (A4).
8. La dificultad que supone la mucha dedicación que requerirá realizar los aspectos sobre terapia humanista (D8) incidirá frente a la falta de incentivos que sufren los docentes (A1) y la falta de dinero público (A4).
9. Tratar de reducir o gestionar adecuadamente la carga de trabajo extra que esta

- propuesta supondrá para el profesorado, contribuirá a mejorar la falta de incentivos que sufren los docentes (A1), la falta de dinero público (A4) y las reticencias de los participantes ante propuestas no inmediatamente exitosas o aplicables (A3).
10. Hacer frente a la falta de autoridad o legitimidad que pueda sufrir el diseñador del curso ante los participantes, al no ser aceptado como referente musical (músico de alto nivel) puede contribuir frente a amenazas como la reticencia que puedan surgir ante propuestas no inmediatamente exitosas o aplicables (A3), así como a la falta de incentivos a los docentes (A1).

13. Anexo 13. Estrategias docentes

Las acciones que permitirán al profesor gestionar y organizar el proceso de aprendizaje se exponen a continuación, organizadas según el proceso temporal de la acción docente (Guitert & Romeu, 2011).

a. Gestión y organización del proceso de aprendizaje

a.1.- Durante el proceso de aprendizaje

A lo largo de los dos primeros Módulos, los profesores presentarán y motivarán la realización de las actividades de aprendizaje, orientando se manera específica sobre cada actividad, y recordando fechas claves y entregas. En este sentido será importante que cada docente esté en permanente seguimiento a los recursos dispuestos en el ambiente virtual para solucionar las preguntas que surjan durante la formación en corto tiempo.

También se informará de las correcciones de la actividades y posterior publicación de las calificaciones de evaluación, así como se realizarán valoraciones o comentarios generales sobre las actividades ya corregidas. Esto sucederá específicamente cada diez días en el Módulo 1, y de manera directa durante las videoconferencias de los otros dos módulos.

Se ofrecerán aclaraciones o anticipación de dudas, consultas o cuestiones que vayan apareciendo.

Será importante también que el profesor oriente acerca del momento del curso en el que se encuentran los participantes en relación con la planificación prevista (¿qué se ha hecho hasta ese momento? ¿en qué punto estamos?), así como publicar informaciones complementarias relacionadas con el contenido del curso que puedan ser del interés de los alumnos.

a) Gestión personalizada a través del buzón personal

El buzón será útil para aclarar situaciones de tipo personal que haya tenido el estudiante y las cuales deba comunicar al docente para justificar su ausencia o contratiempos para el envío de actividades o participaciones en los espacios previstos dentro de los tiempos establecidos. De esta manera, la comunicación será directa con el docente y éste podrá flexibilizar la planificación del curso en los casos que sea necesario.

b) Gestiones de seguimiento: feedback

Las acciones de seguimiento se darán en los siguientes espacios:

1. Los compartidos para trabajo de grupo (valoraciones en los blogs, actividades en LessonLAMS) que evidencien la participación colaborativa de cada uno de los integrantes.

2. Los que se realicen en los foros o debates propuestos, y que permiten el seguimiento individual de los estudiantes.

3. Las acciones de *feedback* entre los diferentes grupos de participantes, a las actividades entregadas para retroalimentación en el Módulo 1.

También puede darse seguimiento a la periodicidad de conexión en el aula de cada estudiante, en caso que uno de ellos no se haya conectado puede enviarse un mensaje para conocer cuál es su situación, así como en el acceso a mensajes de los compañeros en los sistemas asíncronos, aún cuando no haya habido una participación directa en ellos.

c) Evaluación del estudiante

Los profesores colaboradores entregarán una retroalimentación a partir de las evidencias entregadas, las cuales podrán ser cualitativas y cuantitativas; el coordinador del curso ofrecerá una síntesis con aspectos generales del grupo y lo publica en el tablón del aula virtual. Simultáneamente, los profesores colaboradores enviarán a cada estudiante las recomendaciones y comentarios las cuales servirán como elemento de reflexión frente al trabajo realizado. Asimismo, se realizarán coevaluaciones, en las que la participación del docente modere el resultado final de las mismas, enriqueciéndolo con sus propias aportaciones.

a.2.- Al cierre de la actividad docente en línea

a) Evaluación del curso

La evaluación del curso es muy importante porque es la reflexión final respecto al desarrollo del curso. El profesor desarrollará tres acciones principales:

- Informar sobre la fecha y resultados obtenidos por cada participante.
- Recordar la fecha de finalización.
- Elaborar un mensaje de despedida del curso, en éste puede dar su opinión general frente a la calidad de las evidencias enviadas por los estudiantes, agradecimiento y una despedida cálida dentro del contexto social de la actividad formativa.

b) Análisis del rendimiento y satisfacción

Este análisis de rendimiento será útil para la investigación educativa dentro de la que se ubica esta acción formativa. Podrá evaluar aspectos relacionados con los estudiantes y con el curso.

- Estudiantes: matriculados, desertores, certificados.
- Aspectos del curso: Evaluación positiva o negativa sobre el énfasis del curso; gestión de los docentes, coordinadores, valoración de materiales educativos, actividades propuestas, participación en los foros, etc.
- Encuesta para identificar posibles causas de deserción.

c) Reflexión y propuestas de mejora

A partir del análisis de rendimiento y satisfacción, se podrán tomar acciones de mejora frente a las debilidades encontradas o sugerencias recibidas en posibles ediciones de esta acción formativa.

b. Dinamización del proceso de aprendizaje

Esta labor tendrá como objetivos:

- Temporalizar acciones concretas
- Resolver y anticiparse a las dudas
- Fomentar la participación en los espacios comunes del aula
- Plantear preguntas para aumentar la comprensión

b.1.- Presencia del docente en el entorno virtual

En el módulo 0 y 1 se primará la comunicación asíncrona, la cual permitirá flexibilidad y autonomía en la organización del propio tiempo al estudiante. En los módulos 2 y 3 se primará la comunicación síncrona, de manera que se pueda tener un feedback inmediato de las prácticas que se realicen en pequeños grupos.

a) Inicio

El inicio del curso y de cada módulo será un momento clave, puesto que se convertirá en el primer contacto del estudiante con el curso y con cada apartado de la materia. Al principio del curso será donde se presentan cada uno de los participantes del curso en el foro del aula, durante el Módulo 0. Además, en cada módulo o al principio del curso, se presentará la planificación del siguiente periodo, incluyendo recursos y el proceso de evaluación.

b) Durante

El papel de los profesores se evidenciará mediante sus indicaciones sobre sus actividades, refuerzos en la comunicación de las tareas y fechas de entrega, correcciones y calificaciones. Además deberá servir para mantener el nivel de motivación del alumno.

c) Final

El cierre del curso y de cada módulo es el último de los tres momentos claves del desarrollo del curso, en donde los profesores resaltarán el trabajo del grupo de participantes y mostrarán cual ha sido su experiencia a lo largo de la asignatura. Para los estudiantes será un momento importante porque será una ocasión para que sus esfuerzos resulten especialmente valorados.

b.2.- Facilitador de recursos y herramientas

Generalmente los docentes facilitan recursos y herramientas desde el Plan docente, que se entregará en la presentación del curso en el Módulo 0. Sin embargo, a través del desarrollo del curso también podrá hacerlo, como material de consulta o para aclaración de dudas que tengan los estudiantes. Igualmente podrá suministrar aquellos materiales de apoyo o tutoriales de herramientas que sean necesarios (Uso de blogs, foros, etc.)

c. Motivación y fomento de la interacción entre los participantes

La actuación de los profesores en este sentido tendrá los siguientes objetivos:

- Mantener una relación afectiva con el estudiante
- Animar al estudio
- Motivar para superar las dificultades y problemas
- Facilitar el sentimiento de comunidad, facilitando la interacción entre estudiantes.

En relación con la motivación, los profesores participantes tendrán una responsabilidad muy grande. Para lograrla pueden apoyarse en mantener una buena comunicación que le permita crear una relación afectiva con el estudiante, por ejemplo, conocer la ausencia de un estudiante por motivos personales, de esta manera podrá ser flexible y entender las situaciones particulares de cada persona.

Por otro lado, deberán intervenir cuando sea necesario, para lograr el equilibrio entre integrantes del grupo de trabajo, a través de un lenguaje que facilite la convivencia en el espacio de aprendizaje y en el momento indicado. Para ello se requiere que los profesores participantes realicen un seguimiento permanente a las actividades que se vayan desarrollando a través del espacio colaborativo que se haya asignado a cada equipo de trabajo.

c.1.- Dinamización de los espacios compartidos: el foro (Módulos 0 y 1)

La comunicación es la principal herramienta que tienen los docentes para dinamizar cualquier espacio compartido. En el contexto de la comunicación asincrónica, para que sea efectiva requerirá que el profesor cuide el estilo comunicativo de los mensajes, que debe ser conciso,

neutro y directo, claro y objetivo, respetuoso y amable, positivo, aunque sin renunciar a la propia personalidad y fortalezas personales (Peterson & Seligman, 2004).

La dinamización a través del foro se realizará con acciones como las siguientes:

- Aportando dudas generales presentadas en el buzón personal para que todo el mundo colabore en la respuesta o compartiendo la respuesta facilitada.
- Proponiendo actividades complementarias a través del tablón que se realicen en el foro.
- Organizando el foro con carpetas temáticas u otro tipo de marcador que permita identificar los mensajes de forma visual y rápida (informando previamente a los estudiantes sobre el funcionamiento y la simbología de la clasificación utilizada)
- Participando en el foro como un alumno más, con un tono distendido.

c.2.- Moderación de discusiones virtuales: debate (Módulo 1)

Los debates se espera que resulten muy enriquecedores en el contexto de esta actividad de formación. En la segunda parte del primer módulo, especialmente, los alumnos tendrán ocasión de consultar y expresar sus opiniones en torno a la preparación para la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica en su propia práctica docente. Sin embargo, para no desviarse demasiado de este objetivo, el profesor deberá moderarlo. Otra forma que podrá emplear el docente será dinamizarlo a través de referencias de materiales de ampliación que hayan sido tratados en la primera parte del módulo o no.

En cualquier caso, los profesores proporcionarán a los alumnos, de forma clara y explícita las pautas de participación (es un espacio más formal que el foro) y dinámica de las intervenciones, redacción de mensajes, y si hay límite o no de intervenciones por participantes. Los profesores deberán asimismo exponer el tema a tratar, las preguntas clave para facilitar el inicio del debate y la rúbrica con la que se evaluará.

c.3.- La colaboración en grupos reducidos: grupos de trabajo

En este caso, la labor de los profesores participantes será:

- Regular la actividad: Informar de las tareas del grupo, cómo iniciar la actividad, dinámicas de trabajo.
- Apoyar: Promoviendo un clima adecuado para desarrollar las tareas y favorecer la consolidación del grupo, mostrando ayuda y haciendo un seguimiento del proceso.

c.4.- Reflexión final

Se motivará que los participantes elaboren una reflexión final sobre su proceso de aprendizaje en este curso. Esta reflexión podrá tener lugar en un foro.

14. Anexo 14. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación empleadas en cada módulo

Tabla 37. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación en el Módulo 0

Actividad	Herramientas de interacción y trabajo
Actividad 3. Presentación de los participantes en el foro general del curso.	Foro "Presentándonos" del Módulo 0. Información general sobre el curso en el Aula virtual del Sistema de Gestión del Aprendizaje (SGA) <i>Moodle</i>
Actividad 4. Interacción en el foro para plantear y resolver dudas e interrogantes.	Foro para dudas en SGA.

Tabla 38. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación en el Módulo 1

Actividad	Herramientas de interacción y trabajo
Actividad 1. Revisión colaborativa de los materiales de estudio propuestos	Aula virtual en SGA con foro, y una carpeta dentro de éste para cada grupo –en la que compartirán las preguntas y respuestas con los otros grupos.
	Secuencia en LessonLAMS para la elaboración colaborativa de las preguntas y definiciones de cada grupo. (Por falta de tiempo, en la implementación piloto ha sido sustituida por un foro privado para cada grupo, con instrucciones sobre cómo realizar la actividad, y una Wiki donde recoger las definiciones de cada grupo y las revisiones del grupo especializado en ese ámbito)
	Baremo de evaluación para calificar la interacción entre los grupos y la información elaborada. (Integrado en la actividad Taller de <i>Moodle</i> planteada)
Actividad 2. Cuestionarios de respuesta automática sobre los contenidos de los materiales de estudio.	Cuestionarios de respuesta automática (las preguntas se prepararán durante el curso, a partir del trabajo de los diversos grupos).
Actividad 3. Revisión colaborativa de los materiales propuestos.	Aula virtual en SGA con foro, y una carpeta dentro de éste para cada grupo –en la que compartirán las preguntas y respuestas con los otros grupos.
	Secuencia en LessonLAMS para la elaboración colaborativa de las preguntas y definiciones de cada grupo. (Por falta de tiempo, en la implementación piloto ha sido sustituida por un foro privado para cada grupo, con instrucciones sobre cómo realizar la actividad, y una Wiki donde recoger las definiciones de cada grupo y las revisiones del grupo especializado en ese ámbito)
	Baremo de evaluación para calificar la interacción entre los grupos y la información elaborada (Integrado en la actividad Taller de <i>Moodle</i> planteada).
Actividad 4. Cuestionarios de respuesta automática sobre los contenidos de los materiales de estudio	Cuestionarios de respuesta automática (las preguntas se prepararán durante el curso, a partir del trabajo de los diversos grupos)
Actividad 5. Análisis de casos prácticos	Aula virtual con foro, y una carpeta para cada grupo participante.
	Baremo de evaluación de la interacción (Integrado en la actividad Taller de <i>Moodle</i> planteada).
Actividad 6. Intercambio de buenas prácticas	Foro general

Tabla 39. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación en el Módulo 2

Actividad	Herramientas de interacción y trabajo
Durante todo el módulo	Foro privado para cada grupo
Actividad 1. Práctica de ejercicios basados en <i>Mindfulness</i> .	<i>Zoom</i>
Actividad 2. Práctica de ejercicios basados en autocompasión	

Tabla 40. Herramientas de trabajo e interacción y comunicación en el Módulo 3

Actividad	Herramientas de interacción y trabajo
Durante todo el módulo	Foro privado para cada grupo
Actividad 1. Práctica individual de ejercicios basados en <i>Focusing</i> .	Zoom
Actividad 2. Práctica por parejas de ejercicios basados en <i>Focusing</i> .	

16. Anexo 16. Presupuesto

A continuación se muestran las partidas presupuestarias correspondientes al proyecto.

Gastos				
100	Recursos humanos			
101	Nóminas (incluida la retención de la Seguridad Social)			
101.1	Persona 1. Diseñador de la plataforma	(30h x 50€)	1500	
101.2	Persona 2. Profesor 1	(20h x 45€)	900	
101.3	Persona 3. Profesor 2	(20h x 45€)	900	
101.4	Persona 4. Profesor 3	(20h x 45€)	900	
101.4	Persona 5. Diseñador de contenidos	(50h x 40€)	2000	
	Subtotal		6200	6200
102	Dietas y desplazamientos			
102.1	Persona 1. Dietas y desplazamientos		200	
200	Recursos materiales, técnicos e infraestructuras			
201	Infraestructuras internas del centro			
201.1	Equipamiento y mobiliario		250	
201.2	Instalaciones (aulas)		300	
201.3	Material y equipamiento tecnológico		1200	
201.4	Equipamiento audiovisual		1100	
201.5	Material fungible		200	
201.6	Servicios técnicos		300	
	Subtotal		3350	3350
203	Costes de producción			
203.1	Gestión de la inscripción de los participantes		120	
203.2	Alojamiento web (<i>hosting</i>)		10	
203.3	Implantación y alta del Sistema de Gestión del Aprendizaje		300	
203.4	Pruebas iniciales de la plataforma		150	
203.5	Incorporación de recursos externos existentes		250	
	Subtotal		830	830
204	Publicidad			
204.1	Publicidad en la web del centro		50	
204.2	Publicidad y difusión en las redes sociales		100	
	Subtotal		150	150
300	Mantenimiento y funcionamiento			
300.1	Alquiler del edificio	(10€ mes x 9)	90	
300.2	Electricidad	(10€ mes x 9)	90	
300.3	Línea telefónica ADSL	(15€ mes x 9)	135	
300.4	Servidor	(10€ mes x 9)	90	
300.5	Línea de teléfono	(20€ mes x 9)	180	
	Subtotal		585	585

400	Imprevistos			
400.1	Creación de nuevos contenidos no previstos		500	
400.2	Gastos extra de mantenimiento		350	
	Subtotal		850	850
	Gastos totales			11965

	Ingresos			
100	Internos			
100.1	Aportaciones económicas de los promotores		300	
100.2	Aportaciones económicas del centro		200	
	Subtotal		500	500
200	Externos			
200.1	Convocatoria de proyectos de Investigación educativa		4200	
200.4	Convocatoria de cursos de formación del profesorado		4200	
200.5	Ayudas Fundación Musical de Málaga		300	
200.6	Nómina docente 1		900	
200.7	Nómina docente 2		900	
200.7	Nómina docente 3		900	
	Subtotal		11400	11400
300	Beneficios del proyecto			
300.1	Ahorro en material impreso		50	
300.2	Ahorro en horas de autoformación		300	
	Subtotal		350	350
	Total de ingresos			12250
	Coste total del proyecto			-285

17. Anexo 17. Decisiones y acciones vinculadas al desarrollo del proyecto

a. Decisiones y acciones vinculadas al desarrollo de los elementos de trabajo e interacción y comunicación

Se ha creado un aula virtual en la *Moodle* del Departamento de composición musical del CPM *Gonzalo Martín Tenllado* y se ha dotado con las herramientas de interacción / comunicación y trabajo necesarias para el desarrollo de la actividad formativa diseñada.

Estas herramientas, de acuerdo con lo que se expresó en el diseño original, tienen un diseño web adaptable (o adaptativo, RWD, *Responsive Web Design*) que facilitará su uso con dispositivos móviles (Vides et al., 2016).

En concreto, este aula virtual contiene los 4 módulos diseñados previamente. A continuación se detallan las decisiones y acciones vinculadas al desarrollo de cada uno de ellos.

a.1.- Sección general

Para garantizar cauces que hagan posible la necesaria comunicación entre los participantes, hemos dispuesto diferentes herramientas de comunicación que estarán siempre presentes a lo largo de la actividad formativa. Éstas son:

- **Bloque Comentarios:** Este bloque estará disponible en todas las páginas del curso, en la columna de la derecha. Es un Bloque pegajoso (*Sticky block*), consistente en una sencilla caja de texto donde los alumnos pueden escribir lo que deseen. De esta manera se puede obtener retroalimentación constante en lugares como cuestionarios o páginas con documentación, sobre dificultad de las tareas o calidad de los materiales ofrecidos (Saorín Martínez, 2012, p. 45).
- **El foro Avisos:** El foro de Avisos es un foro especial para avisos que se crea automáticamente cuando se crea un curso. Según el diseño de *Moodle*, cada curso puede tener un sólo foro de Avisos, y sólo los profesores y administradores pueden escribir en el foro de Avisos. El bloque de "Avisos recientes" muestra que indica su título. Todos los alumnos tienen acceso a este foro y no están divididos por grupos.
- **Foro general del curso:** Es un foro donde podrán encontrarse todos los participantes del curso para realizar un intercambio abierto de información, opiniones, experiencias y sentires. Los alumnos no están organizados por grupos, de manera que todos podrán interactuar con todos.
- **Videotutoriales de ayuda:** Se han seleccionado varios breves videotutoriales sobre *Moodle* que puedan servir de orientación inicial para aquellos participantes que tengan menos experiencia en el uso de este Sistema de Gestión del Aprendizaje.

a.2.- Módulo 0

El primer módulo es el de presentación y toma de contacto con la actividad formativa. A este fin, además de dos páginas donde encontrar información sobre la presentación y los documentos de organización del curso, cuenta con un foro donde cada alumno podrá presentarse a sus compañeros. Para que todos puedan conocer a todos, este foro no estará organizado por grupos.

Las dos páginas y el foro estarán disponibles para los alumnos desde el primer momento del curso. Este módulo tiene prevista una duración de 10 días.

a.3.- Módulo 1

Este módulo es el más complejo y el que los participantes harán un uso más intensivo de la comunicación asíncrona. Está organizado en cuatro unidades, tal y como se muestra en la Tabla 41.

Tabla 41. Relación entre unidades en Moodle y actividades formativas previstas

Unidad del Módulo 1	Actividades
A. Información sobre la preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica	Actividad 1. Revisión colaborativa de los materiales de estudio propuestos Actividad 2. Cuestionarios de respuesta automática sobre los contenidos de los materiales de estudio
B. Información sobre técnicas para el tratamiento y prevención de la ansiedad escénica musical	Actividad 3. Revisión colaborativa de los materiales propuestos Actividad 4. Cuestionarios de respuesta automática sobre los contenidos de los materiales de estudio.
C. Intercambio e investigación personal	Actividad 6. Intercambio de buenas prácticas
D. Análisis de casos prácticos	Actividad 5. Análisis de casos prácticos

Cada unidad irá apareciendo sucesivamente a medida que se vayan realizando las diferentes actividades. Esto quiere decir, en las Unidades A y B, que será necesario completar las actividades Taller y el cuestionario individuales para que aparezcan las siguientes unidades. Las Unidades C y D aparecerán de manera simultánea al terminar la Unidad B.

La temporalización prevista para cada Unidad es la siguiente: Las unidades A, B y D tendrán una duración de 10 días, mientras que la unidad C, comenzando de manera simultánea con la unidad D, podrá prolongarse también más allá del primer mes si fuera necesario, según demanda de los participantes.

a) Actividad de las Unidades A y B

El trabajo y las herramientas necesarias en estas dos unidades es similar. Consiste en revisar de manera colaborativa una serie de recursos propuestos, los cuales cubrirán distintos ámbitos relacionados con la preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica musical –en la Unidad A– y con técnicas para intervenir y prevenir la ansiedad escénica musical –en la Unidad B. Este trabajo por grupos, en los que cada grupo planteará preguntas a los demás, será seguido a continuación de cuestionarios individuales que permitan a los participantes comprobar su grado personal de aprovechamiento.

Con estas finalidades se han activado las siguientes herramientas:

- Página con un listado de los ámbitos de estudio a cubrir por cada grupo. Este listado puede verse en el Anexo 3.
- Foro para que los alumnos formen los diferentes grupos de trabajo.
- Foro privado para cada grupo de trabajo, una vez que los grupos estén formados.
- Páginas con contenidos y enlaces a recursos sobre cada uno de los ámbitos de estudios recogidos en el listado anterior. Cada una de estas páginas sólo estará visible para un grupo, que será el que se “especialice” en ese ámbito, excepto el ámbito 7, sobre la experiencia corporal de las emociones, que lo trabajarán simultáneamente dos grupos debido a su importancia y densidad.
- Una página con instrucciones para que, empleando el foro privado del grupo, elaboren de manera colaborativa un resumen de los materiales trabajados, enunciándolo formalmente a partir de tres preguntas. Para guiar esta actividad del grupo sería muy conveniente emplear un objeto de aprendizaje de LessonLAMS elaborado al efecto, aunque en esta implementación piloto, por falta de tiempo, este objeto no está disponible. La ventaja principal de emplear este recurso es que cada participante tendría claramente definida su rol y los pasos a seguir. El foro, por

contra, resulta más abierto –aunque puedan indicarse con toda claridad las acciones a seguir por cada participante también.

- Un foro público, para todos los participantes, donde las tres preguntas de cada grupo sean formuladas a los demás grupos. Éstos, de manera grupal, las contestarán en una wiki. Una vez puestos de manifiesto los conocimientos iniciales de cada grupo, el “grupo experto” publicará su propia revisión del material, haciendo referencia a las respuestas dadas en las Wikis por los participantes.
- Una herramienta taller donde los miembros de cada grupo podrán evaluar el trabajo realizado por los demás grupos.
- Por último, teniendo disponibles los textos elaborados en la wiki por todos los grupos, cada miembro realizará un cuestionario individual sobre todos los ámbitos trabajados en esta unidad.

b) Actividad de la Unidad C. Intercambio e investigación personal

El modelo pedagógico cambia en esta unidad, adquiriendo el alumnado participante protagonismo en las decisiones sobre los contenidos y las actividades a realizar.

Tras una página dedicada a informar sobre el plan de trabajo de esta unidad, y otra dedicada a informar sobre los pasos necesarios para iniciar un blog personal en *Wordpress*, se orientará la reflexión guiada sobre la propia práctica docente, a la luz de lo trabajado en las dos unidades anteriores.

A la vez, en otra página se animará a la búsqueda e investigación personal en la red de blogs y materiales sobre la preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica musical.

Por último, se ha habilitado un foro donde compartir, tanto ideas interesantes encontradas en la bibliografía propuesta por los propios participantes, como buenas prácticas que los profesores puedan realizar en su propia práctica docente –aquí los profesores podrán compartir vínculos a las reflexiones que estén elaborando en sus blogs personales.

De esta manera existirán dos ámbitos donde compartir información, uno exterior y abierto a la red –el de los blogs personales– donde los profesores participantes pueden, por ejemplo, elaborar reflexiones que puedan ser útiles para sus propios alumnos o para otros colegas; y otro interior, el foro de intercambio de buenas prácticas, donde los profesores participantes en el curso pueden tener conversaciones sabiendo que lo que se comparta no saldrá, si así se acuerda, fuera del entorno del curso. Estos dos ámbitos, aunque se solapan en parte entre sí, también resultan diferentes y pueden permitir una mayor versatilidad de las comunicaciones.

c) Actividad de la Unidad D. Análisis de casos prácticos

En esta última sección, tras una página dedicada a orientar sobre el funcionamiento en esta unidad, se motivará que los participantes, organizados en los grupos de las unidades A y B, pongan en común situaciones especialmente difíciles y problemáticas que hayan encontrado en clase –se tratará de un foro privado sólo para cada grupo.

Posteriormente, cada grupo expondrá sus casos en un foro general donde se animará un debate en el que se puedan plantear análisis y propuestas de mejora.

a.4.- Módulos 2 y 3. Talleres sobre técnicas corporales aplicadas a la prevención de la ansiedad escénica musical

La dinámica en cada módulo y las herramientas habilitadas son similares en estos dos módulos.

Tras crear grupos de trabajo mediante el empleo de un foro abierto a todos los participantes, se informará sobre los requisitos para seguir las sesiones virtuales por videoconferencia mediante la herramienta *Zoom*.

Un segundo foro, esta vez privado para cada grupo de trabajo, ayudará a tratar cuestiones prácticas relacionadas con cada una de las sesiones.

b. Decisiones y acciones vinculadas al desarrollo de los materiales de aprendizaje y soporte

Siguiendo el diseño original de esta actividad formativa, en el desarrollo de estos materiales se han empleado los formatos más comunes –como es el formato PDF para los documentos de texto–, para evitar problemas de compatibilidad. Sin embargo, este formato no tiene un diseño web totalmente adaptable, como era la idea original. La falta de tiempo ha impedido elaborar infografías con herramientas web que garanticen que los materiales elaborados tendrán un diseño web totalmente adaptable a las pantallas de los dispositivos móviles.

b.1.- Materiales de aprendizaje

Se han indicado enlaces web a la mayor parte de las referencias bibliográficas que serán empleadas por los participantes en la fase piloto. Dos de las más referencias que más se usarán se han indicado en la Tabla 8, pág. 15.

b.2.- Materiales de soporte

Además de la información sobre el curso que se ha insertado en el aula virtual, se han elaborado los documentos de soporte indicados en la Tabla 29, pág. 40.

18. Anexo 18. Propuesta de implementación piloto

a. Introducción

Durante los días 11 a 18 de Diciembre de 2016 –la segunda semana de dicho mes–, se va a realizar un curso de formación para profesores de conservatorio, a través del aula virtual del Departamento de composición musical del CPM Gonzalo Martín Tenllado de Málaga. En este curso participarán profesores de diversos conservatorios de música profesionales y superiores de Andalucía.

Dicha actividad será una implementación piloto del proyecto “Formación en línea para profesores de música sobre la preparación para la actuación en público”. A su vez, dicha acción formativa está incluida dentro del proyecto de investigación educativa PIV-032/16 “Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en las Enseñanzas de régimen especial de Andalucía”. Este proyecto de investigación, que se inició en el conservatorio malagueño el pasado mes de Septiembre, pretende detectar y reducir las tasas de ansiedad escénica del alumnado de conservatorio en Andalucía, así como a mejorar las competencias docentes del profesorado. Nos parece importante hacer explícito que el interés por la mejora de la competencia docente no nace sino del espíritu que anima esta afirmación de Maia Appleby (2015):

*Todos los profesores necesitan mejorar su docencia
–no porque no sean suficientemente buenos,
sino porque pueden ser aún mejores.*

Esperamos que la propuesta de implementación piloto que se recoge en este documento servirá para probar y mejorar el diseño de la parte formativa del proyecto de investigación educativa citado.

A continuación presentamos:

- a) El Proyecto de investigación PIV-032/16 “Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en las Enseñanzas de régimen especial de Andalucía”, en el cual se incluye el actual proyecto “Formación en línea para profesores de música sobre la preparación para la actuación en público”.
- b) La propuesta de implementación piloto del citado proyecto de formación en línea para profesores de música.

b. La propuesta de formación en línea dentro del proyecto de investigación PIV-032/16

La implementación piloto que proponemos servirá para probar y mejorar el diseño de la parte formativa del proyecto “Formación en línea para profesores de música sobre la preparación para la actuación en público”, la cual forma parte del Proyecto de investigación educativa PIV-032/16 de Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica de las Enseñanzas de régimen especial en Andalucía.

En el Cuadro 33 se muestra el cronograma general de este proyecto de investigación.

Cuadro 33. Cronograma general del proyecto de investigación educativa PIV-032/16 a finales del Noviembre de 2016

PIV-032/16 CRONOGRAMA

Estudio y afrontamiento de la ansiedad escénica en enseñanzas de régimen especial de música en Andalucía		2016		2017				2018	
		3er Trimestre	4º Trimestre	1er. Trimestre	2º Trimestre	3er Trimestre	4º Trimestre	1er. Trimestre	2º Trimestre
Mediciones sobre ansiedad escénica y constructos relacionados	Preparación de instrumentos de medida								
	Mediciones iniciales								
	Mediciones finales								
Curso en línea de formación para el profesorado	Detección de necesidades de los participantes (Cuestionarios)								
	Preparación de un curso piloto								
	Prueba del curso piloto								
	Desarrollo del curso completo								
	Realización del curso de formación								
Intervenciones con alumnos	Posibles intervenciones (aún por decidir)								

Leyenda	A realizar por el equipo universitario	A realizar por el profesorado de conservatorio
	Ya realizado	Ya realizado
Realizándose	Realizándose	
Por realizar	Por realizar	

Como parte del proyecto de investigación PIV-032/16, se ha diseñado un curso en línea de formación para el profesorado, que tendrá una **duración** de tres meses y constará de cuatro módulos. Los módulos serán los que se recogen en la Tabla 42.

Tabla 42. Módulos del curso de formación del profesorado

Tipo de módulo	Denominación del módulo
Módulos informativos	Módulo 0. Introducción y presentación del curso
	Módulo 1. La preparación para la actuación en público y la ansiedad escénica musical (AEM). Técnicas de intervención y prevención de la AEM.
	Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM.
Módulos prácticos	Módulo 3. Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM.

Cada módulo tendrá una duración de cuatro semanas, excepto el de introducción que tendrá una duración de 10 días. Los dos módulos prácticos serán optativos para los participantes. La temporalización general del curso puede verse en la Tabla 43. Mientras que los dos primeros módulos podrán seguirse de manera asíncrona, el tercero requerirá fundamentalmente de la comunicación síncrona.

Tabla 43. Temporalización general del curso de formación del profesorado

Modelo formativo	10 días	Mes 1	Mes 2	Mes 3
El profesor controla tanto el proceso como el contenido de las tareas	Módulo 0. Presentación e introducción	Módulo 1/1. Parte informativa sobre preparación para la interpretación en público	Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la	Módulo 3. Profundización en técnicas corporales

(Cuadrante NO)		y la prevención de la ansiedad escénica musical (AEM)		prevención de la AEM	orientadas a la prevención de la AEM
Proceso controlado por el profesor, contenido y tareas controlados por el alumno (Cuadrante SO)			Módulo 1/2. Parte de exploración personal. Intercambio de buenas prácticas. Análisis de casos.		

La **carga lectiva** del curso se prevé que sea de 70 horas, con una dedicación semanal por parte del estudiante de 4–7 horas semanales. Esta dedicación semanal estará dividida entre actividades de revisión de los materiales, reflexión y trabajo personal, e interacción social y participación en las actividades sociales propuestas.

b.1.- Objetivos y competencias de la acción formativa del proyecto PIV-32/16

Los módulos antes presentados pretenden contribuir al desarrollo de las siguientes competencias, logrando los objetivos descritos a continuación.

a) Competencias

- Mejorar la competencia docente mediante la actualización de conocimientos en torno a la ansiedad escénica, de manera especial a través de la experiencia corporal.
- Mejorar el autoconocimiento del profesorado y la generación de recursos para el control de la ansiedad escénica y otros procesos motivacionales.

b) Objetivos

En la Tabla 44, se recogen los objetivos generales y específicos de la parte formativa del PIV-032/16.

Tabla 44. Objetivos generales y específicos de la parte formativa del PIV-032/16

Objetivos generales	Objetivos específicos
C. Informarse sobre la ansiedad escénica musical (AEM), incluyendo aquí epidemiología, estrategias de afrontamiento, teorías explicativas y técnicas de intervención y prevención.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la definición y epidemiología de la AEM, dinámicas psicofisiológicas desencadenantes, y estrategias de afrontamiento más comunes. 2. Conocer e identificar los procesos psicofisiológicos que subyacen a la interpretación musical, especialmente el de activación fisiológica, así como sus implicaciones para la propia interpretación musical. 3. Conocer los procesos motivacionales que subyacen a la ansiedad escénica y su relación con las experiencias personales. 4. Familiarizarse con técnicas y recursos que ayuden al alumnado en su práctica musical, centradas tanto en la gestión de las repuestas fisiológicas, como en el de los pensamientos. 5. Supervisar casos propuestos que puedan ser encontrados durante la práctica docente.
D. Practicar habilidades y técnicas que favorezcan una relación profesor–alumno, y una ecología del aula, que no contribuya a la generación de ansiedad escénica, sino que ayude a gestionar adecuadamente las respuestas psicofisiológicas que surgen en	<ol style="list-style-type: none"> 6. Practicar intervenciones basadas en <i>Mindfulness</i> como recurso para la adecuada gestión de las respuestas fisiológicas que surgen durante la interpretación. 7. Practicar <i>Focusing</i> como recurso para escuchar

relación con la interpretación en público.	empáticamente y conectar corporalmente con las propias emociones.
--	---

c) Objetivos para cada módulo

El curso estará dividido en cuatro módulos. Los objetivos de cada uno serán los que se muestran en la Tabla 45.

Tabla 45. Objetivos generales de cada módulo

Objetivos generales de cada módulo	
Módulo 0. Introducción y presentación del curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre el curso (descripción, objetivos, requisitos). 2. Informar sobre las esperadas dinámicas de funcionamiento interno (políticas y procedimientos, modos de comunicación, calendario, tareas previstas). 3. Presentar a la comunidad de participantes.
Módulo 1. La preparación para la actuación en público y la ansiedad escénica musical (AEM)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre la AEM y la preparación para la actuación en público desde la perspectiva de la prevención de la AEM. 2. Informar sobre técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM. 3. Intercambio de buenas prácticas y análisis de casos prácticos – previsiblemente propuestos a partir de la experiencia profesional de los participantes– con vista a la prevención de la AEM.
Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practicar técnicas corporales basadas en <i>Mindfulness</i> orientadas a la prevención de la AEM.
Módulo 3. Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practicar técnicas corporales basadas en el Enfoque corporal o <i>Focusing</i> de E. Gendlin (1999), orientadas a la prevención de la AEM.

b.2.- Evaluación de la acción formativa del proyecto

A continuación, en las Tablas 16, 17 y 18, se detalla el diseño de la evaluación de los aprendizajes de la actual propuesta formativa.

Tabla 46. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 1. La preparación para la actuación en público y la ansiedad escénica musical (AEM)

Tipo de evaluación	Procedimiento de evaluación	Objetivos e indicadores	Actividades y recursos de evaluación	Ponderación
De proceso	Respuesta en grupo a las preguntas elaboradas por el resto de participantes, sobre la preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica musical	<p>Objetivos: Detección de conocimientos iniciales</p> <p>Indicadores: Valoración de las respuestas dadas por los compañeros de otros grupos en base a un baremo de evaluación propuesto.</p>	Baremo de evaluación	10%
De proceso	Evaluación en grupo de las preguntas y retroalimentaciones recibidas de otros grupos a las preguntas elaboradas por dichos grupos.	<p>Objetivos: Valoración de la implicación de cada grupo en la actividad, y en la claridad con la que transmite la información a otros grupos.</p> <p>Indicadores: Valoración de las respuestas dadas por los compañeros de otros grupos en base a un baremo de</p>	Baremo de evaluación	30%

		evaluación propuesto		
De proceso	Valoración de los análisis y propuestas de mejora realizados para diferentes casos prácticos propuestos	Objetivos: Evaluar el grado de asimilación de los aspectos trabajados Indicadores: Valoración de las respuestas dadas por los compañeros de otros grupos en base a un baremo de evaluación propuesto	Baremo de evaluación	30%
Final	Cuestionarios de respuesta automática sobre la preparación para la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica	Objetivos: Evaluar el grado de asimilación de los aspectos teóricos trabajados Indicadores: Aciertos en las respuestas del cuestionario	Cuestionarios de respuesta automática en el Sistema de Gestión del Aprendizaje (a elaborar una vez que los diferentes grupos tengan elaboradas sus preguntas)	30%

Tabla 47. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 2. Técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM

Tipo de evaluación	Procedimiento de evaluación	Objetivos e indicadores	Actividades y recursos de evaluación	Ponderación
De proceso	Asistencia a las sesiones propuestas	Objetivos: Fomentar la constancia en la práctica Indicadores: Observación directa por parte del profesor.	Lista de comprobación (por elaborar)	30%
De proceso	Realización e implicación en las actividades propuestas	Objetivos: Practicar técnicas corporales basadas en <i>Mindfulness</i> orientadas a la prevención de la AEM. Indicadores: Observación directa por parte del profesor	Baremo de evaluación (por elaborar)	35%
Final	Guía de otros compañeros en la realización de las actividades propuestas	Objetivos: Demostrar el grado de integración de las técnicas trabajadas Indicadores: Observación directa por parte del profesor	Baremo de evaluación (por elaborar)	35%

Tabla 48. Diseño de la evaluación de los aprendizajes en el Módulo 3. Profundización en técnicas corporales orientadas a la prevención de la AEM

Tipo de evaluación	Procedimiento de evaluación	Objetivos e indicadores	Actividades y recursos de evaluación	Ponderación
De proceso	Asistencia a las sesiones propuestas	Objetivos: Fomentar la constancia en la práctica Indicadores: Observación directa por parte del profesor.	Lista de comprobación (por elaborar)	30%
De proceso	Realización e implicación en las actividades propuestas.	Objetivos: Practicar técnicas corporales basadas en <i>Focusing</i> orientadas a la prevención de la AEM. Indicadores: Observación directa por parte del profesor	Baremo de evaluación (por elaborar)	35%
De proceso	Guía de otros compañeros en la realización de las actividades propuestas	Objetivos: Demostrar el grado de integración de las técnicas trabajadas Indicadores: Observación directa por parte del profesor	Baremo de evaluación (por elaborar)	35%

Final	Valoración de los análisis y propuestas de mejora realizados para diferentes casos prácticos propuestos	Objetivos: Evaluar el grado de asimilación de los aspectos trabajados Indicadores: Valoración de las respuestas dadas por los compañeros de otros grupos en base a un baremo de evaluación propuesto	Baremo de evaluación (por elaborar)	30%
-------	---	---	-------------------------------------	-----

a) Evaluación del proyecto

Durante todas las fases del presente proyecto realizaremos de manera sistemática diferentes tipos de evaluaciones, las cuales nos servirán para determinar la calidad y la efectividad del proceso y del producto final.

En la Tabla 49 pueden observarse las herramientas desarrolladas para la evaluación del proyecto.

Tabla 49. Herramientas de evaluación de la acción formativa del proyecto PIV-032/16

Herramientas de evaluación del proyecto	Herramienta de evaluación del proceso del proyecto	https://goo.gl/forms/cDoqtE0kJFp78CKv1
	Herramienta de evaluación final del proyecto	Para la evaluación final del proyecto se empleará la herramienta web Evaluateed (http://www.evaluateed.edu.es).

c. Propuesta de implementación piloto

Para evaluar y mejorar el diseño de la proyecto “Formación en línea para profesores de música sobre la preparación para la actuación en público”, que ha sido descrita bajo el epígrafe anterior, proponemos la implementación de una parte del mismo, por medio de un curso piloto de una semana de duración, que tendrá lugar entre los días 11 y 18 de Diciembre de 2016. Esta implementación piloto se realizará en modalidad en línea a través del aula virtual del Departamento de composición del CPM Gonzalo Martín Tenllado de Málaga.

c.1.- Participantes

En la Tabla 50 se indican los datos generales de los profesores participantes en el curso piloto.

Tabla 50. Participantes en la implementación piloto

4	5	7	7
PROVINCIA	CIUDAD	CENTRO 1617	ESPECIALIDAD DOCENTE
Granada	Guadix	CPM Carlos Ros	Piano
Granada	Motril	CPM Antonio Lorenzo	Piano
Granada	Motril	CPM Antonio Lorenzo	Guitarra
Málaga	Málaga	CPM Gonzalo Martín Tenllado	Violonchelo
Málaga	Málaga	CPM Gonzalo Martín Tenllado	Piano
Málaga	Málaga	CPM Manuel Carra	Fundamentos de Composición
Sevilla	Sevilla	CSM Manuel Castillo	Clarinete
Sevilla	Sevilla	CPM Francisco Guerrero	Violín
Jaén	Jaén	CSM Andrés de Vandelvira	Contrabajo / Música de Cámara

c.2.- Actividades a realizar

Durante la semana de implementación de este curso piloto, los participantes realizarán las actividades que se recogen en la Tabla 51.

Tabla 51. Temporalización de las tareas en el curso piloto

Tareas	¿Quién la realiza?	Recursos a usar	Tiempo asignado
Presentación personal y creación de grupos	Cada miembro del grupo individualmente	Foro "Formación de los grupos de trabajo"	3 días
Revisión de los materiales de aprendizaje propuestos a cada grupo	Cada miembro del grupo individualmente	Documentos propuestos	
Síntesis de los materiales de aprendizaje. Elaboración de preguntas a partir de los mismos y de resúmenes que contestan a cada pregunta	Todo el grupo	Foro privado del grupo	
Publicación de las preguntas elaboradas por cada grupo	El delegado del grupo	Foro "Preguntas públicas"	
Respuesta en la Wiki a las preguntas planteadas por los otros grupos	Todo el grupo	Wiki de cada grupo	1 día
Publicación del resumen de cada "grupo experto", así como comentarios a partir de las respuestas dadas en las Wiki por el resto de grupos	El delegado del grupo	Foro "Preguntas públicas"	1 día
Valoración de la aportación de cada "grupo experto" por parte del resto de grupos	Cada persona individualmente	Taller "Evaluación del trabajo realizado en la wiki"	1 día
Cuestionario individual final	Cada miembro del grupo individualmente	Cuestionario individual	1 día

La descripción de cada actividad se puede consultar en la Guía del curso²², elaborada para orientar a los participantes en esa experiencia piloto.

c.3.- Evaluación de la implementación piloto

Esta propuesta formativa piloto se evaluará con las herramientas recogidas en la Tabla 52.

Tabla 52. Herramientas de evaluación de la implementación piloto propuesta

Herramientas de evaluación	Esquema analítico de los diferentes formularios de evaluación elaborados		https://docs.google.com/spreadsheets/d/1pU7rwh0BrTSyWVkp_QKLS2jW15Ymul7NwJlWUoybh9Y/edit?usp=sharing
	Herramientas de evaluación de la acción formativa	Evaluación final del curso piloto por parte de los alumnos	https://goo.gl/forms/cBVGRUE8KXehOUqp2
		Evaluación final por parte del alumnado	https://goo.gl/forms/4P0yutU9o2TNwcnF2
		Evaluación final por parte del profesorado	https://goo.gl/forms/QJmDpktvpo9CDIjQ1

²² La URL de la Guía del curso es la siguiente: <https://goo.gl/FOp0aS>

19. Anexo 19. Guía del curso piloto

A continuación se muestra la *Guía del curso* entregada a participante en el curso piloto al comienzo de ésta.

a. Introducción

Esta guía se refiere al curso piloto del proyecto “Formación en línea para profesores de música sobre la preparación para la actuación en público”. Esta iniciativa pretende suministrar información y entrenamiento práctico a un nutrido grupo de profesores especializados de música de la comunidad autónoma de Andalucía, con el objetivo de contribuir a mejorar sus competencias docentes. Esta acción formativa es parte de un proyecto de investigación que pretende dos objetivos. Por un lado, identificar los niveles de ansiedad escénica musical en Andalucía, y por otro, comprobar si es posible prevenir de este trastorno de ansiedad mediante la mejora de las competencias docentes del profesorado.

Nos parece necesario hacer explícito que el interés por la mejora de la competencia docente no nace sino del espíritu que anima esta frase de Maia Appleby (2015):

*Todos los profesores necesitan mejorar su docencia
 –no porque no sean suficientemente buenos,
 sino porque pueden ser aún mejores.*

b. Acceso a los elementos desarrollados

En la Tabla 53. Elementos, productos y herramientas de evaluación desarrolladas presentamos los enlaces a los diferentes elementos desarrollados.

Tabla 53. Elementos, productos y herramientas de evaluación desarrolladas

Productos	Aula virtual en la <i>Moodle</i> del Departamento de Fundamentos de composición del CPM <i>Gonzalo Martín Tenllado</i>		Los datos para acceder a la misma son los siguientes: URL: http://cpntenllado.es/gmt/ El Usuario y Contraseña lo habréis recibido por correo electrónico, tras el correo con el enlace para confirmar la creación de vuestra cuenta de usuario. Una vez dentro del SGA, podremos acceder al espacio virtual del curso haciendo click en “Mis cursos” y posteriormente en “La preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica”. Los datos de acceso corresponden a un perfil de <i>Estudiante</i> .
Materiales de soporte elaborados	Comunicaciones durante el curso		https://drive.google.com/open?id=0B_plomwfgi4Zai1tR2paN01FN00
	Calendario general del curso		https://drive.google.com/file/d/0B_plomwfgi4ZRFVYR3NNQS1nXzg/view?usp=sharing
	Tareas del curso		https://drive.google.com/file/d/0B_plomwfgi4ZYU9XREIOdy12Njg/view?usp=sharing
Herramientas de evaluación	Herramientas de evaluación	Evaluación final del curso piloto por parte de los alumnos	https://goo.gl/forms/cBVGRUE8KXehOUqp2

	de la acción formativa	Evaluación final por parte del alumnado	https://goo.gl/forms/4P0yutU9o2tNWcnF2
		Evaluación final por parte del profesorado	https://goo.gl/forms/QJmDpktvpo9CDIjQ1

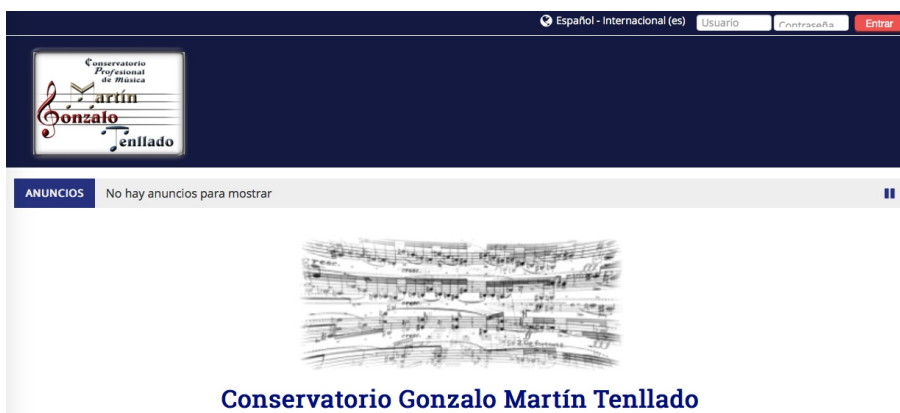
c. Guía del curso

A continuación se muestran los pasos necesarios para acceder y participar en este curso piloto.

c.1.- Acceso al aula virtual y al curso

La URL <http://cpmtenllado.es/gmt/> nos lleva al portal del aula virtual del CPM *Gonzalo Martín Tenllado*. Introduciendo el usuario y la contraseña que habréis recibido a través de correo electrónico, accedemos a dicho espacio. Los campos de texto para introducir el usuario y la contraseña se encuentran arriba a la derecha, tal y como se muestra en el Cuadro 34.

Cuadro 34. Portal del aula virtual del CPM Gonzalo Martín Tenllado



Una vez dentro, podremos acceder al espacio virtual del curso haciendo click en “Mis cursos” –tal y como se muestra en el Cuadro 35– y posteriormente en “La preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica”.

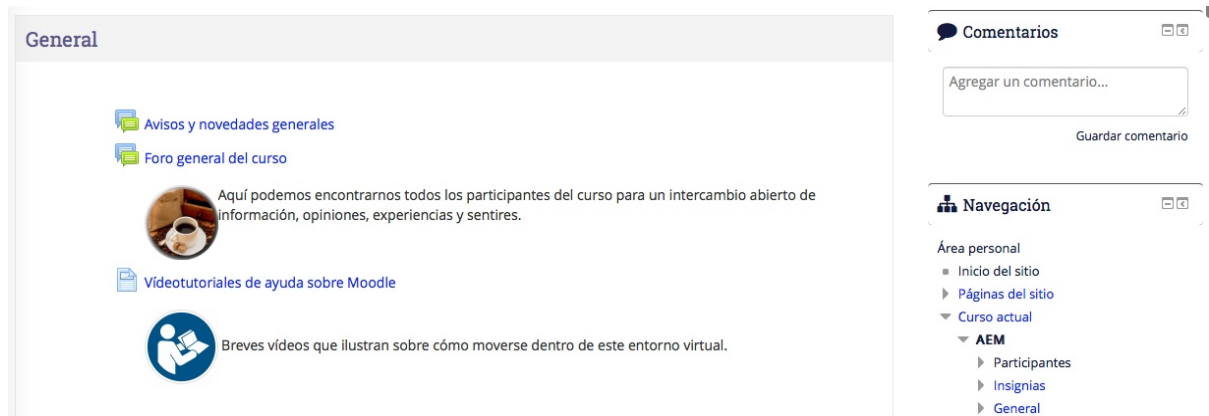
Cuadro 35. Pestaña Mis cursos dentro de la Moodle del CPM Gonzalo Martín Tenllado



c.2.- Lo que no puede faltar en ningún curso: la cafetería

Nada más entrar en el curso, lo primero que se ve son los servicios generales de comunicación e información mostrados en el Cuadro 36.

Cuadro 36. Servicios generales de comunicación disponibles en el aula virtual



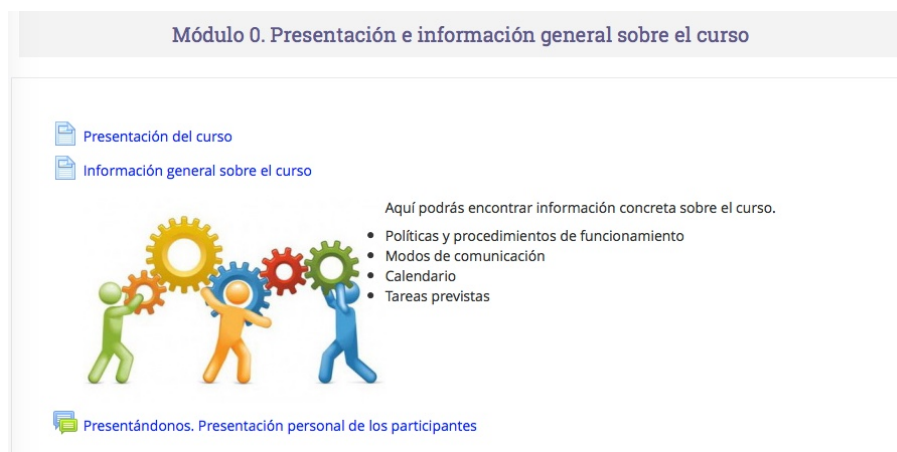
Estos servicios son los siguientes:

- **El foro Avisos y novedades generales**, donde irán apareciendo los avisos más recientes de carácter general.
- **El foro general del curso**, donde podremos encontrarnos todos los participantes del curso como si de una cafetería se tratara, para intercambios abiertos de información, opiniones, experiencias y sentires.
- **Videotutoriales de ayuda**, donde se podrán encontrar breves vídeos tomados de la web con información sobre el uso de *Moodle*.
- **El Bloque comentarios**, que siempre estará disponible en la columna de la derecha arriba, tal y como puede verse en el Cuadro 36. Consiste sencillamente en una caja de texto donde cualquier usuario puede escribir lo que desee. De esta manera los alumnos podéis dejar avisos en cualquier lugar del curso donde se encuentre, por ejemplo, sobre dificultad de la tarea que está haciendo o sobre la calidad de los materiales que está usando.

c.3.- Presentación e información del curso

Una vez entrado en el curso, el primer módulo está pensado para suministrar la información básica general sobre el curso. En él se encontrará el plan del curso, los modos de comunicación, el calendario general y las tareas previstas.

Cuadro 37. Cabecera del Módulo 0, de presentación del curso



c.4.- Formación de grupos de trabajo

Una vez informados sobre los pormenores del curso, comenzamos con las tareas propuestas en el Módulo 1. Lo primera tarea es formar o unirse a un grupo de trabajo. Los grupos de trabajo estarán determinados por un ámbito de estudio en torno a la materia del curso. Para conocer estos ámbitos de estudio basta consultar la lista correspondiente que se encuentra al comienzo del Módulo 1. Una vez que cada participante decide en qué tema prefiere centrar su trabajo, se dirige al foro virtual correspondiente –como se muestra en el Cuadro – donde expondrá sus intereses y solicitará a los otros miembros formar grupo de trabajo. ¡Es importante no demorarse mucho en esta elección, porque el número de participantes en cada grupo está limitado a 6!.

En nuestra propuesta piloto, los grupos tendrán entre dos y tres participantes. Una vez que un grupo esté completo, uno de sus participantes lo comunicará al dinamizador del curso a través del hilo “Grupos formados”, tal y como puede verse en el Cuadro 38.

Cuadro 38. Foro virtual para formar los grupos de trabajo

Formación de los grupos de trabajo



En este foro podéis poneros de acuerdo para formar los grupos de trabajo para este primer módulo.

Podéis formarlos según intereses o experiencias comunes, o también según disponibilidad horaria o distancia entre vuestros centros de trabajo.

[Añadir un nuevo tema de discusión](#)

Tema	Comenzado por	Réplicas	Último mensaje
Grupos formados	 Diego Viguera	0	Diego Viguera <input type="checkbox"/> vie, 9 de dic de 2016, 09:13
Comunicaciones para la formación de los grupos de trabajo	 Diego Viguera	0	Diego Viguera <input type="checkbox"/> vie, 9 de dic de 2016, 09:11

Una vez publicada la constitución del nuevo grupo, el dinamizador del curso incluirá a los participantes en el grupo correspondiente, lo que les dará acceso a los materiales de consulta preparados para el ámbito de estudio elegido. También les dará acceso al foro privado del grupo, que servirá de medio de comunicación exclusivo de los participantes de cada grupo de trabajo.

La primera tarea del grupo será nombrar a un delegado. El delegado se encargará de comunicar las decisiones del grupo a los otros grupos y/o al coordinador del curso.

c.5.- Revisión colaborativa de los materiales de aprendizaje propuestos

Una vez que cada grupo tenga acceso a sus materiales de consulta, sus miembros comienzan a revisar dichos materiales.





A medida que cada miembro del grupo vaya trabajando los materiales que le han sido propuestos, los miembros consensuarán en el foro privado de cada grupo tres preguntas que abarquen en su respuesta los aspectos más importantes de dicho ámbito de estudio.

Una vez elaboradas estas preguntas, el delegado del grupo las compartirá con el resto de grupos, en el foro “Preguntas públicas sobre los diferentes ámbitos de estudio trabajados” –como puede verse en el Cuadro 39. Los restantes grupos contestarán estas preguntas en la wiki

asignada. Esto servirá para hacer explícito los conocimientos de partida de los diferentes participantes en el curso.

A la vez que elaboráis estas preguntas, se trata de que vayáis realizando vuestra propia síntesis de los materiales trabajados a modo de breve resumen. Después de que cada grupo haya formulado su respuesta inicial en la wiki, el delegado de cada grupo experto publicará el resumen de su grupo en el foro “Preguntas públicas sobre los diferentes ámbitos de estudio trabajados”. Este resumen completará o corregirá las respuestas proporcionadas por los diferentes grupos en cada Wiki.

Cuadro 39. Herramientas para la revisión colaborativa de los materiales de estudio propuestos

-  Revisión colaborativa de los materiales de cada ámbito de estudio
-  Preguntas públicas sobre los diferentes ámbitos de estudio trabajados
-  Resumen en grupo del contenido revisado
-  Evaluación del trabajo realizado en la wiki

En esta actividad tendréis la posibilidad de valorar el trabajo y la retroalimentación recibida por parte de cada grupo experto en cada ámbito.

Una vez que cada grupo haya publicado su resumen, los demás grupos procederán a evaluar dicha intervención mediante la herramienta Taller “Evaluación del trabajo realizado en la wiki”.

El tiempo asignado para cada uno de estos pasos será, en la implementación piloto, el que se indica en la Tabla 51, en la pág. 130.

c.6.- Evaluación individual de cada participante

Una vez realizadas las tareas anteriores, el dinamizador del curso incorporará las preguntas públicas elaboradas por cada grupo en un cuestionario al que responderán de manera individual cada uno de los participantes en la actividad formativa –disponiendo para ello de las síntesis realizadas en la wiki por cada grupo. El acceso a este cuestionario puede verse en el Cuadro 40.

Cuadro 40. Acceso al cuestionario individual del Módulo 1



-  Cuestionario individual sobre la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica

El tiempo asignado para la realización de este cuestionario, en la experiencia piloto, es de un día, con lo que la temporalización de todas las actividades a realizar queda como se muestra en la Tabla 54.

Tabla 54. Temporalización de las tareas en el curso piloto

Tareas	¿Quién la realiza?	Recursos a usar	Tiempo asignado
--------	--------------------	-----------------	-----------------

Creación de grupos	Cada miembro del grupo individualmente	Foro "Formación de los grupos de trabajo"	3 días (de Domingo a Martes)
Revisión de los materiales propuestos a cada grupo	Cada miembro del grupo individualmente	Documentos propuestos	
Elaboración de las preguntas y de los resúmenes que contestan a cada una	Todo el grupo	Foro privado del grupo	
Publicación de las preguntas elaboradas por el grupo	El delegado del grupo	Foro "Preguntas públicas"	
Respuesta en la Wiki a las preguntas planteadas por los otros grupos	Todo el grupo	Wiki de cada grupo	1 día (Miércoles)
Publicación del resumen de cada "grupo experto", así como comentarios a partir de las respuestas dadas en las Wiki por el resto de grupos	El delegado del grupo	Foro "Preguntas públicas"	1 día (Jueves)
Valoración de la aportación de cada "grupo experto" por parte del resto de grupos	Cada persona individualmente	Taller "Evaluación del trabajo realizado en la wiki"	1 día (Viernes)
Cuestionario individual final	Cada miembro del grupo individualmente	Cuestionario individual	1 día (Sábado)

c.7.- Otros módulos que no se utilizarán durante la experiencia piloto






Aunque la experiencia piloto sólo abarcará un semana de la acción formativa completa, ésta se extenderá a lo largo de tres meses y medio, si bien la duración para cada participante será distinta porque los diferentes módulos serán opcionales. El calendario general del curso puede verse en el Apéndice d.1.-, en la pág. 142.

El resto del Módulo 1, tal y como se muestra en el Cuadro , incluye actividades que facilitarán el intercambio de buenas prácticas entre los profesores participantes, así como el análisis de casos.

Tabla 55. Actividades restantes del Módulo 1






C. INTERCAMBIO E INVESTIGACIÓN PERSONAL

-  Forma de funcionar en esta sección
 -  Cómo iniciar un blog personal para reflexionar y acumular materiales sobre estos temas
 -  Reflexión guiada sobre la propia práctica docente, a la luz de lo trabajado en el curso
 -  Búsqueda de blogs y recursos sobre la preparación de la actuación en público y la prevención de la ansiedad escénica musical
 -  Intercambio de buenas prácticas y revisión de bibliografía propuesta por los propios participantes



D. ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS

-  Pasos a seguir en el trabajo de esta sección
 -  Detección de casos prácticos para compartir y analizar
 -  Intercambio de casos entre los diferentes grupos. Análisis y propuestas de mejora

Por otra parte, los Módulos 2 y 3 consistirán en talleres a través de videoconferencia, en los cuales se practicarán técnicas corporales para la autorregulación emocional de los músicos.

d. Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Appleby, M. (2015). Changing What Teachers Do is More Important Than Changing What They Know | Learning Sciences Dylan William Center. Retrieved November 30, 2016, from <http://www.dylanwilliamcenter.com/changing-what-teachers-do-is-more-important-than-changing-what-they-know/>
- Arguís, R. (2014). Mindfulness y educación. Aprendiendo a vivir con atención plena. En *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- Baker, D., & Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a “ case-control ” experiment. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 141–159. <http://doi.org/10.1177/1321103X13508254>
- Ballester Martínez, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia.
- Barbeau, A.-K. (2011). *Performance Anxiety Inventory for Musicians (PerfAIM): A New Questionnaire to Assess Music Performance Anxiety in Popular Musicians*. McGill University.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the Mysteries of Anxiety and Its Disorders From the Perspective of Emotion Theory. *The American Psychologist*, 55(11), 1247–1263. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>
- Blake, B. (2016). *Focusing Research Group, July 2016 Report*. Cambridge, UK. Consultado en <http://www.focusingconference2016.uk/resources/PDF-articles/Beatrice-article-ed.pdf>
- Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329–345. <http://doi.org/10.1177/0022429410386965>
- Brasher, A., Conole, G., Cross, S., Weller, M., Clark, P., & White, J. (2008). CompendiumLD – a tool for effective, efficient and creative learning design. En *Proceedings of the 2008 European LAMS Conference: Practical Benefits of Learning Design* (pp. 25–27). Cádiz. Consultado en <http://goo.gl/7Zzyk>
- Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, (10), 23–35.
- Chirico, A., Serino, S., Cipresso, P., Gaggioli, A., Riva, G., Palmiero, M., & Harmat, L. (2015). When music “flows”. State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 6(June), 1–14. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00906>
- Colas, J.-F. (2015). *Facilitar la participació en MOOCs fomentant el peer-mentoring a les comunitats no angloparlants*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Cole, M., & Engestrom, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1.1.370.1503>
- Colwell, R. J. (1999). The future of assessment. *Journal of Aesthetic Education Winter*, 33(4).
- Conole, G. (2002). *Revisión de modelos pedagógicos y su uso en e-learning*. Milton Keynes: Open University.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2007). Decreto autonómico 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas

- profesionales de música en Andalucía. En *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)* (p. 15).
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2011). Decreto 361/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música. En *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)* (pp. 152–172). España (Sevilla): Consejería de educación de la Junta de Andalucía. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cook, N. (1998). *De Madonna al canto gregoriano*. Alianza Editorial.
- Coomey, M., & Stephenson, J. (2001). Online learning: it is all about dialogue , involvement , support and control - according to the research. En *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies*. Londres: Kogan Page.
- Dalia Cirujeda, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos: un método eficaz para dominar los “nervios” ante las actuaciones musicales*. Idea música. Consultado en <http://www.elargonauta.com/libros/como-superar-la-ansiedad-escenica-en-musicos-un-metodo-eficaz-para-dominar-los-nervios-ante-las-actuaciones-musicales/978-84-88038-96-8/>
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. En Y. Engeström (Ed.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377–406). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farnsworth-Grodd, V. A. (2012). *Mindfulness and the Self-Regulation of Music performance Anxiety*. The University of Auckland. Consultado en <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/19993>
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98–109. <http://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>
- Felder, R. (2002). Index of Learning Styles (ILS). Consultado en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpag.html>
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57–72.
- Felder, R. M., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681. Consultado en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians - Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3(1), 1–8.
- García-Romeu, J., & Sanz, M. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Universidad Antonio de Nebrija.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gendlin, E. T. (1999). *Focusing. Proceso y Técnica del Enfoque Corporal* (3ª Ed.). Ediciones Mensajero.
- Gleick, J. (1998). *Chaos. Making a New Science*. London: Vintage.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press Manchester, England. Consultado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rih&AN=1988-09313&lang=es&site=ehost-live>
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn : A Way Ahead for Music Education*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Group.

- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Group.
- Green, L. (2010). Sociology and music education. En R. Wright (Ed.), (p. 139). Farnham: Ashgate Farnham. Consultado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rih&AN=2010-12327&lang=es&site=ehost-live>
- Green, L. (2012). Musical “ learning styles ” and “ learning strategies ” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study, *40*(1), 42–65. <http://doi.org/10.1177/0305735610385510>
- Guitert, M., & Romeu, T. (2011). La formación en línea: un reto para el docente. *Cuadernos de Pedagogía*, (418), 77–81.
- Herrera Torres, L., & Jorge Manjón, G. (2013). Ansiedad escénica musical en estudiantes de flauta travesera. *Performance Anxiety in Flute Students*, (57), 43–55.
- Instituto aragonés de empleo. (n.d.). *Estudio, elaboración y diseño de los métodos de evaluación en la detección de necesidades y planificación de la formación continua*. Gobierno de Aragón.
- Jonassen, D. H., & Ronrer-murphy, L. U. C. O. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, *47*(1), 61–79. <http://doi.org/10.1007/BF02299477>
- Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Paidós.
- Kaspersen, M., & Gotestam, K. G. (2002). A survey of music performance anxiety among Norwegian music students. *The European Journal of Psychiatry*, *16*(2), 69–80.
- Kenny, D., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, *2*(2), 103–112. <http://doi.org/10.2478/v10053-008-0049-5>
- Kenny, D. T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, *18*(3), 183–208. <http://doi.org/10.1080/10615800500167258>
- Kenny, D. T. (2011). The role of negative emotions in performance anxiety. En P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 425–451). Oxford: Oxford University Press.
- Klein, M. H., Mathieu, P. L., Gendlin, E. T., & Kiesler, D. J. (1969). *The Experiencing Scale: A Research and Training Manual Volume 1*. Wisconsin Psychiatric Institute.
- Lecuona, O., & Rodríguez-carvajal, R. (2014). Mindfulness and Music: A Promising Subject of an Unmapped Field. *International Journal of Behavioral Research and Psychology*, *2*(301), 1–9. Consultado en <http://scidoc.org/IJBRP-02-301.php>
- Lehmann, A. C., & Kristensen, F. (2014). “Persons in the Shadow” brought to light: Parents, teachers, and mentors-how guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development and Excellence*, *6*(1), 57–70.
- Marchant-Haycox, S. E., & Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, *13*(10), 1061–1068. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mayes, T., & De Freitas, S. (2004). *JISC e-Learning Models Desk Study Stage 2. Review of e-learning theories, frameworks and models*. Consultado en <http://www.jisc.ac.uk/>
- McGrath, C. E. (2012). Music performance anxiety therapies: A review of the literature. ProQuest Dissertations Publishing. Consultado en http://uoc.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwjV3JTsMwEB1Be6k4AGUrFMk_kJLYTpxwqdgqJLiAKq5Rxna4REIZKsHfY8dJWRFIHOMokuVR3mye9wAYnfjeN0xgSDOTaBj3xwUyTTmipoxLZrIjIsKVP_jdffxwGT81Q_22UuCs3YJkjdyqkrZofhZw6htnyZIYLI48KyNI262

NpsYm9APbgbLTv-vxUJe-W-g

- Mei-Yuk, C. (2011). *The Relationship Between Music Performance Anxiety, Age, Self-Esteem, and Performance Outcomes in Hong Kong Music Students*. Durham University.
- Ministerio de educación. (2007). Real Decreto-ley 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20(2). Consultado en <http://hdl.handle.net/10481/7253>
- Mwanza, D. (2002). Conceptualising work activity for CAL systems design. *Journal of Computer Assisted Learning*, (18), 1–10.
- Ornellas, A., & Romero, M. (2011). *Planificación de la docencia universitaria en línea*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41. <http://doi.org/10.1177/0305735611408995>
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(83), 183–107. <http://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press. Consultado en www.viacharacter.org
- Rafael Polanco, O. (2013). La orientación académica y profesional en los conservatorios de música. *Artseduca*, (5), 58–69. Consultado en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4339753.pdf%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/ex tart?codigo=4339753>
- Ramos, P. (2013). La Validez y la Eficacia de los Ejercicios Respiratorios para Reducir la Ansiedad Escénica en el Aula de Música. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 23–30. <http://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p023-030>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2013). *El elemento*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 1–15. <http://doi.org/10.1177/0305735604039284>
- Saorín Martínez, A. (2012). *Moodle 2.0. Manual del profesor*.
- Scalise, K., & Gifford, B. (2006). Computer-Based Assessment in E-Learning: A Framework for Constructing "Intermediate Constraint" Questions and Tasks for Technology Platforms. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(6), 45.
- Sentandreu Gallego, F. (2015). *Disseny , implementació i d'aprenentatge en línia per a les àrees de València i Castellà en l'Ensenyament Secundari Obligatori (usos de la plataforma Moodle per a la coordinació departamental i la pràctica docent)*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Shapiro, B. (Ed.). (2014). *Metodologías de E-learning. Una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(10).
- Simonson, M. (2006). Teoría, investigación y educación a distancia. *Educación Abierta Y a Distancia*.
- Stapert, M., & Verliefe, E. (2013). *Focusing con niños: El arte de comunicarse con los niños y los adolescentes en el colegio en casa (AMAE)*. (F. Campillo Ruiz, Trans.). Bilbao: Desclée de

Brower.

- Stephenson, J., & Sangrà, A. (2013). *Modelos pedagógicos y e-learning*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., & Danuser, B. (2011). Stage fright: Its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 761–771. <http://doi.org/10.1007/s00420-010-0608-1>
- Swanwick, K. (2012). Introduction to Volume I. Theoretical Issues. En K. Swanwick (Ed.), *Music Education* (pp. 1–6). New York: Routledge.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., ... Rutter, C. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63. <http://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- van Kemenade, J. F., van Son, M. J., & van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras - A self-report study. *1995*, 77, 555–562.
- Vides, J. V. C., Luna, D. G., Rodríguez, J. G., Hermiz, A., José, J., López, M., ... Navarro, A. N. A. O. (2016). *Manual moodle 3.0 para el profesor*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Vigueras González, D. J. (2015). Implicaciones del conectivismo para la especialidad de Fundamentos de composición musical en Enseñanzas Profesionales de Música. En A. Torrego, A. Acebes, M. Sonlleva, R. A. Barba, E. Fernández, B. Piñataro, ... C. Mateo (Eds.), *Investigación en educación para el Siglo XXI*. Segovia: Facultad de Educación de Segovia. Consultado en https://www.academia.edu/13235156/Implicaciones_del_conectivismo_para_la_especialidad_de_Fundamentos_de_composici_n_musical_en_Ense?anzas_Profesionales_de_M?sica
- Vigueras González, D. J. (2016a). Focusing y composición musical. *En-Foco. Revista Del Instituto Español de Focusing*, (1), 14–21. Consultado en https://www.academia.edu/23811048/Focusing_y_composici_n_musical
- Vigueras González, D. J. (2016b). *Propuesta de intervención educativa en ansiedad escénica basada en Mindfulness y otros recursos. Asignatura optativa para 6º curso de Enseñanzas Profesionales de Música*. Universidad de Zaragoza. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/305073053_Propuesta_de_intervencion_educativa_en_ansiedad_escenica_basada_en_Mindfulness_y_otros_recursos_Asignatura_optativa_para_6_curso_de_Ense_nanzas_Profesionales_de_Musica_Educational_Mindfulness-Based_Int
- Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A., & Guàrdia, L. (2004). *Modelos de diseño instruccional - Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Yağışan, N. (2009). A Survey of Music Performance Anxiety. *Turkish Journal Music Education*, 2(1), 1–11.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strengths of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurological Psychology*, 18, 459–482.
- Zarza Alzugaray, F. J. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. Universidad de Zaragoza.
- Zarza Alzugaray, F. J., Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2014a). Edad de inicio en la práctica musical y ansiedad escénica en músicos de Grado superior. En *II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 949). Granada: Universidad de Granada. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Zarza Alzugaray, F. J., Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2014b). Formación de los estudiantes en la Ansiedad escénica, análisis del problema e incidencia desde el punto de vista del marco legal y sus repercusiones. En A. M. Romero García-Calvillo, T. Ramiro-

Sánchez, & M. P. Bermúdez (Eds.), *II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 168). Granada: Universidad de Granada.

Anexos

d.1.- Materiales de soporte elaborados

Se han elaborado los siguientes documentos de soporte:

- Información sobre las comunicaciones durante el curso: <https://goo.gl/KUwQ6S>
- Calendario general del curso: <https://goo.gl/V1A12j>
- Lista de tareas a realizar durante el curso y temporalización de las mismas: <https://goo.gl/lI6tL2>

d.2.- Materiales de aprendizaje seleccionados

Entre otros, se han seleccionado los siguientes materiales de aprendizaje:

- Viguera González, D. J. (2016). Propuesta de intervención educativa en ansiedad escénica basada en Mindfulness y otros recursos. Asignatura optativa para 6º curso de Enseñanzas Profesionales de Música. Universidad de Zaragoza. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/305073053_Propuesta_de_intervencion_educativa_en_ansiedad_escenica_basada_en_Mindfulness_y_otros_recursos_Asignatura_optativa_para_6_curso_de_Ensenanzas_Profesionales_de_Musica_Educational_Mindfulness-Based_Int
- Ballester Martínez, J. (2015). Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia. Universidad de Murcia. Consultado en https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjl7ImwIOrQAhWlzRoKHdB2DMMQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fdigitum.um.es%2Fjspui%2Fbitstream%2F10201%2F45626%2F1%2FTesis_Doctoral_Jose_Ballester.pdf&usq=AFQjCNEdTNwizPtg7UA0LKzxBomXDor86w&sig2=24LYx1gp8dAkCBViQSASdw

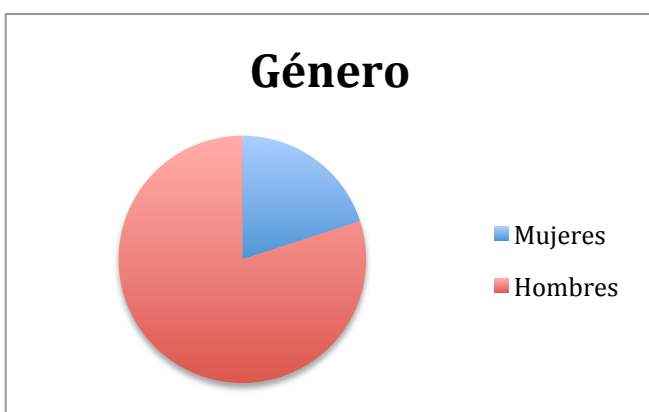
20. Anexo 20. Resultados del cuestionario de evaluación de la implementación piloto por los alumnos

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través del cuestionario electrónico de evaluación de la experiencia piloto. Dicho cuestionario de evaluación está disponible en el [siguiente enlace](#)²³.

Se presentan los gráficos de resumen de los datos cualitativos y, en los casos en los que se solicitó, un resumen de las respuestas dadas por los participantes.

a. Datos demográficos

La totalidad de los ocho alumnos participantes han respondido el cuestionario de evaluación.



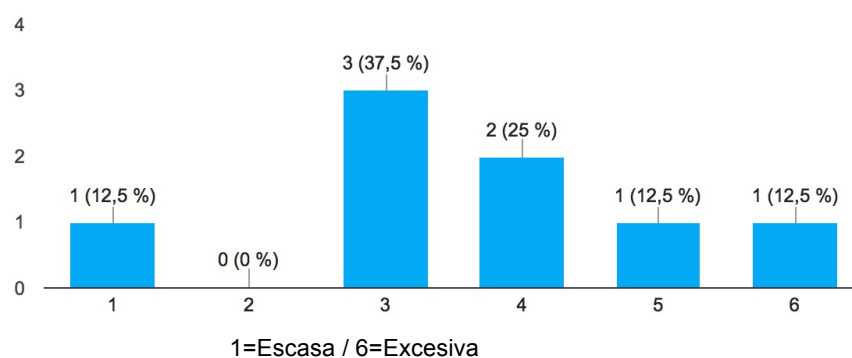
Género	Nº	%
Mujeres	3	37,5%
Hombres	5	62,5%

b. 1ª parte. Evaluación de la propuesta piloto

b.1.- Diseño general de la propuesta piloto

a) Carga semanal de trabajo

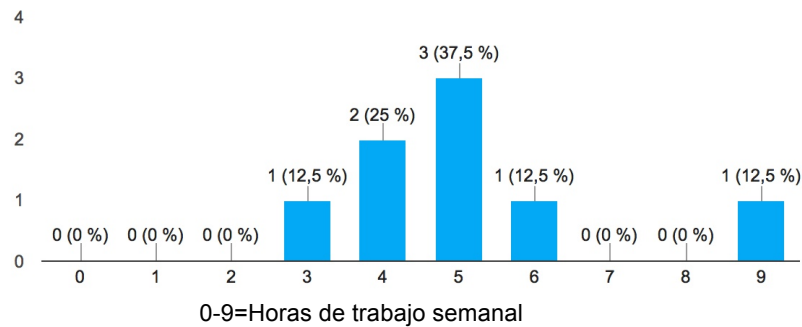
La carga del trabajo semanal ha resultado... (8 respuestas)



²³ La URL del formulario electrónico de evaluación de la experiencia piloto por los alumnos es: <https://goo.gl/forms/JDDWZJ18JYOXzbcf2>

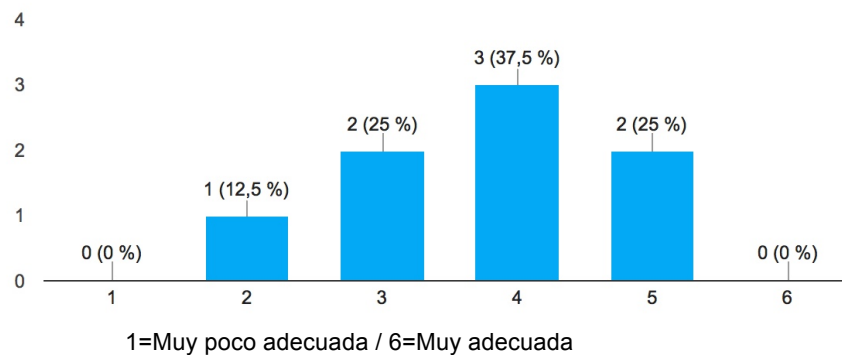
Por favor, indica el número medio de horas semanales dedicadas al trabajo en esta actividad formativa

(8 respuestas)



b) Estructura del curso

La estructura del curso ha resultado... (8 respuestas)

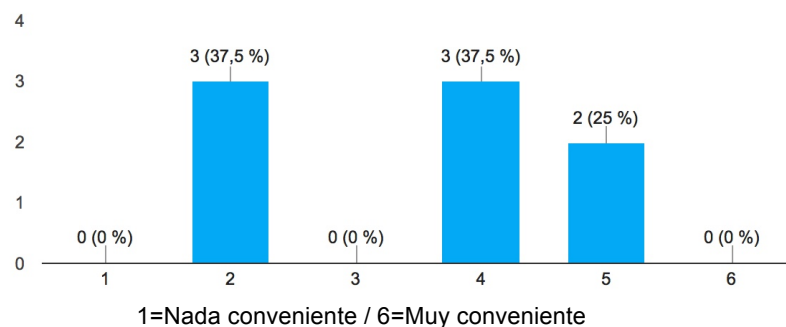


Dos participantes justifican sus respuestas indicando uno de ellos que “Me costó aterrizar en el formato. Pero fue un problema de inadecuación mía” y el otro “Creo que había mucha información (interesantísima) para muy poco tiempo”.

c) Metodología del curso, considerando las actividades y los foros de discusión

La metodología, considerando especialmente las actividades y los foros de discusión propuestos, ha resultado...

(8 respuestas)



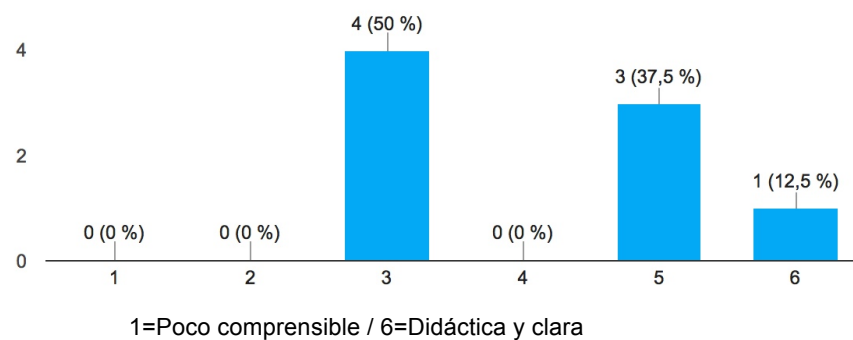
Los participantes expresaron que la organización del entorno Moodle “no resultaba muy clara” o “un poco farragosa quizás”, concretándolo en tres puntos:

- La disposición de los lugares donde plantear las diversas preguntas y respuestas, que uno de los participantes denominó como “manifiestamente mejorable”.
- La confusión que generaba tener todos los recursos disponibles desde el comienzo del curso, sugiriendo que fueran mostrados paulatinamente.
- “Demasiada libertad de elección”. Expresión que pudo ser concretada en entrevista personal posterior.

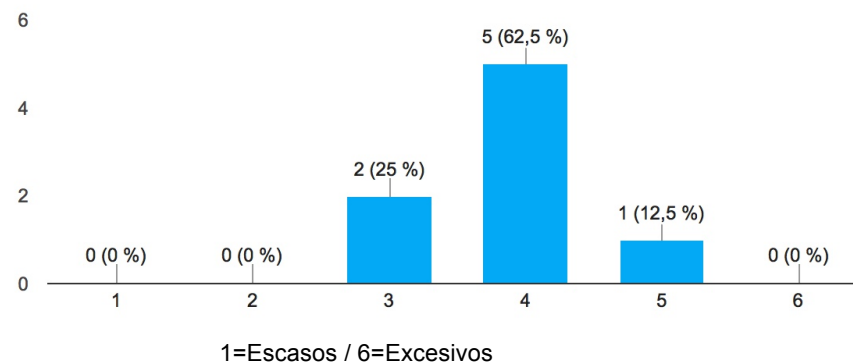
Uno de los participantes manifestó expresó que “no llevo bien el trabajo en grupo. Tiendo a recortar mi proyección hacia el mismo y me muestro poco colaborador.”

d) Documentación y materiales de soporte suministrados

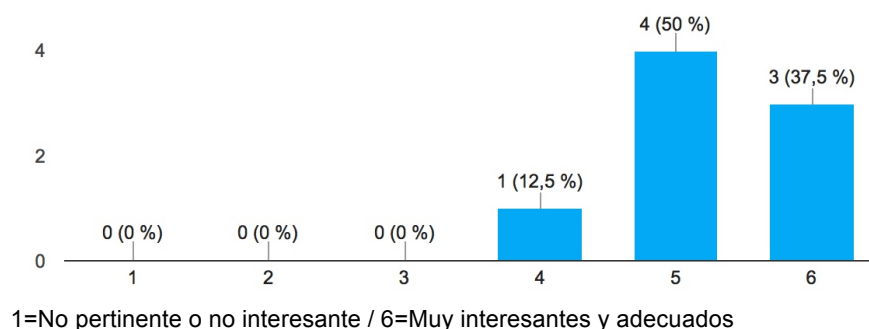
La documentación ha resultado... (8 respuestas)



Los materiales de soporte han resultado... (8 respuestas)

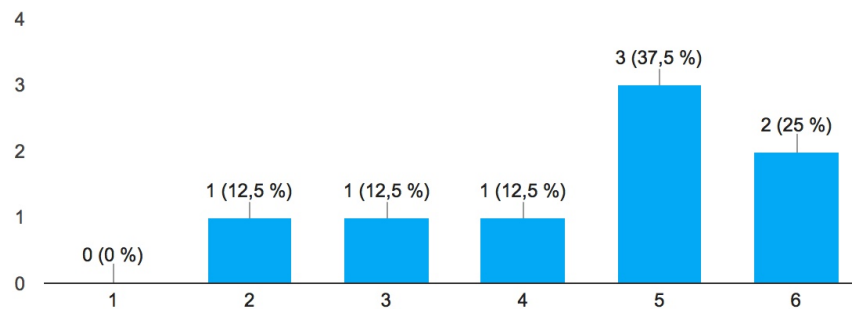


Los materiales de soporte han resultado... (8 respuestas)



e) Actividades propuestas

Las actividades propuestas han resultado... (8 respuestas)



1=Nada adecuadas a los contenidos / 6=Muy adecuadas a los contenidos

En relación con las actividades propuestas, los participantes expresaron lo siguiente:

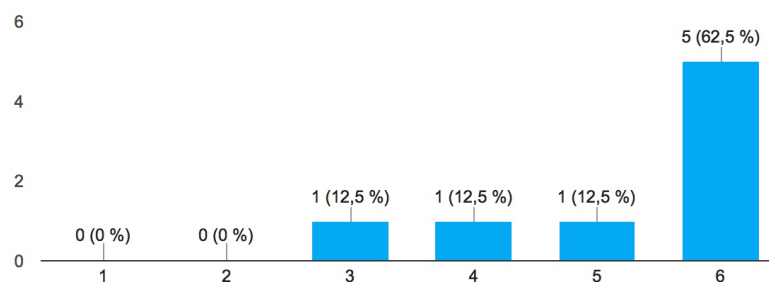
- El material les resultó “muy pertinente e interesante”.
- La organización del entorno virtual les resultó confuso, pues “las ventanas de entorno están muy compartimentadas y tiendo a perderme en el recorrido desde que leo la información, elaboro preguntas y relaciono las respuestas con la resolución final”.
- La conveniencia de que alguna actividad fuera “grupal y en vivo, no por escrito”, lo que podría “ser interesante”.

b.2.- Comunicación académica

a) Lapso de respuesta del dinamizador del curso

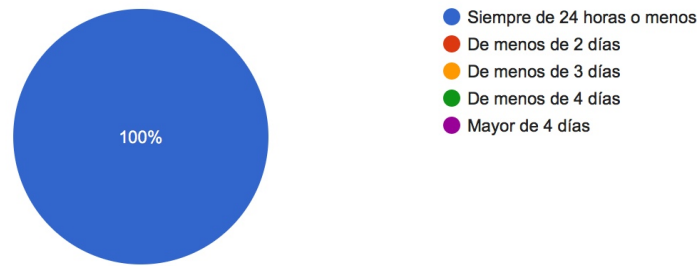
El lapso en obtener respuesta por parte de los tutores académicos ha sido...

(8 respuestas)



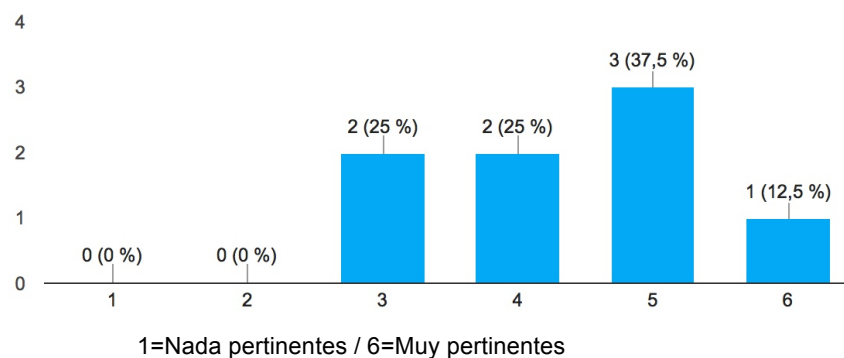
1=Con demoras mayores de 5 días /
6=Siempre dentro de las 24 horas siguientes a plantear la pregunta

El lapso en obtener respuesta por parte del dinamizador del curso ha sido...
(8 respuestas)



b) Debates en los foros

Los debates planteados en los foros han resultado... (8 respuestas)

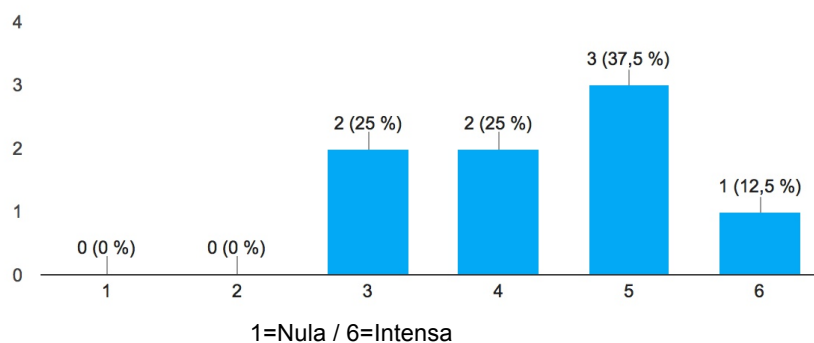


Al respecto de los debates, un participante se quejó de la carga de trabajo que suponía el curso, así como de la organización del entorno virtual, expresando que “la pertinencia del debate está justificada según el grado de profundidad y conocimiento de la temática propuesta. No hemos tenido tiempo de estudiar y buscar información al respecto. Personalmente he descartado los textos en inglés. Me ha llevado mucho tiempo hacerme con la dinámica del entorno digital trabajado, tengo que decir que no me gusta nada esa arquitectura empleada, pero quizá deba ser así”.

b.3.- Aspecto social del curso

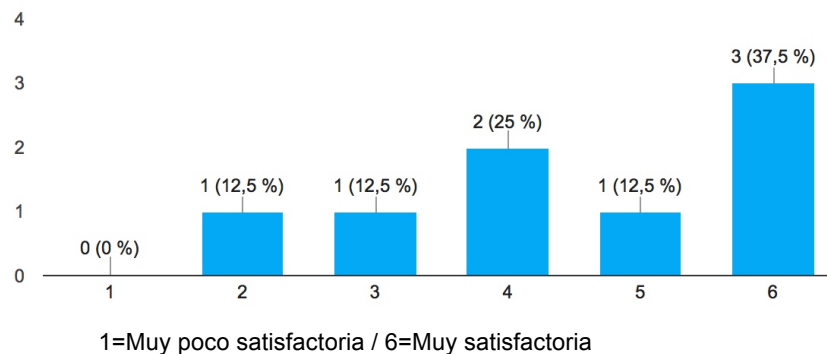
a) Interacción entre estudiantes

La interacción entre compañeros/estudiantes ha resultado... (8 respuestas)



b) Interacción personal con los compañeros y percepción de la influencia de ésta en el aprendizaje personal

Mi interacción con los compañeros me ha resultado... (8 respuestas)



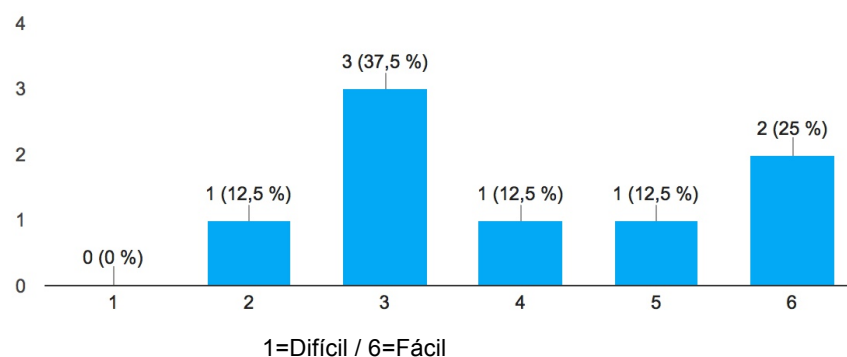
En cuanto a este ítem del cuestionario, y tal como muestra el gráfico de barras, los participantes se han mostrado divididos. Excepto dos personas que se han manifestado negativamente –en uno de los casos porque no deseaba interacción, sino sólo y exclusivamente información–, en general todos consideraban que la interacción con los compañeros había contribuido a su aprendizaje. En algún caso, indicaban expresamente lo beneficioso de interactuar con otros profesores interesados y motivados hacia la temática del curso.

Como críticas volvió a aparecer la cuestión del tiempo asignado a la realización de las tareas. El deseo de contar con actividades en las que los profesores pudieran expresar libremente sus opiniones –sin estar guiados por el enunciado de la tarea.

b.4.- Plataforma de eLearning

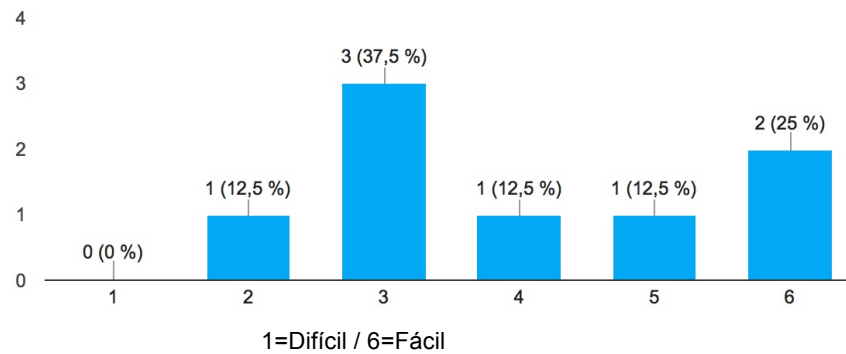
a) Acceso al aula virtual

El acceso al aula virtual ha resultado... (8 respuestas)



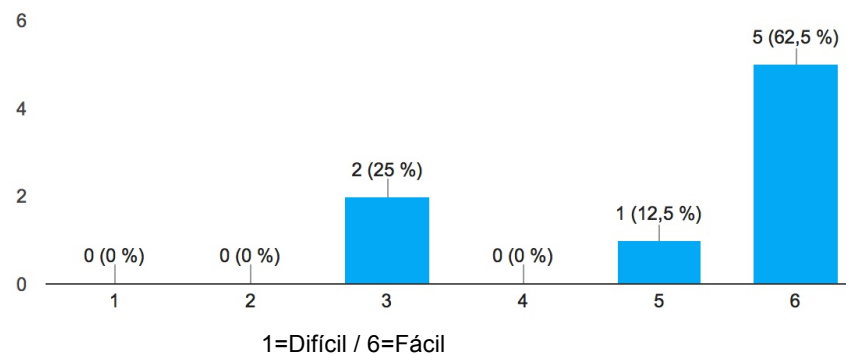
b) Acceso a los recursos de aprendizaje

El acceso a los recursos de aprendizaje ha resultado... (8 respuestas)



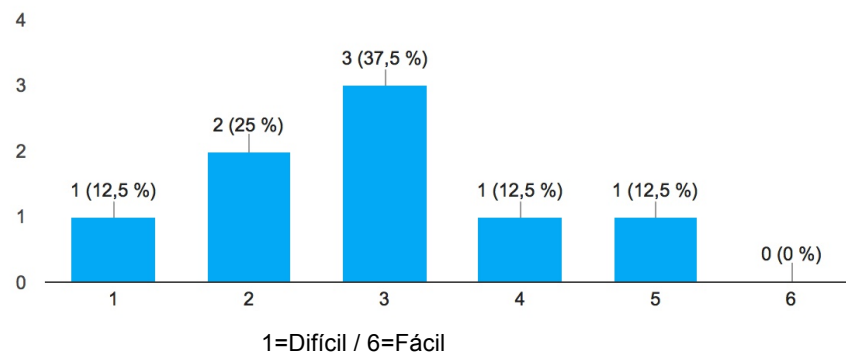
c) Descarga de contenidos del curso

La descarga de contenidos ha resultado... (8 respuestas)



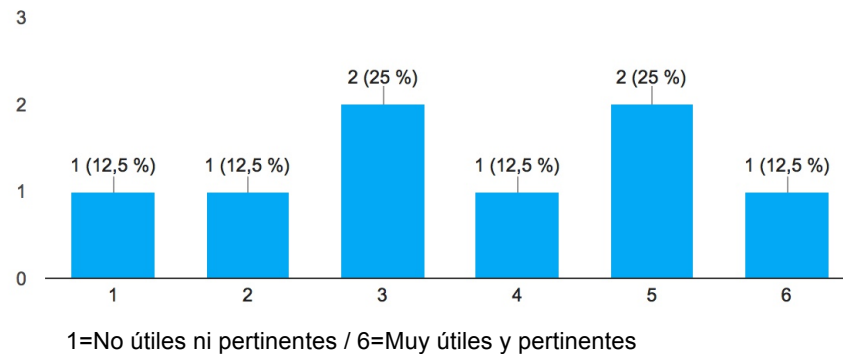
d) Acceso a los foros

El acceso a los foros ha resultado... (8 respuestas)



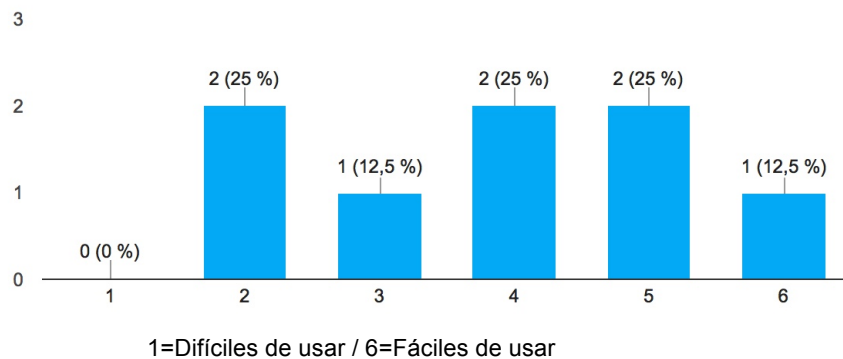
e) Avisos de la plataforma Moodle

Los avisos de la plataforma han resultado... (8 respuestas)



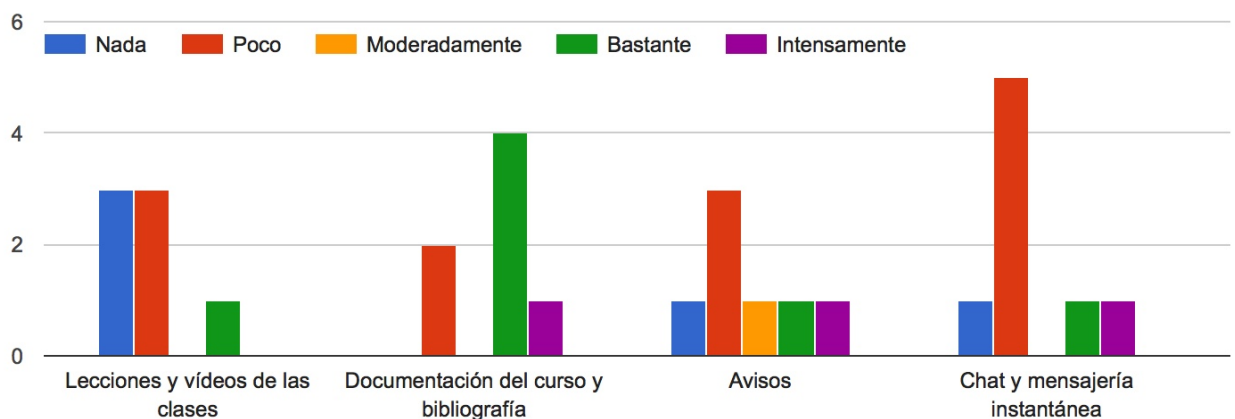
f) Chat y mensajería instantánea

Las herramientas de chat y mensajería han resultado... (8 respuestas)



g) Espacios del curso más utilizados durante la implementación

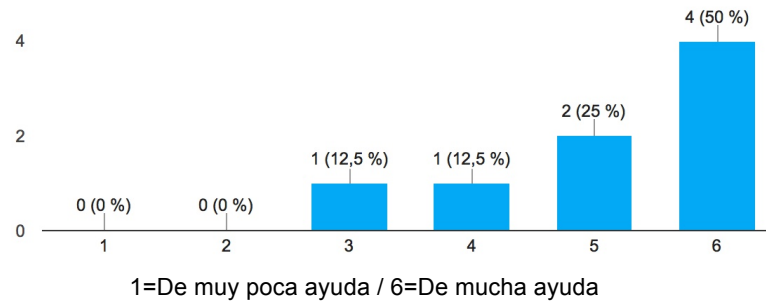
Los espacios del curso que más he utilizado han sido...



b.5.- Profesorado

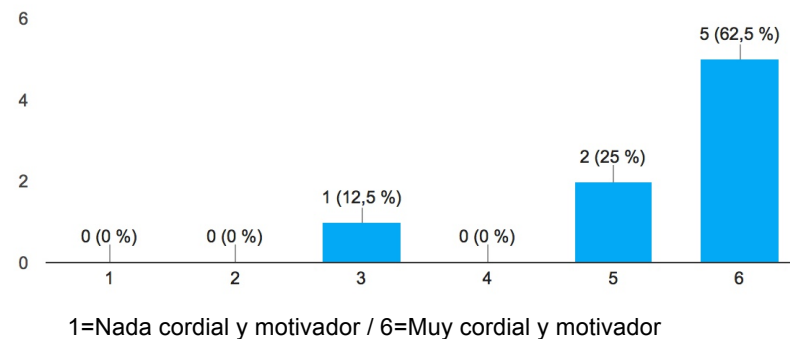
a) Percepción del alumno sobre la influencia del tutor en su aprendizaje

En mi proceso de aprendizaje, la labor del tutor académico me ha resultado...
(8 respuestas)



b) Actuación del profesor

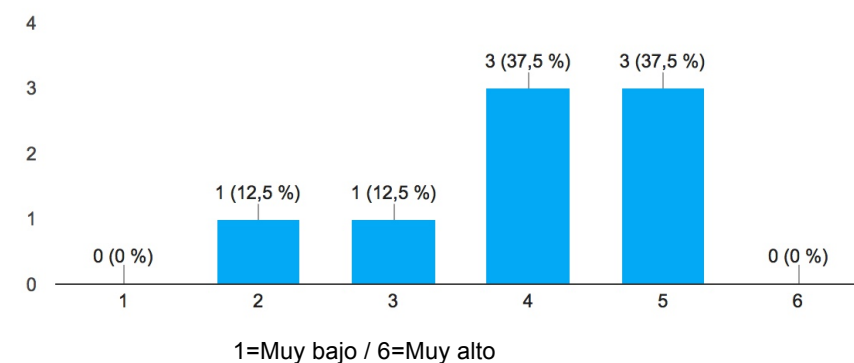
En su interacción conmigo, el tutor académico me ha resultado... (8 respuestas)



b.6.- Satisfacción general con el curso piloto

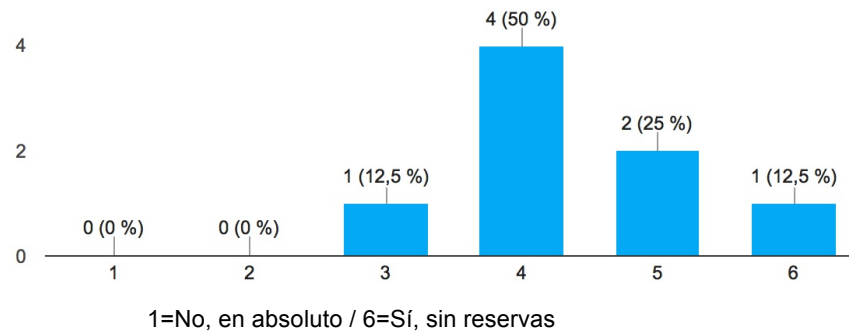
a) Satisfacción general con el curso

Mi nivel de satisfacción general con el curso es... (8 respuestas)



b) Recomendaría realizar este curso a un amigo

Recomendaría realizar este curso a un amigo... (8 respuestas)



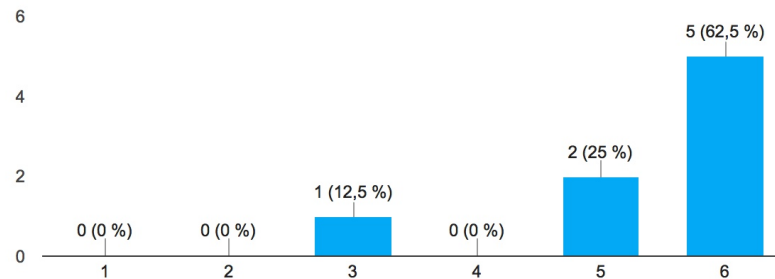
c. 2ª parte. Evaluación sobre la acción formativa completa

c.1.- Diseño general de la acción formativa

a) Interés y pertinencia de la propuesta

La propuesta formativa, teniendo en cuenta a quien va dirigida y el contexto donde se va a realizar, resulta...

(8 respuestas)



1=Muy poco interesante / 6=Muy interesante

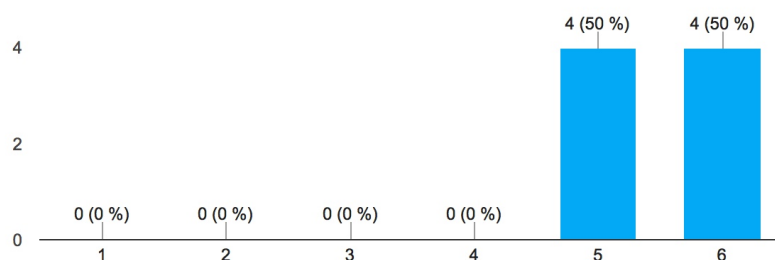
Prácticamente todos los profesores indicaron la pertinencia de una iniciativa sobre la temática de este proyecto, pues “todo intérprete sufre en mayor o menos grado, miedo escénico a lo largo de su carrera. Los alumnos deberían formarse al respecto”. “La ansiedad escénica [...] se produce con mucha más frecuencia de la deseada en los alumnos que están recibiendo aprendizaje instrumental”. Además, “hay un desconocimiento bastante grande sobre las causas que generan ansiedad escénica en el alumnado. Y, aún sabiéndolas, no se hace casi nada para intentar evitarlas de manera coordinada y conjunta desde los centros y mucho menos desde la administración educativa”. “Es necesaria una actividad de este tipo para el profesorado”.

Concretamente sobre el proyecto, los participantes indicaron que “la parte de técnicas corporales o los estudios de casos vienen genial para intérpretes, muy adecuado”. Aunque también una persona indicó que “me parece complicado la parte práctica vía videoconferencia por la diversidad de horarios de los participantes”. Este aspecto se trató posteriormente en entrevista personal con esta persona.

b) Oportunidad y necesidad de la propuesta

La propuesta formativa, teniendo en cuenta a quien va dirigida y el contexto donde se va a realizar, resulta...

(8 respuestas)

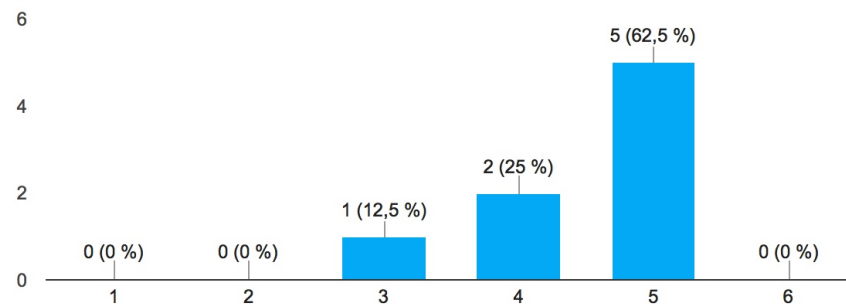


1=Muy poco oportuna y poco necesaria / 6=Muy oportuna y necesaria

Los participantes afirmaron que era “muy interesante el tema”, y que “toca los aspectos interesantes para un músico”. “Es fundamental que desde el aula se cuiden estos aspectos. Que sean los propios centros lo que potencien y aseguren el buen sentir de los alumnos en sus actuaciones públicas”. Manifestando también que “la limitación vendrá dada por la dinámica formativa previa del alumno sobre el entorno de aprendizaje propuesto”.

c) Realismo y aplicabilidad de la propuesta

El plan general de la acción formativa resulta... (8 respuestas)



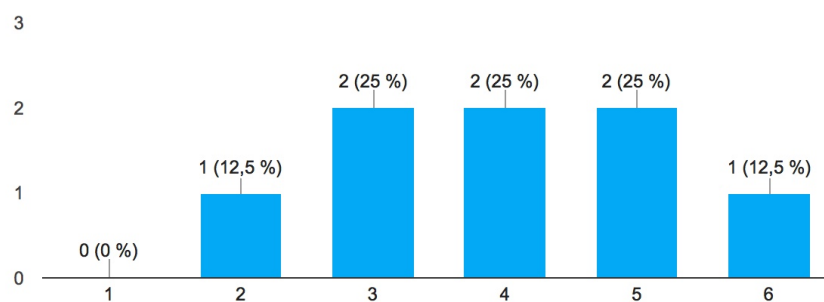
1=Poco realista y difícil de que culmine con éxito / 6=Adecuado y fácil de que llegue a buen puerto

Los participantes reconocieron la dificultad de una iniciativa como ésta, pues “no es fácil coordinar a tanto y tan diverso profesorado”, afirmando que “está bien pensado” y que “creo que en nuestros centros se podría poner en marcha, sobre todo por el alto contenido práctico”. Aún así, un participante reconocía no conocer “exhaustivamente el plan. Dependerá de la dificultad de cada cual para enfrentarse a las propuestas de trabajo”.

Por otro lado, dos participantes hacía referencia a la necesidad de “modificaciones puntuales de la propuesta” y la necesidad de calibrar mejor la carga de trabajo y el tiempo necesario para la realización de las actividades –la persona que hizo esta afirmación en este ítem es la misma que necesito nueve horas para realizar las actividades propuestas.

d) Estructura de la propuesta

La estructura de la acción formativa resulta... (8 respuestas)



1=Confusa y desmotivadora / 6=Clara y motivadora

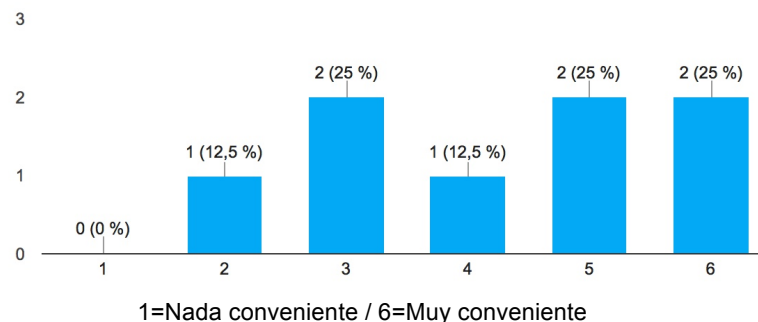
Los participantes reconocieron que “requiere dedicación y de un buen manejo de las herramientas virtuales. Por ello, aunque es clara, depende de la motivación previa del participante”. Con todo manifestaron que sigue “una secuencia lógica”, que “está bien estructurado”, aunque en algún caso se indicó desconocer “el alcance de este ítem hasta realizarlo”.

Una participante recomendó emplear “títulos más atractivos, por sugerir algo”.

e) Metodología basada en actividades dirigidas por el profesor

La metodología que se propone al principio de la acción formativa, basada en actividades de grupo y foros con tareas explícitas a resolver, la consideras...

(8 respuestas)



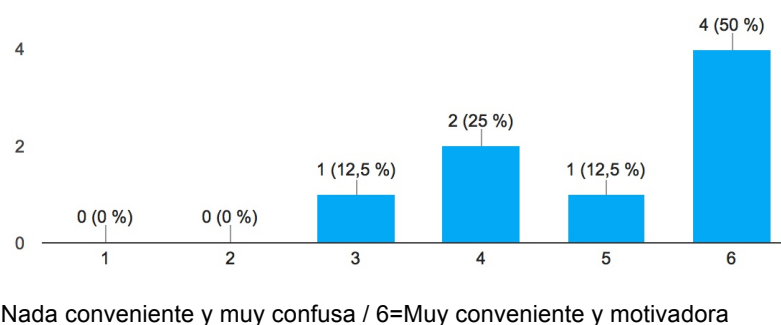
Respecto a esta primera parte del proyecto, la mayor parte de los participantes indicó la metodología propuesta como “conveniente”, puesto que “sirve para desarrollar dinámicas de grupo, fundamental para coordinar planes de acción como pretende ser este proyecto”, para lo cual “es necesario trabajar de manera colaborativa, intercambiando opiniones y reflexiones”.

Por otro lado, también se sugirió realizar actividades presenciales –“es algo frío y difícil comunicarse sólo a través de este medio. Creo que se complementaría bien con sesiones informativas y de trabajo presenciales”–, así como se expresaron reticencias hacia el trabajo en grupo –“quizás el trabajo individual o más íntimo es también interesante” y “no trabajo bien en grupo. No coincidimos en los tiempos. Resulta confuso y poco efectivo”. Este último caso muestra la falta de entrenamiento en el uso de herramientas de comunicación asíncrona, una situación que resulta frecuente y que será necesario detectar y resolver a través de un diseño adecuado.

f) Metodología basada en actividades abiertas de investigación personal, intercambio de buenas prácticas y análisis de casos

La metodología que se propone en la parte central de la acción formativa, basada en actividades abiertas de investigación personal, intercambio de buenas prácticas y análisis de casos, te parece...

(8 respuestas)

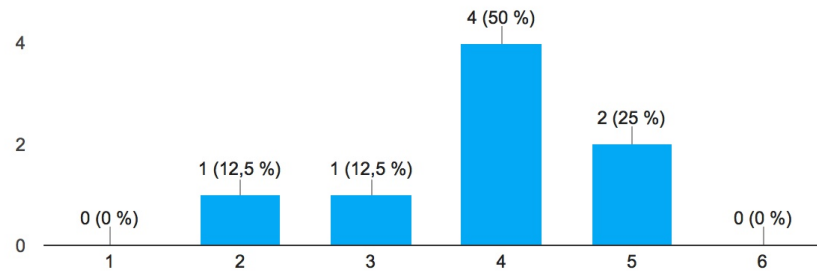


Resulta significativo que, de las tres metodologías sugeridas, la de éste apartado sea la que obtiene calificaciones más altas. Al respecto, los participantes indicaron que esta metodología “propicia compartir experiencias docentes, por lo que creo que es muy adecuada”, puesto que “compartir experiencias enriquece”, “es una oportunidad para dar y recibir”. Y es que “el intercambio de experiencias es de lo mejor de los cursos, [...] lo que más suele retenerse luego”

g) Metodología basada en talleres mediante videoconferencia

La metodología que se propone en la parte final de la acción formativa, basada en talleres a través de videoconferencia resulta...

(8 respuestas)



1=Me echa para atrás nada más saber de ella / 6=Me parece una oportunidad genial

21. Anexo 21. Pauta seguida en las conversaciones para evaluar la implementación piloto

Modelo de formulario para las conversaciones para evaluar la implementación piloto por parte de los alumnos		
TFM y prácticas		
Nombre		
Fecha	Asunto	Información

22. Anexo 22. Valoración del logro de los objetivos del proyecto

La Tabla 56 valora la consecución de los objetivos del presente proyecto.

Tabla 56. Valoración de la consecución de los objetivos del proyecto

Objetivos generales	Objetivos específicos	Logrado	Justificación
A. Informar al profesorado acerca de la ansiedad escénica musical (AEM), incluyendo aquí epidemiología, estrategias de afrontamiento, teorías explicativas y técnicas de intervención y prevención.	1. Conocer la definición y epidemiología de la AEM, dinámicas psicofisiológicas desencadenantes, y estrategias de afrontamiento más comunes.	En parte	Elaborado el diseño, desarrollado e implementado en la propuesta piloto, aunque no elegido por los participantes piloto para ser trabajado. Al tratarse de un grupo reducido, y de un tiempo limitado, se les propuso que eligieran aquellos temas que resultaran más de su interés. Los temas elegidos de entre todos los propuestos se pueden consultar en la pág. 49.
	2. Conocer e identificar los procesos psicofisiológicos que subyacen a la interpretación musical, especialmente el de activación fisiológica, así como sus implicaciones para la propia interpretación musical.	Sí	Elaborado el diseño, desarrollado e implementado en la propuesta piloto y realizado por los participantes.
	3. Conocer los procesos motivacionales que subyacen a la ansiedad escénica y su relación con las experiencias personales.	Sí	Elaborado el diseño, desarrollado e implementado en la propuesta piloto y realizado por los participantes.
	4. Familiarizarse con técnicas y recursos que ayuden al alumnado en su práctica musical, centradas tanto en la gestión de las respuestas fisiológicas, como en el de los pensamientos.	En parte	Elaborado el diseño, aunque no implementado en la propuesta piloto
B. Entrenar al profesorado en habilidades y técnicas que favorezcan una relación profesor-alumno, y una ecología del aula, que no contribuya a la generación de ansiedad escénica, sino que ayude a gestionar adecuadamente las respuestas psicofisiológicas que surgen en relación con la interpretación en público.	5. Practicar intervenciones basadas en <i>Mindfulness</i> como recurso para la adecuada gestión de las respuestas fisiológicas que surgen durante la interpretación.	No	Solamente esbozado el diseño general de las sesiones.
	6. Practicar <i>Focusing</i> como recurso para escuchar empáticamente y conectar corporalmente con las propias emociones.	No	Solamente esbozado el diseño general de las sesiones.
C. Ofrecer a los participantes un medio para dinamizar el contacto y la comunicación entre profesionales con intereses comunes pero alejados geográficamente.	7. Conocer lo que los profesores participantes saben y están haciendo en relación con la actuación en público y el tratamiento de la ansiedad escénica musical.	En parte	Elaborado el diseño, desarrollado, pero no implementado en la propuesta piloto
	8. Revisar la propia práctica docente a la luz de las fuentes de información disponibles durante la actividad formativa.	En parte	
	9. Ofrecer propuestas de mejora a partir de la supervisión de casos propuestos que puedan ser encontrados durante la práctica docente.	En parte	

23. Anexo 23. Listas con los diferentes ámbitos de estudio del Módulo 1

a. Lista con los diferentes ámbitos de estudio de la ansiedad escénica musical

Ámbito 1. La experiencia musical como experiencia corporal dichosa

Ámbito 2. La experiencia musical como actividad comunicativa

Ámbito 3. Definición y prevalencia de la ansiedad escénica musical. Estrategias de afrontamiento comunes

Ámbito 4. Mindfulness y otros recursos corporales a emplear en relación con la ansiedad escénica musical

Ámbito 5. Teorías explicativas de la ansiedad escénica musical.

Ámbito 6. La autocompasión

Ámbito 7. La experiencia corporal de las emociones.

Ámbito 8. El enfoque centrado en la persona en educación musical.

b. Lista con los diferentes ámbitos de estudio en torno a las técnicas corporales orientadas a la prevención de la ansiedad escénica musical

Ámbito de técnicas 1. Intervenciones cognitivo-conductuales en ansiedad escénica musical

Ámbito de técnicas 2. Intervenciones corporales en ansiedad escénica musical

Ámbito de técnicas 3. Tratamientos farmacológicos para el tratamiento de la ansiedad escénica musical

Ámbito de técnicas 4. La prevención de la ansiedad escénica musical desde el ámbito educativo

24. Anexo 24. Diseño del baremo de evaluación de la retroalimentación grupal

Después de que cada grupo ha respondido a preguntas sobre contenidos del curso sobre el que no ha recibido formación específica, el grupo que sí lo ha hecho comparte sus propias respuestas. Es en este momento cuando los participantes de los otros grupos tienen la oportunidad de valorar esta aportación. Esta valoración se realizará mediante la herramienta Taller de Moodle, sobre la retroalimentación que proporciona cada grupo “experto” a las respuestas inicialmente por el resto de grupos. A continuación se muestra la pauta implementada en dicha herramienta Taller. Cada respuesta se valora sobre una escala de 1 a 4, donde 1 es la puntuación más baja y 4 la más alta.

a. Valoración del feedback emitido: Aspectos relativos al desarrollo de la actividad/tarea

Pertinencia: se tiene en cuenta el ámbito de contenido planteado.

Contextualización: se referencian las informaciones compartidas.

Transferencia: las sugerencias proporcionadas se pueden transferir a otras tareas/actividades.

b. Valoración del feedback emitido: Aspectos formales

Claridad: es claro y comprensible.

c. Valoración del feedback emitido: Aspectos motivacionales

Positivo: anima a avanzar/mejorar y marca objetivos asumibles

25. Anexo 25. Evaluación del proyecto con la herramienta *Evaluareed*

En la página siguiente se muestra el resultado de la evaluación del proyecto con la herramienta web *Evaluareed*.

INFORME EVALUAREED

CALIDAD DEL CONTENIDO

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque valora la calidad del contenido, su nivel de propiedad y profundidad, su actualización, y su fiabilidad.

1.1 ¿Está el contenido libre de errores?

La carencia de errores de carácter conceptual en el recurso es una muestra de claridad y favorece la legibilidad del mismo

El resultado es muy bueno, corrige lo errores detectados

1.2 ¿Es adecuada la presentación de los contenidos?

La adecuada presentación de los contenidos favorece la consulta del recurso de una manera eficiente

Resultado excelente. Los contenidos están adecuadamente representados

1.3 ¿Está adecuadamente secuenciado?

La secuenciación correcta de los elementos favorece la percepción ordenada de los contenidos del recurso

La secuenciación de los elementos es excelente

1.4 ¿Es adecuado el nivel de detalle/profundidad a los contenidos?

El detalle y la profundidad con que se desarrollen los contenidos determinará los niveles de asimilación y la eficacia del recurso en la transmisión de los mismos

El resultado es bueno, aunque debería incidirse en el elemento que falta

1.5 ¿Son fiables los contenidos? (autoridad)

La autoridad es un elemento importante en la transmisión de solidez de los contenidos. Cuanto más autoridad existe mayor es la receptividad potencial de los mismos

El resultado es excelente. El autor goza de un presencia intencional y nacional destacable

1.6 ¿Están actualizados los contenidos?

La credibilidad y utilidad de un recurso didáctico depende de una adecuada actualización. La falta de esta lo convierte en inservible.

Resultado excelente. Los contenidos del recurso están actualizados convenientemente

1.7 ¿Presenta suficientes actividades de carácter práctico?

Los contenidos teóricos del recurso han de completarse con actividades prácticas que permitan al alumno aplicar los conocimientos adquiridos

Resultado excelente. El alumnos tiene elementos suficientes para la aplicación de los contenidos teóricos

1.8 ¿Presenta tutoriales o FAQs?

Las ayudas son imprescindibles para el correcto uso del recurso.

Resultado excelente. La inclusión de ayudas contribuye a un adecuado uso de los contenidos del recurso.

INFORME EVALUAREED

1.9 ¿Proporciona recursos externos de calidad para completar la formación (webs, artículos, diccionarios?)?

La remisión a recursos de carácter bibliográfico y documental de diversa naturaleza permite al alumno ampliar sus conocimientos y experiencias sobre la materia cursada y dota de calidad la información introducida

Resultado excelente. El recurso presenta una magnífica proporción de referencias externas

1.10 ¿Tiene programa o guía didáctica de la asignatura?

La guía didáctica es imprescindible para conocer los contenidos teórico-prácticos del recurso.

Resultado excelente. La inclusión de guía didáctica contribuye a un adecuado conocimiento de los contenidos del recurso.

Artículos recomendados:

OBJETIVOS Y METAS DE APRENDIZAJE

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque mide la coherencia de los contenidos a los objetivos de aprendizaje. Se valora la presentación y especificación de las competencias y habilidades.

2.1 ¿Están especificados?

La especificación de objetivos y metas de aprendizaje es importante para que el estudiante conozca hacia donde ir y como

2.2 ¿Hay coherencia entre los objetivos, los contenidos y la evaluación?

La definición de objetivos y la conexión entre estos, los contenidos y la evaluación le presta consistencia al recurso de aprendizaje y le otorga coherencia desde el punto de vista del usuario.

Resultado Excelente. El usuario tiene la percepción de una planificación rigurosa y exhaustiva del recurso

2.3 ¿Están definidas las competencias y habilidades que debe conseguir el estudiante?

La definición de competencias y habilidades permite al alumno conocer que habilidades formativas ha de alcanzar

Resultado excelente. El alumno contará con un referente para conocer cuáles han de ser sus competencias formativas

Artículos recomendados:

FEEDBACK

INFORME EVALUAREED

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque valora la interactividad del OA con el estudiante mediante distintas herramientas.

3.1 ¿Cuenta con cuestionario para evaluar el recurso?

El cuestionario permite conocer la opinión del usuario sobre el recurso. Por lo tanto es importante para tener una opinión directa sobre su validez

Resultado Excelente. La inserción de un cuestionario es una decisión acertada para obtener información sobre la utilidad y efectividad del recurso.

3.2 ¿Admite sugerencias?

Las sugerencias permiten recopilar indicios para la mejora del recurso, son por lo tanto una fuente de información muy importante para su creador

Resultado Excelente. La existencia de un buzón (virtual) de sugerencias es una buena opción para hacer partícipes a los usuarios de las mejoras que se puedan introducir en el recurso.

3.3 ¿Existe un tablón de anuncios?

El tablón de anuncios es un medio directo para mantener informado al usuario sobre novedades y eventos asociados al recurso

Resultado Excelente. La existencia del tablón de anuncios garantiza la posibilidad de un contacto directo con los alumnos para anuncios de novedades y noticias en relación con el recurso.

3.4 ¿Cuenta con blog?

El blog permite la inserción de noticias de una manera muy rápida e interactiva, así como la participación de los usuarios en el mismo incorporando sus opiniones sobre aquellas

Resultado Excelente. La existencia de un blog, que se ha de mantener convenientemente actualizado, abre la posibilidad de una participación activa de los usuarios en el desarrollo del recurso.

3.5 ¿Cuenta con chat?

El chat es un recurso interesante para comunicaciones simultáneas en tiempo real, aplicable a foros, seminarios y encuentros sobre cualquier tema que se quiera plantear

Resultado Excelente. La existencia de un chat permite la convocatoria de foros y seminarios de todo tipo, así como una relación más directa entre profesor y alumnos.

3.6 ¿Cuenta con foro de debate?

Los foros de debate permiten la creación de alertas temáticas en las que se pueden obtener múltiples puntos de vista y contrapuntos interesantes.

Resultado Excelente. La existencia de foros muestra una actitud activa por parte del profesor que se interesa por abrir vías de intervención temática relacionadas con el recurso.

3.7 ¿Cuenta con e-mail de contacto?

El correo de contacto permite la apertura de una vía permanente de contacto entre el profesor y el alumno

Resultado Excelente. La inclusión de correo de contacto es importante pues ofrece la posibilidad de establecer

INFORME EVALUAREED

comunicaciones fuera del recurso para resolver problemas que puedan estar relacionados con la materia.

3.8 ¿Permite al usuario su autoevaluación?

La autoevaluación permite al usuario del recurso tomar conciencia de su situación en relación con los contenidos del recurso

Resultado Malo. Es necesario introducir algún tipo de sistema que mida los conocimientos de los alumnos que quieran conocer en qué situación se encuentran.

3.9 ¿Tiene RSS?

Los canales RSS permiten vincular el recurso a otros medios y páginas que quieran enlazar con el mismo y recabar sus posibles actualizaciones

Resultado Excelente. Es importante la existencia de RSS para el recurso para posibilitar la vinculación permanente con otros sitios o con las páginas personales de los usuarios.

3.10 ¿Ofrece calendario o distribución espacial de la asignatura?

Artículos recomendados:

USABILIDAD

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque se valora la sistematización y la funcionalidad y el diseño de la interfaz del OA desde la perspectiva del usuario.

4.1 ¿Hay homogeneidad en el diseño?

Un diseño homogéneo confiere al recurso estabilidad y continuidad favoreciendo el recordatorio de la estructura y la consulta

Resultado Excelente. La disposición de los elementos es la óptima para que el diseño sea percibido de una manera homogénea

4.2 ¿Permite la navegación mediante tabla de contenidos?

La tabla de contenidos es un útil imprescindible en un recurso educativo y ha de permitir la navegación a través de ella, facilitando los recorridos según el interés del usuario.

El resultado es malo. Es preciso introducir una tabla de contenidos navegable

4.3 ¿Existe mapa de navegación?

El mapa de navegación permite obtener una visión global de todos los elementos contenidos en el recurso, permitiendo moverse por el sin solución de continuidad

INFORME EVALUAREED

4.4 ¿Es intuitivo?

Un recurso intuitivo permite su utilización sin necesidad de apoyaturas técnicas complejas y facilita el uso por parte de los alumnos

4.5 ¿Es fácilmente navegable?

Resultado malo. Es imprescindible incorporar los elementos necesarios para facilitar la navegación.

4.6 ¿Cuenta con motor de búsqueda?

El motor de búsqueda es un útil altamente recomendable para facilitar el acceso a la información que contiene el recurso

4.7 ¿La navegación es rápida?

La rapidez en la navegación agiliza todos los procesos de búsqueda y recuperación de información en el interior del recurso.

Resultado deficiente. El sistema debe informar de la rapidez con la que se descargan los elementos

4.8 ¿Permite customizar el contenido?

La customización del contenido le confiere al usuario la posibilidad de amoldarlo a sus características y necesidades

Resultado Excelente. El usuario puede configurar los contenidos según sus necesidades

4.9 ¿Dispone de ayuda para el manejo del software?

Las ayudas para el manejo del recurso y el software asociado al mismo permiten una optimización de su uso

Resultado excelente. La existencia de ayudas permiten optimizar el uso del recurso

4.10 ¿Los enlaces y botones funcionan correctamente?

El funcionamiento correcto de todos los enlaces y botones del recurso confiere confianza en el mismo y en su nivel de actualización

4.11 ¿Tiene un diseño atractivo?

El diseño es fundamental para facilitar el uso de un recurso puesto que facilita su legibilidad y ergonomía.

Resultado bueno. Es conveniente incorporar el elemento que falta

Artículos recomendados:

Criterios para la evaluación de la usabilidad de los recursos educativos virtuales: un análisis desde la alfabetización en información

Autor:

INFORME EVALUAREED

MARZAL, M.A.; CALZADA-PRADO, J.; VIANNELLO, M.

Fuente: Information Research, 2008, vol. 13, n.4, paper 387

Resumen: Introducción. Para que el aprendizaje en entornos virtuales resulte realmente significativo, deben darse dos condiciones básicas: disponer de competencias relacionadas con la alfabetización en información y, en especial, disponer de criterios adecuados para evaluar contenidos digitales.
Method. El principal objetivo de este trabajo es presentar un modelo de evaluación de la usabilidad de recursos educativos, desarrollado desde el punto de vista cognitivo del procesamiento de la información así como de las competencias esperadas en los estudiantes.
Analysis. El método utilizado para desarrollar el modelo ha sido la revisión de literatura y categorización de criterios de usabilidad relevantes.
Results. Un modelo de evaluación para contenidos educativos digitales habrá de considerar los siguientes criterios: Captación (relacionada con el mecanismo cognitivo de la atención), Fidelidad (relacionado con la percepción y Capacidad Alfabetizadora (ligada a la memoria).
Conclusions. Las Ciencias de la Documentación pueden desempeñar un papel relevante en distintas áreas: diseño de instrumentos adecuados para la gestión de contenidos educativos, implementación del constructivismo desde su perspectiva y para sus propios propósitos, adoptar competencias relacionadas con la alfabetización en información como objetivos didácticos en la formación profesional y el desarrollo de métodos adecuados para evaluar competencias y contenidos.

Palabras clave: aprendizaje en entornos virtuales ; alfabetización informacional ; evaluación ; usabilidad

URL: <http://InformationR.net/ir/13-4/paper387.html>

A multi-component model for assessing learning objects: The learning object evaluation metric (LOEM).

Autor: ROBIN H. Kay ; KNAACK, Liesel.

Fuente: Australasian Journal of Educational Technology, 2008, vol. 24, n.5, p. 574-591.

Resumen: Se pretende desarrollar y evaluar un modelo multi-componente para la evaluación de los objetos de aprendizaje. Para testar este modelo, se ha utilizado una muestra de 1113 estudiantes, 44 profesores y 44 objetos de aprendizaje. Se distinguen 4 vías: interactividad, diseño, compromiso y usabilidad.

Palabras clave: objetos de aprendizaje; evaluación

Evaluating, selecting and managing learning resources

Autor: BRITISH COLUMBIA, Ministry of Education

Resumen: Amplia guía oficial del Ministerio de Educación canadiense dirigida a todos aquellos involucrados en los procesos de evaluación, selección y tratamiento de recursos educativos.

URL: http://www.bced.gov.bc.ca/irp/resdocs/esm_guide.pdf

INFORME EVALUAREED

Usability and instructional design heuristics for e learning evaluation.

Autor: REEVES, T. C., BENSON, L., ELLIOTT, D., GRANT, M., HOLSCHUH, D., KIM, B., et al.

Fuente: Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2002, 1615?1621.

Resumen: La evaluación heurística es una metodología para investigar la usabilidad de un software desarrollado inicialmente por Nielsen. Su protocolo se modificó y fue redefinido para evaluar los programas de e-learning por participantes en un seminario de doctorado llevado a cabo en la Universidad de Georgia en 2001. Se ampliaron los 10 ítems a 15, descritos en este artículo, así como el protocolo que guía el proceso de evaluación. Se presentan los resultados de las aplicaciones del protocolo a un programa de formación e-learning comercial.

Palabras clave: diseño ; evaluación; e-learning; criterios

MOTIVACIÓN

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque valora la originalidad y la motivación para el aprendizaje del OA.

5.1 ¿Es original / innovador?

La originalidad y la innovación le confieren al recurso unas dosis de atractivo que favorecen la motivación en su uso

5.2 ¿Estimula el aprendizaje?

La buena disposición de los elementos, una estética atractiva y la originalidad e innovación en su concepción estimulan la consulta y el aprendizaje

5.3 ¿Es divertido / entretenido?

El dinamismo en la presentación de los contenidos, el diseño equilibrado y la incorporación de novedades favorecen el carácter lúdico del recurso.

5.4 ¿Se ajusta a la realidad?

Los recursos han de adaptarse al contexto temático y científico de la materia descrita
Resultado excelente. Es un recurso perfectamente adaptado a la realidad de la materia

Artículos recomendados:

INFORME EVALUAREED

Emotions: the forgotten key success in online learning

Autor: LERA, Eva de.; FERNANDEZ, Carles; ALMIRALL, Magí.

Fuente: En 13th UNESCO-APEID International Conference, Hangzhou, China, 2009.

Resumen: ¿Cuáles son las claves para obtener éxito en el aprendizaje en línea? El estado de la cuestión del e-learning va a permitir conocer las tecnologías, la formación de los profesores, la gestión, el diseño instruccional, la participación? pero probablemente no se enfoque en el impacto que los estados afectivos tienen en el proceso del aprendizaje, en la satisfacción de los usuarios y, por supuesto, en el éxito del curso.

En este artículo se presenta la herramienta ?Enjoy guidelines? que la Universidad Oberta de Cataluña ha desarrollado con el objetivo de apoyar los diseñadores en la creación de entornos de aprendizaje virtual que promueven estados afectivos positivos como la motivación, la atención, la concentración? La guía presenta doce principios básicos de diseño que se pueden aplicar de diferentes formas para el diseño del aprendizaje y que son especialmente útiles para los usuarios que nunca han tenido en cuenta la dimensión emocional.

Palabras clave: aprendizaje afectivo ; tecnología educativa afectiva ; interacción hombre-máquina; emociones ; usabilidad ; diseño centrado en el usuario

URL: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/13th_Conference/Papers/3.D.1_Emotion__Eva__updated.pdf

Developing a Usability Evaluation Method for E-learning Applications: From Functional Usability to Motivation to Learn.

Autor: ZAHARIAS, Panagiotis.

Resumen: Se presenta el desarrollo de un cuestionario basado en un método de evaluación de la usabilidad de aplicaciones elearning. Se propone una nueva medida de usabilidad que se considera más apropiada para evaluar el diseño de elearning. Se describen 2 estudios empíricos. Los resultados ofrecen una evidencia significativa de la validez del método.

Palabras clave: elarning; evaluación; método

URL: http://www.dmst.aueb.gr/en2/diafora2/Phd_thesis/Zaharias.pdf

An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students.

Autor: NOKELAINEN, P.

Fuente: Educational Technology & Society, 2006, vol. 9, n.2, p. 178-197.

Resumen: Se presenta el criterio de usabilidad pedagógica para evaluar el material de aprendizaje digital. Se estudian menos los aspectos pedagógicos del diseño que los aspectos técnicos. Existen relativamente pocos inventarios que midan la satisfacción de los usuarios en relación con los aspectos pedagógicos de los materiales de aprendizaje digitales, y ninguno de ellos ha sido sometido a un riguroso proceso de test psicométrico. Se incluyen los siguientes

INFORME EVALUAREED

componentes: Control del usuario, actividad del usuario, aprendizaje cooperativo(colaborativo, orientación objetivos, aplicabilidad, valor añadido, motivación, valoración del conocimiento previo, flexibilidad y feedback. Se ha operacionalizado en una escala de Likert, en un cuestionario que evalúan los sistemas de gestión de aprendizaje y materiales de aprendizaje. Los resultados respaldan la existencia de unas dimensiones teóricas del criterio. Se ha conseguido distinguir las diferencias de perfiles de usabilidad pedagógicas de módulos de aprendizaje.

Palabras clave: usabilidad; metodologías de evaluación, pedagogía

Learners Use of Learning Objects

Autor: ALLY, M., CLEVELAND-INNES, M., BOSKIC, N. & LARWILL, S.

Fuente: Journal of Distance Education, 2006, vol. 21, n. 2, pp. 44-14; 57

Resumen: Se presenta los resultados de un estudio de la capacidad de generación y de descubrimiento de los objetos de aprendizaje por parte de los que aprenden. Se evalúa la perspectiva de los estudiantes sobre el uso de los objetos de aprendizaje. Se indica que la selección de los repositorios de objetos de aprendizaje se basa en necesidades personales. Se encontraron implicaciones pedagógicas y contextuales de la tecnología de objetos de aprendizaje desde el punto de vista del estudiante. Se sugiere que hay oportunidades para combinar tecnología de objetos de aprendizaje con el compromiso del estudiante en los diseños para apoyar los principios del aprendizaje a lo largo de la vida y centrarse más en el desarrollo del estudiante que en el contenido o la tecnología.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; objetos de aprendizaje; evaluación; diseño

URL: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/issue/view/9>

Successful Implementation of User-Centered Game Based Learning in Higher Education: An Example from Civil Engineering

Autor: EBNER, M. ; HOLZINGER, A.

Fuente: Computers and Education. 2007, vol. 49, no. 3, pp. 873-18; 890

Resumen: Se pretende ver hasta qué punto los juegos online contribuyen al aprendizaje del estudiante. Grupos de control contestaron a una encuesta y una evaluación. Los resultados mínimos de aprendizaje al jugar al juego son iguales que el logrado con el método tradicional. Se introduce el factor ?entretenimiento?.

Palabras clave: aprendizaje; juegos online

URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.026>;
<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&NEWS=N&PAGE=fulltext&AN=EJ765090&D=eric3>

Personalized Learning Objects Recommendation Based on the Semantic-Aware Discovery and the

INFORME EVALUAREED

Learner Preference Pattern

Autor: WANG, T.I., TSAI, K.H., LEE, M.C., CHIU, T.K.

Fuente: Educational Technology and Society. 2007, vol. 10, no. 3, pp. 84-22; 105

Resumen: Los cursos online consisten en unidades de aprendizaje u objetos de aprendizaje y muchos se crean con los estándares SCORM. Frente a tantos objetos de aprendizaje, los usuarios pueden estar perdidos. Se propone un modelo de recomendaciones personalizadas para ayudar a cumplir con las recomendaciones SCORM para los repositorios en Internet. Este modelo adopta un enfoque ontológico para un descubrimiento semántico así como enfoques basados en la preferencia y la correlación para ocupar el grado de relevancia de objetos de aprendizaje para una preferencia o intención de un estudiante. Aplicando este modelo, un sistema de tutoría es capaz de ofrecer fácil y eficientemente objetos de aprendizaje adecuado a los estudiantes.

Palabras clave: SCORM; sistema de tutoría; objetos de aprendizaje

URL: http://www.ifets.info/journals/10_3/7.pdf

ACCESIBILIDAD

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque se valora la accesibilidad del diseño del OA.

6.1 ¿Se ajusta a la norma WAI (Web Content Accessibility Guidelines 1.0)?

La adaptación a la norma WAI es una condición cuyo cumplimiento denota la preocupación por el uso generalizado del recurso por parte de todos los usuarios en las mejores condiciones

Resultado mejorable. Es preciso adaptar el recurso a la norma WAI para facilitar la consulta por parte de aquellos usuarios con dificultades

6.2 ¿Se permite la consulta en varios idiomas?

La disponibilidad del recurso en varios idiomas facilita la visibilidad del mismo

Resultado mejorable. Es interesante que el recurso pueda consultarse en otros idiomas.

Artículos recomendados:

Instructional Designers Conceptualisations of Learning Objects

Autor: FRANCIS, D.E. ; MURPHY, E.

Fuente: Australasian Journal of Educational Technology, 2008, vol. 24, no. 5, pp. 475-12; 486

Resumen: Se pretende comprender mejor como los diseñadores conceptualizan los objetos de

INFORME EVALUAREED

aprendizaje y sus atributos. Se propone identificar el rango y los tipos de conceptualización de atributos de objetos de aprendizaje llevado a cabo por un grupo de diseñadores. Se recogieron los datos en dos fases de entrevistas telefónicas semi-estructuradas en universidades canadienses. Los diseñadores enfocan sus objetos de aprendizaje más desde un punto de vista pedagógico que técnico.

Palabras clave: objetos de aprendizaje ; encuestas telefónicas; atributos

URL: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/francis.pdf>

Ecology of social search for learning resources

Autor: VUORIKARI, Riina; KOIPER, Rob

Fuente: Campus Wide Information Systems. 2009, vol. 26, n.4, p.272-286.

Resumen: Este trabajo se ocupa de los indicadores de interés generados por el usuario (índices, favoritos y etiquetas). Los autores tratan de contestar a dos preguntas: ¿puede ser el descubrimiento de recursos de aprendizaje más eficiente gracias a estrategias de búsqueda basadas en la recuperación de la información social? ¿Puede la búsqueda de la Comunidad ayudar a los usuarios a descubrir una variedad más amplia de recursos de todas procedencias? Es decir, aquel recurso que procede de un país diferente al del usuario y que está en una lengua diferente. Los autores se centran en un portal que da acceso a una federación de repositorios de recursos educativos. Recogen los metadatos de los usuarios utilizándolos para responder a dos hipótesis.

Palabras clave: aprendizaje; recuperación de la información; bibliotecas digitales

URL: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/1650260401.pdf>

Evaluating, selecting and managing learning resources

Autor: BRITISH COLUMBIA, Ministry of Education

Resumen: Amplia guía oficial del Ministerio de Educación canadiense dirigida a todos aquellos involucrados en los procesos de evaluación, selección y tratamiento de recursos educativos.

URL: http://www.bced.gov.bc.ca/irp/resdocs/esm_guide.pdf

Creating metadata practices for MIT's OpenCourseWare Project

Autor: FLEISCHMAN, M., LUBAS, R.L., WOLFE, R.H.

Fuente: Library Hi Tech. 2004, vol. 22, no. 2, pp. 138-143

Resumen: Los recursos almacenados en OCW necesitan metadatos descriptivos, estructurales y técnicos. Se seleccionó el esquema SCORM para su enfoque en los objetos educativos. Sin embargo, era claro que las bibliotecas iban a recomendar un estándar que podría ser aplicado y adaptado a necesidades que está en las especificaciones del estándar. Se adaptaron

INFORME EVALUAREED

prácticas establecidas desde AACR2 y las tradiciones de MARC para hacer frente a situaciones en las cuales no existen precedentes.

Palabras clave: metadatos; OCW; MARC; AACR2

OpenCourseWare: an MIT thing?

Autor: KIRKPATRICK, K.L.

Fuente: Searcher. 2006, vol. 14, n. 10, pp. 53-58.

Resumen: Estudio de la iniciativa OCW, que incluye recursos libres, que se pueden buscar para el uso de educadores, estudiantes y estudiantes autodidactas. Se presta atención al sistema de gestión de contenido utilizado para mantener el sitio web, la preparación del sitio para uso de las bibliotecas y los problemas de copyright. Se concluye que el proyecto OCW tiene el potencial de revolucionar el mundo de la educación y disminuir la brecha digital.

Palabras clave: OCW; MIT

URL: <http://proquest.umi.com/pqdlink?vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&ver=1&vname=PQD&RQT=309&did=1162168061&exp=03-05-2015&scaling=FULL&vtype=PQD&rqt=309&TS=1267897026&clientId=54638>

REQUERIMIENTOS TÉCNICOS

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque se mide la idoneidad técnica del OA.

7.1 ¿Los requisitos de software están especificados?

Los requisitos de software deben de estar especificados para facilitar el acceso al recurso desde todo tipo de equipos

Resultado excelente.

7.2 ¿El recurso contiene todos los recursos necesarios para completar la actividad y evita dependencia externa?

El recurso ha de ser autosuficiente en la medida de lo posible. Esto facilitara el uso del mismo sin pérdidas de tiempo en la descarga de programas

Resultado deficiente. Es preciso incluir los programas que se han de utilizar para evitar demoras innecesarias en la consulta del recurso

Artículos recomendados:

INFORME EVALUAREED

Evaluating, selecting and managing learning resources

Autor: BRITISH COLUMBIA, Ministry of Education

Resumen: Amplia guía oficial del Ministerio de Educación canadiense dirigida a todos aquellos involucrados en los procesos de evaluación, selección y tratamiento de recursos educativos.

URL: http://www.bced.gov.bc.ca/irp/resdocs/esm_guide.pdf

OpenCourseWare: an MIT thing?

Autor: KIRKPATRICK, K.L.

Fuente: Searcher. 2006, vol. 14, n. 10, pp. 53-58.

Resumen: Estudio de la iniciativa OCW, que incluye recursos libres, que se pueden buscar para el uso de educadores, estudiantes y estudiantes autodidactas. Se presta atención al sistema de gestión de contenido utilizado para mantener el sitio web, la preparación del sitio para uso de las bibliotecas y los problemas de copyright. Se concluye que el proyecto OCW tiene el potencial de revolucionar el mundo de la educación y disminuir la brecha digital.

Palabras clave: OCW; MIT

URL: <http://proquest.umi.com/pqdlink?vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&ver=1&vname=PQD&RQT=309&did=1162168061&exp=03-05-2015&scaling=FULL&vtype=PQD&rqt=309&TS=1267897026&clientId=54638>

PROPIEDAD INTELECTUAL

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque se valora la indicación clara y explícita de los derechos de autoría y de compartir el recurso.

8.1 ¿El copyright está claramente indicado?

Es preciso indicar la gestión de derechos que rige el recurso para que el usuario conozca los usos que puede hacer de el

Resultado deficiente. Es preciso indicar bajo qué régimen de derechos está el recurso

8.2 ¿Se adjunta una licencia Creative Commons en los materiales de elaboración propia?

Las licencias Creative Commons permite la descarga de contenidos y el uso permitido de los mismos de manera libre

Artículos recomendados:

INFORME EVALUAREED

SREB-SCORE Learning Objects. 2007-09

Autor: Checklist for Evaluating

Fuente: SREB's Educational Technology Cooperative

Resumen: Se presenta un checklist, basado en el informe SREB Evaluation Criteria for SREB-SCORE Learning Objects, diseñado para ayudar a los colegios y escuelas a determinar la calidad y eficacia de los objetos de aprendizaje. Un objeto de aprendizaje contiene objetivo, contenido de aprendizaje digital, actividades prácticas y componente de evaluación. Todos los criterios son importante, pero es el evaluador quien tiene que determinar si los criterios son esenciales para evaluar el objeto de aprendizaje. Esta evaluación es la clave para asegurar que los objetos de aprendizaje que están en un repositorio sean de calidad.

Palabras clave: checklist; objetos de aprendizaje; evaluación; criterios

URL: http://publications.sreb.org/2007/07T05_Checklist_Eval_SREB-SCORE.pdf

Checklist and Context-Bound evaluations of online learning in higher education

Autor: HOSIE, P., SCHIBELI, R.

Fuente: British Journal of Educational Technology 36(5), p. 881-895

Resumen: En este artículo se hace una revisión de la literatura sobre evaluación de recursos educativos en la enseñanza superior. Pone de manifiesto la necesidad de evaluación de recursos educativos en internet, las iniciativas del MIT, y establece una tipología de enseñanzas en línea. Describe además las listas de control que se han desarrollado en la Universidad Edith Cowan, específicamente aquellas diseñadas para evaluar los aspectos en línea de los materiales pedagógicos de aprendizaje en la educación superior. Estas listas pretenden ser indicadores útiles para detectar puntos fuertes y débiles de los materiales educativos, indicando las diferentes perspectivas pedagógicas utilizadas para su evaluación.

EFFECTIVIDAD DEL RECURSO

La valoración obtenida en este criterio es:



Este criterio es importante porque valora la efectividad del OA para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

9.1 ¿El recurso ha sido efectivo para el aprendizaje de la materia?

La finalidad del recurso es favorecer el sistema de aprendizaje y los resultados del mismo

9.2 ¿El recurso favorece el aprendizaje continuo e independiente?

INFORME EVALUAREED

El recurso ha de estar dotado de los elementos necesarios para favorecer el aprendizaje de una manera autónoma

9.3 ¿El recurso aprovecha los diferentes estilos de aprendizaje (video, texto, sonidos)?

El uso de diferentes sistemas de y medios de comunicación favorece el dinamismo y el interés en el uso del recurso.

Resultado aceptable. Es conveniente introducir alguno de los elementos que faltan

9.4 ¿El recurso ha permitido la adquisición de competencias y habilidades que se pretendían?

La finalidad de un recurso educativo es conseguir los objetivos planteados

Artículos recomendados:

Visual language-based system for designing and presenting E-learning courses

Autor: COSTAGLIOLA, G., FERRUCCI, F., POLESE, G., SCANNIELLO, G.

Fuente: International Journal of Distance Education Technologies. 2005, vol. 3, n. 1, pp. 1-19

Resumen: Se presenta un sistema que soporta las instrucciones de los diseñadores en el diseño y desarrollo de cursos elearning. El sistema incluye módulos integrados para varias actividades. Se distinguen las características basándose en un conjunto de lenguajes visuales permitiendo modelar varios aspectos del proceso de construcción de cursos a distancia en la web. El uso de los lenguajes visuales ofrece una interfaz amigable e intuitiva para el usuario que permite a los diseñadores componer fácilmente y analizar la estructura del curso y mantener el proceso de adquisición de conocimiento de cada uno de los estudiantes.

Palabras clave: objetos de aprendizaje ; diseño; sistema

URL: http://www.infosci-journals.com/downloadPDF/pdf/ITJ2664_KJFOZhSTbT.pdf

An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students.

Autor: NOKELAINEN, P.

Fuente: Educational Technology & Society, 2006, vol. 9, n.2, p. 178-197.

Resumen: Se presenta el criterio de usabilidad pedagógica para evaluar el material de aprendizaje digital. Se estudian menos los aspectos pedagógicos del diseño que los aspectos técnicos. Existen relativamente pocos inventarios que midan la satisfacción de los usuarios en relación con los aspectos pedagógicos de los materiales de aprendizaje digitales, y ninguno de ellos ha sido sometido a un riguroso proceso de test psicométrico. Se incluyen los siguientes componentes: Control del usuario, actividad del usuario, aprendizaje cooperativo(colaborativo, orientación objetivos, aplicabilidad, valor añadido, motivación, valoración del conocimiento previo, flexibilidad y feedback. Se ha operacionalizado en una escala de Likert, en un

INFORME EVALUAREED

cuestionario que evalúan los sistemas de gestión de aprendizaje y materiales de aprendizaje. Los resultados respaldan la existencia de unas dimensiones teóricas del criterio. Se ha conseguido distinguir las diferencias de perfiles de usabilidad pedagógicas de módulos de aprendizaje.

Palabras clave: usabilidad; metodologías de evaluación, pedagogía

Institutional repository GTI: establishing and populating a research repository for the University of Wolverhampton

Autor: HALL, F. ; RULE, J.

Fuente: SCONUL Focus, 2007, n. 41, pp. 42-46

Resumen: En septiembre de 2005 se estableció el proyecto DRUW para asumir opciones de valoración de un repositorio digital. El objetivo era acceder a productos de conocimientos varios de la universidad, incluidos objetos de aprendizaje, resultados de investigaciones y registros corporativos. En enero de 2006, se recomendó como repositorio institucional para las tesis y artículos de revistas.

Palabras clave: repositorios digitales; tesis; artículos; evaluación

URL: <http://www.sconul.ac.uk/publications/newsletter/>

Learning object metadata generation in the Web 2.0 era

Autor: Dahl, D. ; Vossen, G.

Fuente: International Journal of Information and Communication Technology Education. 2008, vol. 4, n. 3, pp. 1-10

Resumen: La capacidad para encontrar y reutilizar objetos de aprendizaje es mayor tras la introducción de los metadatos (LOM). Se ilustra un enfoque que garantiza una gran cantidad y calidad de registros de objetos de aprendizaje con metadatos permitiendo conocer cómo se crearon los metadatos y el nuevo paradigma de usuarios describiendo el contenido implementado en aplicaciones web 2.0.

Palabras clave: metadatos; objetos de aprendizaje

URL: <http://proquest.umi.com/pqdlink?vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&ver=1&vname=PQD&RQT=309&did=1464906601&exp=03-05-2015&scaling=FULL&vtype=PQD&rqt=309&TS=1267874371&clientId=54638>

Personalized Learning Objects Recommendation Based on the Semantic-Aware Discovery and the Learner Preference Pattern

Autor: WANG, T.I., TSAI, K.H., LEE, M.C., CHIU, T.K.

Fuente: Educational Technology and Society. 2007, vol. 10, no. 3, pp. 84-22; 105

Resumen:

INFORME EVALUAREED

Los cursos online consisten en unidades de aprendizaje u objetos de aprendizaje y muchos se crean con los estándares SCORM. Frente a tantos objetos de aprendizaje, los usuarios pueden estar perdidos. Se propone un modelo de recomendaciones personalizadas para ayudar a cumplir con las recomendaciones SCORM para los repositorios en Internet. Este modelo adopta un enfoque ontológico para un descubrimiento semántico así como enfoques basados en la preferencia y la correlación para ocupar el grado de relevancia de objetos de aprendizaje para una preferencia o intención de un estudiante. Aplicando este modelo, un sistema de tutoría es capaz de ofrecer fácil y eficientemente objetos de aprendizaje adecuado a los estudiantes.

Palabras clave: SCORM; sistema de tutoría; objetos de aprendizaje

URL: http://www.ifets.info/journals/10_3/7.pdf

26. Anexo 26. Certificado de prácticas firmado y sellado

En la página siguiente se presenta copia del certificado de prácticas firmado por el tutor externo y sellado por la Secretaría del centro.