



GENERALITAT
VALENCIANA

iseaCV

Estudio comparativo entre la enseñanza tradicional y gamificada de la viola en las enseñanzas elementales en música

Trabajo fin de grado

Alumna: Marina Soler San Nicolás

Director del TFG: Francisco Emilio Llopis Agustí

Especialidad: Pedagogía-Viola

Grado Superior de Música

Curso académico

2025 – 2026



RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado aborda un estudio comparativo entre la enseñanza tradicional y la enseñanza gamificada de la viola en las enseñanzas elementales de música. El interés por esta temática surge de la creciente presencia de la gamificación en el ámbito educativo y de la necesidad de explorar nuevas estrategias que contribuyan a mejorar la motivación y la implicación del alumnado durante las primeras etapas del aprendizaje instrumental. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica centrada en la evolución de la pedagogía musical, las principales metodologías activas del siglo XX, el papel del juego en el desarrollo infantil y los fundamentos teóricos de la gamificación aplicada a la educación.

A partir de este marco teórico, se ha diseñado una propuesta didáctica para la iniciación a la viola basada en los principios pedagógicos de Suzuki y Willems. Esta propuesta se ha aplicado con dos enfoques metodológicos diferentes: la metodología tradicional y la gamificada. El objetivo de esta investigación se ha enfocado en analizar las posibles diferencias entre ambas metodologías, concretamente en variables relacionadas con la motivación, la atención, el interés hacia la viola, la percepción de progreso y el compromiso con el instrumento. Los instrumentos empleados para la recogida de información han sido el cuaderno de observación del profesor y un cuestionario final cumplimentado por los participantes.

Los resultados obtenidos muestran que ambos enfoques han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos, y han adquirido los contenidos básicos de iniciación al instrumento. No obstante, la metodología gamificada ha favorecido niveles ligeramente superiores de motivación, interés e implicación durante las sesiones, especialmente gracias a la utilización de sistemas de progreso visual como insignias, colecciones y otros elementos propios del juego. Los resultados sugieren, por tanto, que la gamificación se puede considerar como un recurso complementario de interés para enriquecer la enseñanza instrumental, favoreciendo una experiencia de aprendizaje más atractiva y significativa sin sustituir los fundamentos pedagógicos propios de la formación musical.

Palabras clave: gamificación, pedagogía musical, enseñanza instrumental, viola, enseñanzas elementales de música.

RESUM

El present Treball Final de Grau aborda un estudi comparatiu entre l'ensenyament tradicional i l'ensenyament gamificat de la viola en els ensenyaments elementals de música. L'interès per aquesta temàtica neix de la creixent presència de la gamificació en l'àmbit educatiu i de la necessitat d'explorar noves estratègies que contribuïsquen a millorar la motivació i la implicació de l'alumnat durant les primeres etapes de l'aprenentatge instrumental. Amb aquesta finalitat, s'ha realitzat una revisió bibliogràfica centrada en l'evolució de la pedagogia musical, les principals metodologies actives del segle XX, el paper del joc en el desenvolupament infantil i els fonaments teòrics de la gamificació aplicada a l'educació.

A partir d'aquest marc teòric, s'ha dissenyat una proposta didàctica per a la iniciació a la viola basada en els principis pedagògics de Suzuki i Willems. Aquesta proposta s'ha aplicat mitjançant dos enfocaments metodològics diferents: la metodologia tradicional i la metodologia gamificada. L'objectiu d'aquesta investigació s'ha centrat en analitzar les possibles diferències entre ambdues metodologies, concretament en variables relacionades amb la motivació, l'atenció, l'interès per la viola, la percepció de progrés i el compromís amb l'instrument. Els instruments emprats per a la recollida d'informació han estat el quadern d'observació del professor i un qüestionari final emplenat pels participants.

Els resultats obtinguts mostren que ambdós enfocaments han assolit els objectius d'aprenentatge previstos i han permès adquirir els continguts bàsics d'iniciació a l'instrument. No obstant això, la metodologia gamificada ha afavorit nivells lleugerament superiors de motivació, interès i implicació durant les sessions, especialment gràcies a la utilització de sistemes de progrés visual com ara insígnies, col·leccions i altres elements propis del joc. Els resultats suggereixen, per tant, que la gamificació pot considerar-se un recurs complementari d'interès per a enriquir l'ensenyament instrumental, afavorint una experiència d'aprenentatge més atractiva i significativa sense substituir els fonaments pedagògics propis de la formació musical.

Paraules clau: gamificació, pedagogia musical, ensenyament instrumental, viola, ensenyaments elementals de música.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents a comparative study between traditional and gamified approaches to viola teaching in elementary music education. Interest in this topic arises from the growing presence of gamification in educational contexts and from the need to explore new strategies that may enhance students' motivation and engagement during the early stages of instrumental learning. To this end, a literature review was conducted focusing on the evolution of music pedagogy, the main active teaching methodologies developed during the twentieth century, the role of play in child development, and the theoretical foundations of gamification applied to education.

Based on this theoretical framework, a teaching proposal for beginner viola students was designed following the pedagogical principles of Suzuki and Willems. This proposal was implemented through two different methodological approaches: a traditional approach and a gamified approach. The aim was to analyse possible differences between both methodologies in variables related to motivation, attention, interest in the viola, perception of progress, and commitment to the instrument. The instruments used to collect data were the teacher's observation journal and a final questionnaire completed by the participants.

The results show that both approaches successfully achieved the planned learning objectives and enabled participants to acquire the basic skills required for instrumental initiation. However, the gamified methodology led to slightly higher levels of motivation, interest, and engagement throughout the sessions, mainly due to the use of visual progress systems such as badges, collections, and other game-related elements. Therefore, the findings suggest that gamification can be considered a valuable complementary resource for enriching instrumental teaching by promoting a more attractive and meaningful learning experience without replacing the pedagogical foundations traditionally associated with music education.

Keywords: gamification, music pedagogy, instrumental teaching, viola, elementary music education.

AGRADECIMIENTOS

A los voluntarios de la investigación, por la increíble buena disposición que han mostrado durante las sesiones y manteniendo ilusión de aprender a tocar la viola hasta el último día de clase.

A mi tutor, Paco Llopis, por haber tenido la paciencia y la buena disposición de dirigir este trabajo a pesar de los imprevistos que han ido surgiendo a lo largo del curso.

Al profesorado del Conservatorio Superior de Música de Alicante, por facilitar la posibilidad de compaginar los estudios con la vida del músico profesional, que en ocasiones se convierte en una realidad bastante complicada de llevar.

A mi familia y amigos, por el apoyo que han mostrado siempre.

Gracias de corazón.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABJ Aprendizaje basado en Juegos

ESO Enseñanza Secundaria Obligatoria

IA Inteligencia Artificial

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación

URL Localizador Uniforme de Recursos. Es la dirección única que identifica a un recurso en Internet.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Objeto de estudio.....	1
1.2. Justificación del tema.....	2
1.3. Estado de la cuestión y fuentes.....	3
1.4. Objetivos.....	4
1.5. Estructura, metodología y procedimientos.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. La pedagogía musical.....	7
2.1.1. Conceptualización y definición de pedagogía.....	7
2.1.2. Contextualización histórica de metodologías pedagógicas.....	7
2.1.3. Conceptualización de metodologías pedagógicas tradicionales y activas.....	8
2.1.4. Métodos pedagógicos musicales activos.....	10
2.2. La asignatura de viola y objetivos musicales específicos de las enseñanzas elementales de música.....	12
2.3. El juego.....	12
2.3.1. Concepción del juego en la enseñanza.....	12
2.3.2. Beneficios del juego.....	14
2.3.3. Importancia del juego en la enseñanza musical.....	15
2.4. La gamificación.....	16
2.4.1. Concepto y definición de gamificación.....	16
2.4.2. Elementos de la gamificación.....	18
2.4.3. Juego y gamificación: similitudes y diferencias.....	22
2.4.4. Beneficios de la aplicación de la gamificación en el aula.....	24
3. METODOLOGÍA.....	25
3.1. Introducción.....	25
3.2. Objetivos de la investigación.....	25
3.3. Hipótesis de la investigación.....	26
3.4. Descripción de la muestra.....	26

3.5. Instrumentos de recogida de datos.....	27
3.6. Diseño del estudio.....	28
3.6.1. Características del diseño.....	30
3.6.2. Secuenciación y distribución de las sesiones.....	32
3.6.3. Diferencias entre el diseño tradicional y gamificado.....	37
3.7. Análisis de los datos.....	45
4. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS.....	47
4.1. Resultados de la observación.....	47
4.1.1. Introducción a los resultados.....	47
4.1.2. Motivación.....	47
4.1.3. Atención.....	49
4.1.4. Interés hacia la viola.....	50
4.1.5. Percepción de progreso.....	52
4.1.6. Compromiso con el instrumento.....	54
4.1.7. Comparación del grupo control y grupo experimental.....	55
4.2. Discusión de los resultados.....	56
4.3. Limitaciones del estudio.....	58
5. CONCLUSIONES.....	61
5.1. Futuras vías de investigación.....	65
BIBLIOGRAFÍA.....	68
FONOGRAFÍA.....	70
ÍNDICE DE TABLAS.....	72
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	73
ANEXO I. CUADERNO DE VIOLA.....	74
ANEXO II. CUESTIONARIO.....	100

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Objeto de estudio

La enseñanza musical ha evolucionado considerablemente durante las últimas décadas gracias a las aportaciones de la pedagogía y las ciencias de la educación. Estos cambios han favorecido la aparición de nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, situando progresivamente al alumno en el centro de la acción educativa y promoviendo metodologías que buscan una participación más activa en la construcción del conocimiento.

En el ámbito de la educación musical, esta evolución ha dado lugar a la incorporación de enfoques metodológicos que complementan los modelos tradicionales de enseñanza. Junto a la transmisión sistemática de conocimientos técnicos e interpretativos, han adquirido relevancia propuestas que pretenden favorecer la motivación, la creatividad, la implicación personal y el disfrute del aprendizaje musical. De entre estas tendencias destaca la gamificación, una estrategia educativa que adapta elementos propios del juego a contextos no lúdicos con el propósito de aumentar el interés y la participación de los estudiantes. Estas características resultan especialmente relevantes en la enseñanza instrumental, donde la constancia y el compromiso desempeñan un papel fundamental durante las primeras etapas de aprendizaje.

Dentro de este contexto, el presente Trabajo de Fin de Grado plantea un estudio comparativo entre la enseñanza tradicional y la enseñanza gamificada de la viola en las enseñanzas elementales de música. Para ello, se ha realizado en primer lugar una revisión de los principales fundamentos teóricos relacionados con la pedagogía musical, el juego, la gamificación y las metodologías educativas aplicadas a la enseñanza instrumental. Posteriormente, se ha presentado una propuesta didáctica diseñada para la iniciación a la viola y se analiza la aplicación de dos enfoques metodológicos diferentes con el fin de valorar sus posibles aportaciones al proceso de aprendizaje.

A través de este trabajo se pretende contribuir a la reflexión sobre las posibilidades que ofrecen las metodologías activas en la enseñanza musical y, especialmente, sobre el papel que

la gamificación puede desempeñar como recurso complementario dentro de la formación instrumental en las enseñanzas elementales de música.

1.2. Justificación del tema

La elección de este tema se ha decidido para dar respuesta a determinadas necesidades que surgen en el aula de instrumento dentro de los conservatorios. Las enseñanzas impartidas en estos centros tienen unas peculiaridades que las hacen únicas, ya que no tratan de transmitir únicamente conocimientos o destrezas para aprender a tocar un instrumento, sino que también necesitan dar respuesta a la dimensión humana y afectiva indisociable que la música posee. Dentro de este marco se plantea el valor de la motivación como uno de los factores que más influyen en el aprendizaje musical, especialmente durante las primeras etapas de la formación instrumental. Aprender a tocar un instrumento exige constancia, esfuerzo y una práctica continuada en el tiempo, de manera que se vuelve necesario que los alumnos mantengan el interés y una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje desde su primer contacto con el instrumento.

Tradicionalmente, la enseñanza instrumental en los conservatorios se ha apoyado en metodologías centradas en la repetición de ejercicios, la corrección técnica y la adquisición progresiva de habilidades. Aunque estos procedimientos han demostrado su eficacia a lo largo del tiempo y continúan siendo una parte esencial de la formación musical, la evolución de las ciencias de la educación ha impulsado la búsqueda de estrategias complementarias que permitan enriquecer la experiencia de aprendizaje del alumnado.

En este contexto, la gamificación ha despertado un notable interés en el ámbito dada su capacidad para incorporar elementos propios del juego en situaciones de aprendizaje. Los resultados obtenidos en diferentes ámbitos educativos sugieren que esta disciplina puede contribuir a incrementar la participación, el interés y la implicación de los estudiantes, aspectos especialmente relevantes en edades comprendidas entre los ocho y los doce años, coincidiendo con la etapa de las enseñanzas elementales de música.

Sin embargo, a pesar del creciente número de investigaciones sobre gamificación en contextos educativos generales, su aplicación en los conservatorios y, más concretamente, en la enseñanza instrumental, sigue siendo limitada. Esta situación pone de manifiesto la

necesidad de continuar investigando sobre sus posibilidades reales dentro de los conservatorios y analizar cómo puede integrarse con las metodologías que tradicionalmente han formado parte de la pedagogía musical.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se ha considerado de interés realizar un estudio que permita comparar la enseñanza tradicional y la enseñanza gamificada de la viola en las enseñanzas elementales de música. A través de esta comparación se pretende obtener una mejor comprensión de las aportaciones que cada enfoque puede ofrecer al proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la reflexión sobre posibles vías de innovación dentro de la educación musical.

1.3. Estado de la cuestión y fuentes

Durante los últimos años la gamificación se ha convertido en una de las estrategias educativas que más interés ha despertado dentro del ámbito de la innovación docente. Diversos autores como Kapp (2012), Zichermann y Cunningham (2011) y Teixes (2014) han estudiado sus posibilidades incorporando elementos propios del juego en contextos educativos. En consecuencia, durante la última década se ha experimentado un crecimiento significativo de estudios relacionados con la aplicación de la gamificación en el aula dentro de las enseñanzas generales a nivel global.

Las investigaciones realizadas hasta el momento señalan que la gamificación puede favorecer especialmente aspectos relacionados con la motivación, la implicación y la actitud del alumnado hacia el aprendizaje, tal y como afirman Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013) y Oliva (2016). Sus estudios inciden en la importancia de aplicar elementos propios de los juegos y videojuegos como los objetivos progresivos, los sistemas de recompensas, los niveles o la visualización del progreso para mantener el interés de los participantes durante el desarrollo de una actividad.

La literatura especializada también ha puesto de manifiesto la importancia del juego dentro del desarrollo infantil y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Autores como Meneses y Monge (2001), Ginsburg (2007), López (2010) o Solís García (2018) coinciden en que el juego favorece el desarrollo cognitivo, social, afectivo y creativo de los niños, además de

considerarse una herramienta especialmente valiosa para el aprendizaje durante las primeras etapas educativas.

En el ámbito de la educación musical, la pedagoga Hemsy de Gainza (2002) ha contribuido de manera significativa a analizar la evolución de la pedagogía musical y la aparición de metodologías activas que sitúan al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje. Estas investigaciones han sido continuadas posteriormente por autores como Jorquera (2014) y Peiteado Rodríguez (2021), contribuyendo a transformar la enseñanza musical tradicional mediante propuestas que fomentan la participación activa, la creatividad, la audición y la experimentación musical.

Sin embargo, aunque recientemente la investigación educativa ha tratado de dar una respuesta adecuada al uso de la gamificación en el aula, y por otro lado se puede encontrar una bibliografía sólida relacionada con la pedagogía musical, la aplicación de estrategias gamificadas en la enseñanza instrumental dentro de los conservatorios continúa siendo hoy un ámbito que muy escasamente se ha tratado como un objeto de estudio ya que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la gamificación se han centrado en contextos escolares generales o en materias distintas a la práctica instrumental.

Partiendo de esta situación, por medio de este trabajo se pretende contribuir al conocimiento sobre la aplicación de la gamificación en la enseñanza de la viola en las enseñanzas elementales de música mediante la comparación de una metodología tradicional y una metodología gamificada. Para llevar a cabo esta investigación se han consultado libros especializados en pedagogía musical, juego y gamificación, artículos científicos publicados en revistas académicas y trabajos de investigación relacionados con la educación musical y la innovación educativa.

1.4. Objetivos

El objetivo general del trabajo es el siguiente:

- Realizar un estudio comparativo entre la enseñanza tradicional y la enseñanza gamificada de la viola en las enseñanzas elementales de música, analizando sus

Estudio comparativo entre la enseñanza tradicional y gamificada de la viola en las enseñanzas elementales en música

fundamentos pedagógicos, sus características metodológicas y sus posibilidades de aplicación en el aula.

A raíz del objetivo principal también se contemplan alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la evolución de la pedagogía musical y la evolución de sus principales corrientes metodológicas relacionadas con la enseñanza de la música.
2. Estudiar las características de las metodologías tradicionales y activas dentro del ámbito de la educación musical.
3. Estudiar la relación entre el juego y la educación musical en las enseñanzas elementales de música.
4. Profundizar en el concepto de gamificación, sus elementos fundamentales y sus posibilidades de aplicación en contextos educativos.
5. Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza inicial de la viola basada en los principios de gamificación.
6. Establecer una comparativa en relación con la aplicación de una metodología tradicional y una metodología gamificada en el aprendizaje inicial de la viola.
7. Valorar las posibles aportaciones de la gamificación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la viola en las enseñanzas elementales de música.

1.5. Estructura, metodología y procedimientos

Este trabajo se ha llevado a cabo partiendo de una metodología de carácter teórico y empírico. En una primera fase teórica se ha realizado una revisión bibliográfica destinada a conocer la evolución y los fundamentos de las principales corrientes pedagógicas musicales, las características de los tipos de enseñanza con respecto al instrumento y los principios de la gamificación en contextos educativos. Esta revisión ha permitido elaborar el marco teórico que sustenta la investigación y trata de establecer las bases para el diseño de la propuesta práctica desarrollada posteriormente.

La parte empírica del estudio se ha llevado a cabo realizando una investigación que consiste en una intervención educativa de carácter comparativo entre una metodología tradicional y una metodología gamificada aplicadas a la enseñanza inicial de la viola. El análisis de los

datos se ha realizado mediante un enfoque fundamentalmente descriptivo. Los resultados obtenidos a través de las observaciones y de los cuestionarios se han organizado en función de las variables establecidas en los objetivos de la investigación: motivación, atención, interés hacia la viola, percepción de progreso y compromiso con el instrumento. Posteriormente, se han comparado los resultados obtenidos por el grupo de control y el grupo experimental con el fin de identificar posibles diferencias derivadas de la metodología empleada.

Las normas de redacción y de presentación se han elaborado siguiendo la Guía de Estilo oficial del Conservatorio Superior de Música de Alicante para la realización del Trabajo de Fin de Grado. Las referencias bibliográficas y las citas incluidas en el texto se han presentado siguiendo la normativa APA (7.^a edición), recomendada por el centro para los trabajos de este tipo. Las citas textuales y las paráfrasis han sido referenciadas adecuadamente con el fin de reconocer la autoría de las ideas utilizadas y garantizar el rigor académico del trabajo. Asimismo, las tablas, figuras e ilustraciones incorporadas han sido numeradas y tituladas de forma correlativa para facilitar su localización y consulta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La pedagogía musical

2.1.1. Conceptualización y definición de pedagogía

El término «pedagogía» proviene del griego antiguo *paidagōgós*, palabra compuesta formada por los conceptos *paidos* -niño- y *agein* -guiar o conducir-. Por tanto, se podría definir el término originario como «el que conduce niños» (Lascaris, 1954, p. 12).

Dentro del ámbito de la pedagogía musical, según Hemsy de Gainza la educación musical cuenta con una pedagogía íntimamente relacionada con el campo científico, ya que tiene como objetivo específico promover procesos de musicalización activa desde dos aspectos: la movilización integral de la persona, creando un vínculo positivo con el sonido y la música, y también a través del enriquecimiento y el desarrollo de su mundo sonoro interno, percibiéndose directamente a través de la interacción del sujeto con el entorno sonoro (2002, p. 23). Zamacois, en su libro «Temas de pedagogía musical», describe la pedagogía general de la música en cuanto a que es común a todas las enseñanzas relacionadas con ésta, y a las pedagogías específicas en que pueden serlo de una sola disciplina o de varias dentro de una misma rama tecnológica (1995, p. 8-9).

2.1.2. Contextualización histórica de metodologías pedagógicas

Peiteado Rodríguez resume la evolución de la enseñanza musical a lo largo de la historia y en las diferentes culturas que predominaban en cada etapa de la misma. Las civilizaciones antiguas, como la india, china, egipcia, persa o hebrea, otorgaron una gran relevancia a la música dentro de su vida cultural, lo que llevó a crear sistemas y normas para organizarla y transmitirla. Sin embargo, fue en la cultura griega donde alcanzó una consideración especialmente importante, al entenderse como un elemento fundamental en la educación y en la formación del ciudadano (1995, p. 205-217).

Más adelante, en el occidente cristiano del s.XI, Guido d'Arezzo introdujo importantes cambios en la enseñanza musical al desarrollar procedimientos que facilitaban la lectura de la música y el aprendizaje del canto, que hasta ese momento se transmitía principalmente de memoria.

En la época del Renacimiento continuó la enseñanza ligada al canto religioso en el ámbito eclesiástico, mientras que en los espacios cortesanos surgió una formación musical orientada al ideal del cortesano culto. A partir de entonces comenzó a consolidarse la separación entre músicos profesionales, aficionados y público en general, dando lugar a dos modelos educativos diferenciados que todavía se pueden apreciar en la actualidad: una enseñanza musical general cada vez menos atendida y una formación profesional progresivamente más especializada.

Durante el s.XIX, la influencia de la pedagogía de Herbart favoreció un modelo educativo centrado principalmente en la instrucción y en la transmisión sistemática de contenidos. Las materias de estudio centraban su criterio en la memorización de contenidos y el alumnado era concebido como un sujeto pasivo y receptivo mientras que el objeto de enseñanza ocupaba el papel central. Como consecuencia, se potenciaban especialmente las capacidades intelectuales y memorísticas, relegando el desarrollo creativo a un segundo plano.

Esta situación toma un rumbo diferente a comienzos del s.XX tras el surgimiento de un movimiento llamado «Escuela Nueva», que supuso una ruptura con los planteamientos tradicionales y defendió los principios como la libertad, la actividad y la creatividad en la educación infantil. Desde esta nueva perspectiva, el niño pasó a ocupar el centro del proceso educativo tomando como referencia la Psicología para adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado. En este contexto aparecieron los métodos activos desarrollados por Montessori o Decroly, influenciados por las corrientes sensoriales iniciadas por autores como Comenio y Rousseau y posteriormente continuadas por Pestalozzi y Froebel. Estas transformaciones pedagógicas terminaron influyendo también en la educación musical.

2.1.3. Conceptualización de metodologías pedagógicas tradicionales y activas

Para profundizar en el estudio del presente trabajo se ha considerado necesario determinar y delimitar el concepto de lo que son las Metodologías tradicionales. Jorquera (2014) cita a Pont (s/f), quien clasifica diferentes modelos de acción didáctica en diferentes categorías: clásicos, activos, racional-tecnológicos, mediacionales y contextuales (p. 1-55).

Dentro de los modelos clásicos se incluye el modelo tradicional, caracterizado principalmente por la exposición verbal del profesor y por una enseñanza centrada en los contenidos. El modelo tradicional sigue teniendo una amplia presencia en la actualidad, especialmente en las clases magistrales, aunque incorporando ciertos elementos innovadores respecto a sus planteamientos originales.

El modelo activo encuentra sus bases en las aportaciones de autores como Pestalozzi, Rousseau o Froebel, cuyas ideas influyeron notablemente en las corrientes educativas desarrolladas durante el s.XIX y, especialmente, en las del s.XX. Este enfoque fue uno de los principales rasgos de la denominada Escuela Nueva, movimiento que perseguía una renovación de la enseñanza mediante la incorporación de propuestas innovadoras que se alejaban de los modelos educativos tradicionales vigentes hasta ese momento.

Como se puede observar, el modelo activo surge como contraposición del modelo tradicional: mientras este modelo tradicional se definía por situar al profesor y a los contenidos como ejes principales del proceso educativo, el modelo activo supone un cambio de perspectiva donde el foco de atención se pone en los infantes. Así, el estudiante deja de tener un papel pasivo a estar implicado en la construcción de su propio aprendizaje. En el presente trabajo se valorarán las dos corrientes mencionadas en función de su aplicación dentro de las enseñanzas musicales. En la Ilustración 1, que se puede ver a continuación, se puede observar la comparativa de los fundamentos entre la escuela tradicional y la Escuela Nueva.

Escuela tradicional-pasiva	Escuela Nueva
1. Base: el programa El valor intelectual es la medida para la acumulación de materiales.	1. Base: el niño Aquello que importa es la evolución normal de los intereses favorecida por el alimento apropiado para cada uno.
2. El niño-homúnculo Un adulto en miniatura.	2. El niño, ser sui géneris Perfectamente preparado para adaptarse a cada una de las fases del desarrollo.
3. Disociación de la inteligencia en facultades Valor de las disciplinas ante cada una de las facultades.	3. La inteligencia, funcionalmente una El material es percibido según los intereses y según una mentalidad característica.
4. Principio De lo simple (abstracto) a lo compuesto (concreto).	4. Principio: seguir los intereses Primero aparecen los intereses concretos.
5. Clasificación adulta del saber en especialidades de estudio Es síntesis de las experiencias de la especie.	5. Estudio de las cosas La totalidad, ordenadas en clasificaciones rudimentales y personales; después, mediante comparaciones entre ellas, hasta llegar a una síntesis de experiencias personales.
6. Proceso abreviado de las adquisiciones mentales De las intuiciones a la generalización de la lección.	6. Proceso natural Sostenido mediante los intereses concreto-analítico-sintéticos en el proceso de escolaridad.
7. Enseñanza verbal Colectiva, a nivel de alumno medio.	7. Enseñanza mediante la vida, individualizada De acuerdo con las reacciones propias de cada uno y mediante el uso de juegos educativos.
8. El maestro enseña al alumno pasivo Es el maestro quien impone el proceso de aprendizaje.	8. El alumno se autoeduca activamente El alumno sigue sus intereses como propulsores
9. Las técnicas son finalidades a las que es necesario someterse Metodología	9. Las técnicas son instrumentos Para perfeccionar la conducta, que es la finalidad.
10. Disciplina represiva, constricción	10. Libertad guiada – educación social.

Ilustración 1. Comparación entre la escuela tradicional-pasiva y la escuela nueva. Fuente: Jorquera, 2014, p.14.

2.1.4. Métodos pedagógicos musicales activos

Las corrientes pedagógicas musicales surgen como consecuencia del movimiento ya mencionado Escuela Nueva. Peiteado Rodríguez resume de manera muy completa este apartado del trabajo en su artículo «Los métodos activos en la pedagogía musical» (1995, p. 205-217). Según este documento, entre las décadas de 1920 y 1930 comenzó a extenderse en los distintos países europeos y americanos la denominada Nueva Pedagogía Musical. Estas nuevas corrientes, desarrolladas por músicos y pedagogos, proponían programas educativos centrados en la participación activa del alumnado y en una concepción más dinámica del aprendizaje musical, favoreciendo la aparición y consolidación de diversos métodos de educación musical, cada uno de ellos con planteamientos y recursos propios orientados al desarrollo integral del estudiante. Las principales aportaciones fueron dadas por autores como Ward, Dalcroze, Martenot, Kodály, Orff y Willems, además de otras propuestas más recientes.

Edgar Willems (1890-1978) defendía una educación musical iniciada desde los primeros años de vida, otorgando un papel fundamental al entorno familiar y las experiencias sensoriales del niño. Su método se basa en el desarrollo auditivo, diferenciando entre la capacidad de oír, la

escucha con implicación emocional y la comprensión consciente de lo que se ha escuchado. Para ello utiliza una gran cantidad de materiales sonoros y actividades que parten de la experiencia hasta llegar progresivamente a la comprensión musical. La canción es, pues, una actividad de síntesis, ya que engloba los tres parámetros de la música: melodía, ritmo y armonía; y además, es la herramienta más completa y eficaz para trabajar la memoria, la improvisación, la escucha interior y el reconocimiento de sonidos, que desarrolla en profundidad mediante juegos y representaciones gráficas del movimiento sonoro.

Para Willems, el ritmo -que debe enseñarse primero, si bien la melodía es la que tiene la primacía-, se trabaja a través de movimientos corporales naturales como caminar, saltar o balancearse, con el objetivo de interiorizar el pulso, el acento y las diferentes estructuras rítmicas antes de aprender su escritura. Willems también emplea objetos sonoros y materiales contruidos por el propio alumnado para explorar sus características acústicas y desarrollar la discriminación auditiva. Junto a ello, la educación vocal y el canto ocupan un lugar fundamental dentro de una metodología que entiende la música como una experiencia global donde el ritmo, la melodía y la armonía forman parte de la expresión de la vida.

Una metodología que debe mencionarse de manera particular en el presente trabajo debido a su naturaleza y objeto de estudio es el método elaborado por Shinichi Suzuki (1898-1998). Jorquera recoge que el método Suzuki, pensado inicialmente para aprender a tocar un instrumento de cuerda frotada -aunque luego se han desarrollado métodos para otros instrumentos- se basa en la idea de que el aprendizaje musical puede desarrollarse de forma similar a la adquisición de la lengua materna, priorizando primero la escucha y la práctica antes que la lectoescritura musical. Este enfoque, dirigido a niños desde edades muy tempranas, incide en la importancia de la repetición, la práctica diaria y el papel activo de las familias en el proceso educativo. El aprendizaje se da en una combinación de clases individuales, donde la enseñanza se da de manera progresiva y muy estructurada, y donde gracias a esta dinámica el alumnado desarrolla la virtud de la paciencia; y colectivas donde el trabajo en grupo es un elemento motivador clave. Una de las finalidades principales del docente debe ser la de transmitir en todo momento al alumnado el amor por la música (2014, p. 1-55).

Esta metodología ha demostrado tener muchas ventajas en su aplicación a lo largo de las últimas décadas, como las ya mencionadas. Sin embargo, este método ha sido también

criticado por diversos motivos: el método se centra en la reproducción de un repertorio muy concreto -y, por tanto, muy limitado- que no cuenta con un nivel generador de ideas y apenas hay espacio para la expresión espontánea del infante. También se corre el riesgo de que el alumnado realice una repetición no razonada de los ejercicios y las canciones dando lugar a resultados puramente mecánicos. Por otro lado, el papel de los padres es demasiado exigente y es posible que por las circunstancias personales de cada menor y cada familia los padres no puedan asumir ese rol. Por último, se cuestiona que el aprendizaje se dé únicamente por oído durante un tiempo prolongado, ya que se puede convertir en un sistema rígido de imitación.

2.2. La asignatura de viola y objetivos musicales específicos de las enseñanzas elementales de música

Los objetivos musicales específicos de la asignatura de viola dentro de estas enseñanzas se encuentran dentro del Anexo I del Decreto 159/2007, de 21 de septiembre. Dadas las similitudes con los demás instrumentos de cuerda frotada, estos objetivos son comunes también al violín, el violonchelo y el contrabajo, y están enfocados a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

1. Relacionar los conocimientos adquiridos de lectura y escritura musicales con la práctica del instrumento en la resolución de las dificultades presentes en los objetivos y contenidos del nivel.
2. Descubrir la necesidad de la posición adecuada que permita la correcta colocación del instrumento y que favorezca el manejo del arco y la actividad de la mano izquierda así como la coordinación entre ambas.
3. Intentar el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora en el marco de exigencias del nivel, mediante el conocimiento de las características y posibilidades del instrumento, tanto en la interpretación individual como de conjunto.
4. Desarrollar la precisión y los reflejos necesarios para corregir de forma automática la afinación de las notas y la calidad del sonido.
5. Interpretar obras de acuerdo con los objetivos y contenidos propios de cada nivel, de modo que el alumno forme su repertorio.
6. Introducirle en la valoración de la música a lo largo de la historia, mediante la interpretación de obras representativas de las distintas épocas.

2.3. El juego

2.3.1. Concepción del juego en la enseñanza.

El juego es una actividad que está presente en la vida del colectivo infantil desde el nacimiento donde se descubre y comprende el mundo de su alrededor, siendo una fuente

importante de aprendizaje y desarrollo. A través del juego, los infantes desarrollan distintas áreas como la cognitiva, la psicomotriz, la socioafectiva y la lingüística mientras les permite divertirse y expresar emociones (Berger, 2015, p. 298).

Durante el s.XIX numerosos pedagogos comenzaron a reflexionar acerca de la importancia del juego. Para Piaget (1963), el juego relaciona los estados cognitivos del cerebro con el desarrollo de la actividad lúdica, puesto que las diversas formas de juego que aparecen durante la etapa infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del menor. También fundamenta sus investigaciones sobre el desarrollo moral a partir del estudio de cómo el colectivo infantil desarrolla el concepto de «norma» dentro de los juegos. Según Piaget, la manera en que los infantes se relacionan y comprenden las normas de los juegos es un indicativo de la manera en que evoluciona el concepto de norma social o juicio moral en el infante (Montañés Rodríguez et al., 2000, p. 236-237).

Vygotsky, por su parte, sostiene que la característica fundamental del juego es el inicio del comportamiento guiado por las ideas: la actividad del infante durante el transcurso del juego, si bien se exterioriza, se desarrolla mayormente de manera imaginaria, de manera que altera todo el comportamiento del infante, obligándole a definirse por sus actos y actuar a través de una situación imaginaria. Según Vygotsky, el juego no es la actividad predominante de la infancia, puesto que el infante dedica más tiempo a resolver situaciones reales que ficticias; sin embargo, la actividad lúdica permite construir el «andamiaje» -término acuñado por el autor- en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo (Montañés Rodríguez et al., 2000, p. 237-238).

Podemos afirmar que el juego es una actividad universal que se da en todas las culturas y que trasciende al concepto que históricamente le ha sido dado. El juego se entiende como una parte fundamental del desarrollo y fuente del aprendizaje del infante formando parte del proceso educativo y contribuyendo a su desarrollo intelectual, socioafectivo, psicomotor y lingüístico.

2.3.2. Beneficios del juego

A través del juego, como hemos observado, el infante recrea situaciones imaginarias, satisface necesidades presentes y ensaya comportamientos que le servirán en el futuro, convirtiendo esta actividad en una forma de aprendizaje y entrenamiento funcional. Las propias características del juego hacen que este desempeñe un papel esencial en el desarrollo infantil, ya que implica al infante de manera activa tanto física como emocionalmente. Mediante la experiencia lúdica emergen diferentes funciones mentales y procesos cognitivos ligados a la vivencia corporal y a la interacción con el entorno. Por ello, la actividad de jugar no debe ser infravalorada por los adultos, sino entendida como un elemento fundamental dentro del crecimiento y desarrollo integral del infante.

El juego facilita al colectivo infantil a emplear su creatividad al mismo tiempo que desarrollan su imaginación y las habilidades y destrezas físicas, cognitivas y emocionales (Ginsburg, 2007, p. 182-191). En este sentido, López (2010) establece una clasificación de cinco principales áreas que pueden potenciarse a través del juego (p. 19-37):

1. La afectividad: a través del juego los niños se expresan libremente y descargan tensiones.
2. La motricidad: comprenden el funcionamiento de su cuerpo mejorando capacidades físicas como el equilibrio y la coordinación (Solís, 2018). La motricidad se clasifica en dos tipos: la motricidad gruesa, que son las acciones conscientes que producen grandes movimientos y emergen de los reflejos; y la motricidad fina, que son los movimientos de los dedos que permiten al infante escribir o dibujar, por ejemplo. En su libro, Berger (2015) explica que el dominio de la motricidad gruesa y la motricidad fina es uno de los resultados del juego intenso y activo de los niños pequeños y es común a cualquier parte del mundo (p. 239). Por tanto, en la etapa de los años escolares -de entre ocho a diez años-, la mayoría de la población infantil no debería tener especiales problemas en aprender a tocar un instrumento o en expresarse corporalmente al ritmo de la música.
3. La inteligencia: la educación por medio del movimiento y de manera lúdica beneficia al infante contribuyendo al desarrollo cognitivo, destreza perceptiva, las habilidades lingüísticas y la activación de la memoria (Meneses y Mongue, 2001, p. 113-124).

Según Piaget, casi todos los comportamientos intelectuales son susceptibles de convertirse en juego en cuanto se repiten por pura asimilación.

4. El pensamiento creativo: dado que el infante tiene la necesidad de expresarse por medio de la imaginación, se podría decir que el juego conduce hacia la creatividad en la expresión, producción e invención de actividades lúdicas.
5. La socialización: al requerir la interacción de varios jugadores, las actividades colectivas son unas buenas oportunidades para desarrollar habilidades sociales como respetar turnos, negociar, comunicarse de manera efectiva o resolver conflictos, además de fomentar la empatía. A través del juego, la población infantil también puede ensayar comportamientos y roles propios de la vida adulta, convirtiendo la experiencia lúdica en un medio de aprendizaje social (Meneses y Mongue, 2010, p. 113-124).

2.3.3. Importancia del juego en la enseñanza musical

Jiménez Falcón, C. (2019), citando a Bozzini, Rosenfeld y Velázquez (2002, p. 84) nos habla de la importancia del juego en la enseñanza musical y de cómo esta puede ayudar de manera concreta en el proceso didáctico mediante actividades lúdicas (p. 23). La premisa que sostiene Jiménez reside en defender que en la mayoría de ocasiones cualquier tipo de actividad puede ser convertido en juego a través de un simple cambio de consignas.

Dentro del amplio conjunto de actividades lúdicas puede apreciarse una gran diversidad de juegos que cumplen funciones muy variadas. Según Bozzini, Rosenfeld y Velázquez (2002, p. 84), algunos de estos tienen como finalidad principal el entretenimiento, ya que fomentan la risa y ayudan a que el alumnado se relaje y se desinhiba respecto al entorno. No obstante, otros juegos integran múltiples funciones educativas que amplían su valor pedagógico.

De entre estas funciones destacan, en primer lugar, las de carácter didáctico, orientadas a facilitar el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos, especialmente en contextos educativos donde el juego se utiliza como recurso para favorecer el desarrollo del alumnado.

Asimismo existen funciones estratégicas relacionadas con la planificación y la organización que contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico y de las capacidades necesarias para afrontar distintas situaciones de forma eficaz.

Los juegos también pueden cumplir una función memorística, favoreciendo el almacenamiento y la recuperación de información y la interiorización de acciones básicas relevantes para la vida cotidiana del infante.

Finalmente, los juegos cuentan con una función socializante: promueven la interacción entre los miembros del grupo, fortalecen las relaciones interpersonales y pueden convertirse en una herramienta eficaz para prevenir situaciones de rechazo o conflicto dentro del ámbito escolar.

2.4. La gamificación

2.4.1. Concepto y definición de gamificación

El término «gamificación» proviene de la palabra inglesa *gamification*, que hace referencia a la aplicación de conceptos que se encuentran de manera habitual en los juegos y videojuegos. Dado que se trata de un término reciente, no existe todavía un consenso dentro de la comunidad científica y educativa para dar una definición unánime. En el libro «Gamificación: fundamentos y aplicaciones» de Teixes, el autor propone diferentes definiciones que se podrían aplicar (2014, p. 21-23).

La primera definición sería la siguiente: «La gamificación es el uso de elementos y de diseños propios de los juegos en contextos que no son lúdicos». Esta propuesta de gamificación pone en el foco de atención las características propias de los juegos, especialmente aquellas que generan motivación, interés y un alto grado de implicación en los participantes. Aplicada a contextos no lúdicos, esta metodología consiste en incorporar dinámicas y elementos característicos del juego en diferentes ámbitos como la educación, los recursos humanos o el ámbito comercial, con el objetivo de favorecer la participación, el compromiso y el logro de determinados objetivos.

Otra definición de gamificación sería: «La gamificación es el proceso de manipulación de la diversión para servir objetivos del mundo real». Desde esta perspectiva, los juegos poseen mecanismos capaces de generar motivación, entretenimiento e implicación en los participantes, y dichos elementos son aprovechados dentro de sistemas gamificados para facilitar la consecución de determinadas metas. Así, los “objetivos del mundo real” a los que

alude esta definición hacen referencia a aquellos aprendizajes, competencias o resultados que se pretenden lograr más allá del propio juego y para los cuales se diseña la experiencia gamificada.

Una tercera propuesta de definición se definiría de la siguiente manera: «La gamificación es la utilización de mecánicas basadas en juegos, estética y pensamiento lúdicos para fidelizar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas». En esta definición, la utilización de mecánicas de juego hacen referencia a las dinámicas y estructuras que organizan la actividad lúdica. La “estética”, como continúa explicando Teixes (2014), se trata de un elemento clave en los juegos para captar la atención de los participantes y aumentar su implicación (p. 21-23). Del mismo modo, el pensamiento lúdico se relaciona con la actividad positiva y predispuesta ante los retos y desafíos planteados. A través de estos recursos, la gamificación busca influir en las conductas y las acciones de las personas, fomentar procesos de aprendizaje más motivadores y ofrecer soluciones a determinadas situaciones donde la participación en los juegos sea escasa o donde se haya percibido una falta de interés general dentro del ámbito educativo o profesional.

Jiménez Falcón (2019, p. 27) cita a Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013), donde en su ponencia “El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo” expuesto en las «III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre», exponen las ideas de otros autores que nos aproximan a la gamificación:

Por ejemplo, Zichermann y Cunningham (2011) definen el concepto como un «proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas».

Por otro lado, Kapp (2012), otro de los autores que tratan el concepto de gamificación, lo define como «la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas».

Como puede observarse, las definiciones sugeridas por diferentes autores son unánimes en que la gamificación se trata de una metodología basada en la incorporación de elementos, dinámicas y estructuras propias del juego en contextos ajenos al mismo. Su finalidad no reside ya únicamente en entretener, sino en aprovechar la capacidad motivadora del juego

para estimular el aprendizaje y promover determinadas conductas o habilidades. De este modo, la gamificación puede presentarse dentro del ámbito educativo como un recurso pedagógico con un importante potencial en aquellos contextos donde se busca incrementar la motivación y la implicación de los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.2. Elementos de la gamificación

Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013) señalan que para comprender la gamificación en mayor profundidad y también su aplicación en el ámbito educativo es necesario conocer algunos de los elementos que caracterizan esta metodología. Estos ítems son compartidos también por los autores Kapp (2012) y Zichermann y Cunningham (2011), mencionados anteriormente:

- La base del juego: se entiende como la incorporación de dinámicas propias del juego que permitan aprender, participar y afrontar retos motivadores dentro de un sistema organizado mediante normas, interacción y retroalimentación constante.
- Mecánica: incluye elementos como niveles, recompensas o insignias, que actúan como estímulos para fomentar la superación personal y mantener el interés del participante.
- Estética: el uso de recursos visuales atractivos favorece la implicación y la motivación de los usuarios.
- Idea de juego: reúne el objetivo que se pretende conseguir, orientando todas las dinámicas propuestas y permitiendo que, a través de experiencias lúdicas, los participantes desarrollen habilidades que quizás antes no tenían y adquieran aprendizajes relacionados con situaciones aplicables a la realidad.
- Conexión juego-jugador: se trata de un elemento fundamental dentro de los procesos de gamificación, ya que busca generar un compromiso activo con el participante para crear una experiencia motivadora. Para lograrlo es necesario tener en cuenta las necesidades y el estado del usuario, facilitando una interacción clara e intuitiva con el sistema de juego. En este sentido, el jugador tiene que notar una relativa facilidad para lograr el objetivo propuesto y así evitar una relación jugador-juego negativa.
- Jugadores: se puede encontrar una gran diversidad de perfiles existentes entre los participantes. Los jugadores pueden presentar intereses, edades y motivaciones muy diferentes, por lo que no todos reaccionan del mismo modo ante una experiencia gamificada. Así, los participantes más activos mostrarán una mayor predisposición a

implicarse y participar en el desarrollo del juego, mientras que otros requieren estrategias adicionales de motivación para favorecer su participación y compromiso.

- **Motivación:** es uno de los factores esenciales dentro de la gamificación, ya que la predisposición psicológica del participante influye directamente en su implicación en la actividad. Para mantener el interés y favorecer la continuidad del juego es necesario establecer un equilibrio adecuado en el nivel de dificultad de los desafíos planteados. Así, si las actividades son demasiado sencillas, pueden generar desinterés y aburrimiento; por el contrario, si presentan una dificultad excesiva, pueden provocar frustración y abandono. Por tanto, los retos deben ajustarse progresivamente al desarrollo de las habilidades del participante.
- **Promover el aprendizaje:** la gamificación recoge estrategias que proceden del ámbito de la psicología educativa, como el uso de recompensas, sistemas de puntuación y elementos que refuerzan la participación y orientan el progreso del alumno.
- **Resolución de problemas:** se puede entender como el objetivo final del jugador, ya que el participante debe superar obstáculos, alcanzar metas o resolver determinadas situaciones para conseguir el último objetivo del juego.

Por otro lado, Werbach y Hunter (2012) clasifican los elementos que forman la gamificación en tres grandes categorías: dinámicas, mecánicas y componentes. En la Ilustración 2, que aparece a continuación, se puede observar el formato de pirámide en el cual los autores proponen la jerarquía de estos elementos.

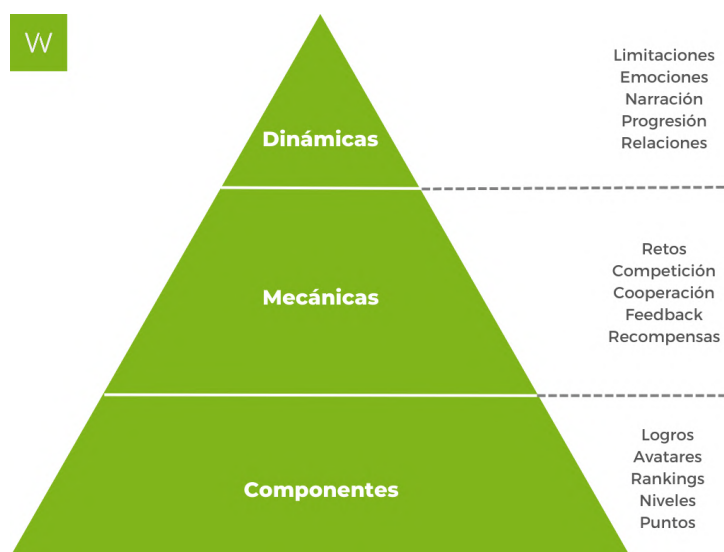


Ilustración 2: Pirámide de los elementos de la gamificación. Fuente: Werbach y Hunter, 2012.

Tal y como recoge Jiménez Falcón, las dinámicas hacen referencia a los aspectos más conceptuales del juego y se relacionan con la manera en que se estructura y desarrolla la experiencia lúdica, creando un contexto motivador y adecuado para la participación. Las mecánicas, por otro lado, corresponden a los elementos que regulan el comportamiento de los participantes y permiten el avance de la actividad mediante normas, retos o sistemas de progreso. Los componentes son los recursos y herramientas concretas empleados en la programación de actividades gamificadas, siempre orientados hacia la consecución de los objetivos educativos o formativos planteados (2019, p. 29-31).

En su artículo, Alejandro Biel y García Jiménez (2015) clasifican de manera detallada los ítems que componen cada uno de los apartados y aplicaciones prácticas dentro del aula para cada ítem (p. 73-84). En la Tabla 1 se exponen los ítems y ejemplos que conforman las dinámicas de gamificación en el aula; en la Tabla 2 se muestran de la misma manera las mecánicas y en la Tabla 3 lo referido a los componentes, con sus ítems y ejemplos en el aula.

DINÁMICAS	Emociones	Curiosidad, competitividad, frustración, felicidad
	Narración	Una historia continuada es la base del proceso de aprendizaje
	Progresión	Evolución y desarrollo del jugador/alumno
	Relaciones	Interacciones sociales, compañerismos, estatus, altruismo.
	Restricciones	Limitaciones o componentes forzados

Tabla 1. Dinámicas de gamificación en el aula. Ítems y ejemplos. Fuente: Alejandro Biel y García Jiménez, 2015.

MECÁNICAS	Colaboración	Trabajar juntos para conseguir un objetivo
	Competición	Unos ganan y otros pierden. También contra uno mismo
	Desafíos	Tareas que implican esfuerzo. que supongan un reto
	Recompensas	Beneficios por logros
	Retroalimentación	Cómo lo estamos haciendo

	Suerte	El azar influye
	Transacciones	Comercio entre jugadores, directamente o con intermediarios
	Turnos	Participación secuencial, equitativa y alternativa

Tabla 2. Mecánicas de gamificación en el aula. Ítems y ejemplos. Fuente: Alejandro Biel y García Jiménez, 2015.

COMPONENTES	Avatar	Representación visual del jugador
	Colecciones	Elementos que pueden acumularse
	Combate	Batalla definida
	Desbloqueo de contenidos	Nuevos elementos disponibles tras conseguir objetivos
	Equipos	Trabajo en grupo con un objetivo común
	Gráficas sociales	Representan la red social del jugador dentro de la actividad
	<i>Easter eggs</i>	Elementos escondidos que deben buscarse
	Insignias	Representación visual de los logros
	Límites de tiempo	Competir contra el tiempo y con uno mismo
	Misiones	Desafíos predeterminados con objetivos y recompensas
	Niveles	Diferentes estados de progresión y/o dificultad
	Puntos	Recompensas que representan la progresión
	Clasificaciones y barras de progreso	Representación gráfica de la progresión y logros
	Regalos	Oportunidad de compartir recursos con otros
	Tutoriales	Familiarizarse con el juego, adquisición de normas y estrategias

Tabla 3. Componentes de gamificación en el aula. Ítems y ejemplos. Fuente: Alejandro Biel y García Jiménez, 2015.

2.4.3. Juego y gamificación: similitudes y diferencias

La gamificación no es la única estrategia de aprendizaje que se ha desarrollado en los últimos años y que tiene como referencia la actividad lúdica. Recientemente se ha creado un sistema de aprendizaje denominado Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Rodríguez lo define de la siguiente manera:

«Consiste en la utilización de juegos como recurso de aprendizaje, lo que supone una experiencia educativa y lúdica como metodología que se puede aplicar en distintas áreas [...] por distintas razones: motiva al alumnado, dinamiza la clase, ayuda a razonar y ser autónomo, permite el aprendizaje activo, proporciona información útil al docente, potencia la actividad y la imaginación, fomenta las habilidades sociales...; por lo que supone una herramienta de apoyo al aprendizaje muy potente.» (2016, p. 143)

Según Hägglund, la gamificación no puede considerarse un juego en sentido estricto, sino que debe tratarse como una estrategia que incorpora elementos y diseños propios del juego en contextos que originalmente no son lúdicos. Si bien es cierto que en ocasiones se puede confundir este término con el de juego serio, ambos presentan diferencias significativas: los juegos serios son diseñados específicamente con fines educativos, mientras que la gamificación no implica necesariamente convertir una actividad en un juego completo sino que se centra en aplicar recursos propios del juego para aumentar la motivación, la participación y el interés de quienes realizan la actividad (2012, p.8-9).

Oliva (2016) propone una clasificación de los propósitos y objetivos que persiguen cada una de las metodologías mencionadas para evidenciar sus diferencias que se muestran a continuación en la Tabla 4 (p. 44).

Gamificación	Aprendizaje Basado en Juegos
1. Se centra en utilizar mecánicas de juegos (y videojuegos) en entornos no lúdicos.	1. Usa juegos (y videojuegos) con fines didácticos.
2. Se le pide al participante cumplir con ciertas tareas para obtener recompensas.	2. Los juegos tienen un objetivo de aprendizaje específico.
3. La motivación es enteramente	3. La mayoría de las veces, el sólo jugar

opcional.	resulta gratificante.
4. Usualmente es fácil y barata de crear/estructurar.	4. Es más complicado y costoso de desarrollar.
5. Los elementos de un juego se pueden ensamblar.	5. El contenido se adapta a la estructura del juego.

Tabla 4. Gamificación versus el Aprendizaje Basado en Juegos. Fuente: Oliva, 2016, p. 44.

Oliva expone también la intervención de ambos recursos didácticos para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pueden observar a continuación en la Tabla 5 (2016, p. 45).

Gamificación	Aprendizaje Basado en Juegos
1. Se reemplazan las calificaciones por niveles.	1. Promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
2. Se busca propiciar o modificar comportamientos, por lo tanto perder no es una opción.	2. Es posible perder en el juego ya que hay reglas y objetivos a cumplir.
3. Difícilmente se le presenta una elección al participante en el curso.	3. Puede incluir simulaciones para que el participante aprenda de sus experiencias.
4. La motivación del participante depende del sistema de recompensas.	4. Los participantes se divierten al completar los objetivos del juego.
5. El aprendizaje se mide por la cantidad de logros y niveles adquiridos.	5. Los participantes se divierten al completar los objetivos del juego.

Tabla 5. Justificación relacional entre la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: Oliva, 2016, p.45.

En resumen, Oliva defiende que es importante clarificar ante la comunidad científica pedagógica que la gamificación va más allá de concebirse únicamente como una metodología basada en el entretenimiento. Gracias a su capacidad para integrar conocimientos y experiencias de aprendizaje se transforma en una herramienta formativa que influye en la organización intelectual del alumnado y en determinados procesos relacionados con su forma de aprender. De este modo, el aula se convierte en un entorno donde se generan situaciones de aprendizaje activas, favoreciendo la participación y el papel constructivo del estudiante en su propio proceso educativo (2016, p. 46).

2.4.4. Beneficios de la aplicación de la gamificación en el aula

Cortizo et al. (2011) exponen una serie de ventajas de aplicar la gamificación en la docencia:

- Premia el esfuerzo.
- Avisa y penaliza la falta de interés.
- Indica el momento exacto en el que el alumno entra en una zona de peligro -es decir, corre el riesgo de suspender-.
- Premia el trabajo extra.
- Aporta una medida clara del desempeño de cada alumno.
- Propone una serie de medios para mejorar su nota en la asignatura y para mejorar su currículum de aprendizaje.

Esta estrategia de aprendizaje también aporta claras ventajas al profesor:

- Se convierte en una manera de fomentar el trabajo en el aula.
- Facilita premiar a los alumnos que en realidad lo merecen.
- Permite tener un seguimiento automático del estado de los alumnos, facilitando considerablemente las tareas de gestión.

Por último, la gamificación también ofrece ventajas para la institución educativa que la aprueba:

- Mediante el seguimiento del alumno y el control de este seguimiento por parte del profesor los padres tienen una medida fiable del desempeño del hijo.
- Se trata de un sistema novedoso y efectivo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Introducción

A lo largo del marco teórico se ha puesto de manifiesto cómo las corrientes pedagógicas han evolucionado desde modelos centrados principalmente en la transmisión de contenidos hacia enfoques que otorgan una mayor importancia a la participación activa del alumnado. Del mismo modo, se ha analizado el papel que desempeñan el juego y la gamificación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los beneficios que estos pueden aportar en aspectos como la motivación, el interés y la implicación de los estudiantes.

Partiendo de estas consideraciones, la presente investigación pretende comparar dos formas de abordar la enseñanza inicial de la viola en las enseñanzas elementales de música: una metodología tradicional y una metodología gamificada. Para ello, se ha diseñado una propuesta didáctica común en cuanto a contenidos, objetivos y temporalización, de manera que la principal diferencia entre ambos grupos resida en la forma de presentar y desarrollar las actividades de aprendizaje.

A través de este estudio se analizarán aspectos relacionados con la motivación, la atención durante las clases, el interés mostrado hacia el instrumento, la percepción de progreso y el compromiso con la práctica de la viola. Con esta finalidad, se ha establecido un grupo de control, que seguirá una metodología tradicional, y un grupo experimental, en el que se incorporarán diferentes elementos de gamificación. La información obtenida permitirá valorar las posibilidades educativas de ambas metodologías y reflexionar sobre la aplicación de estrategias gamificadas en la enseñanza instrumental dentro de las enseñanzas elementales de música.

3.2. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es el siguiente:

- Comparar los efectos de una metodología tradicional y una metodología gamificada en la enseñanza inicial de la viola dentro de las enseñanzas elementales de música.

A continuación se plantean otros objetivos de la investigación:

- Analizar el nivel de motivación mostrado por los voluntarios durante las sesiones de clase.
- Observar las diferencias en la atención y participación de los participantes en función de la metodología empleada.
- Valorar el grado de interés mostrado hacia el instrumento a lo largo de la intervención.
- Analizar la percepción de progreso de los participantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. Hipótesis de la investigación

Hipótesis nula (H_0): la aplicación de una metodología gamificada en la enseñanza inicial de la viola no produce diferencias significativas con respecto a una metodología tradicional en variables como la motivación, la atención, el interés, la percepción de progreso o el compromiso con el instrumento.

Hipótesis alternativa (H_1): la aplicación de una metodología gamificada en la enseñanza inicial de la viola favorece niveles más elevados de motivación, atención, interés, percepción de progreso y compromiso con el instrumento en comparación con una metodología tradicional.

3.4. Descripción de la muestra

Para la realización del estudio se seleccionó una muestra de adultos que debían estar en posesión, como mínimo, de estudios de ESO terminados y que no hubieran tenido contacto con la música más allá de haber cursado la asignatura de música en el colegio o instituto, aunque se permitía la posibilidad de que en algún momento hubieran tocado algún instrumento durante un período corto de tiempo tanto en clase como de manera autodidacta, siempre que no hubiera sido la viola, o por sus similitudes técnicas, el violín. La selección final de la muestra fue de cuatro personas, tres varones y una mujer, de entre 21 y 26 años con estudios de Bachiller terminado. Dos de ellos habían tenido un breve contacto previo con la música habiendo aprendido instrumentos como el piano o la batería de manera autodidacta.

Si bien el diseño de la investigación se pensó en un principio para observar y analizar el impacto de la gamificación en las clases enfocadas a alumnos de enseñanzas elementales, donde en la mayoría de los casos el alumnado tiene entre ocho y doce años de edad, se han encontrado dificultades para encontrar una muestra de ese rango de edad que no hubiera tenido contacto previo con la música, que contara con la autorización de los padres para la realización de las sesiones y que además tuviera la posibilidad real de haber encontrado el tiempo semanal para dedicar a esta investigación. De esta manera, se ha considerado que el diseño de la investigación debía enfocarse en voluntarios adultos como una manera de introducir a los participantes a un instrumento de cuerda frotada no muy conocido. Esta idea se ha basado principalmente en la gran cantidad de alumnado adulto que inicia su formación musical en escuelas de música. Estas entidades pertenecen en su mayoría a las Sociedades Musicales presentes en la Comunidad Valenciana, cuya filosofía se basa en la alfabetización musical de la sociedad. Por tanto, la elaboración del diseño de la investigación pretende mostrar que, si bien es fácilmente adaptable a las sesiones enfocadas para un alumnado de ocho años en un conservatorio, también pretende ser una propuesta pedagógica para una realidad ampliamente presente.

3.5. Instrumentos de recogida de datos

Se han empleado diversos instrumentos de recogida de datos para obtener la información de este análisis. Dada la naturaleza cualitativa de esta investigación se ha visto necesario recoger la información tanto por parte del investigador como por parte de los participantes.

El instrumento principal de recogida de datos son las anotaciones en el cuaderno del profesor después de haber finalizado cada sesión de clase de dos maneras: por una parte, anotando los avances de cada sesión para dejar constancia de si se estaba cumpliendo la secuenciación propuesta, y por otro lado, la valoración de una serie de ítems en relación con la disposición del alumno durante la clase: rendimiento, atención en clase e interés. Las valoraciones de cada apartado se anotaban a modo de comentarios y apreciaciones por parte del investigador.

Para obtener unas apreciaciones más completas y fiables se ha tenido en cuenta también la valoración personal de los participantes a través de un cuestionario de carácter cualitativo realizado después de haber completado todas las sesiones de clase. Los ítems a responder se han dividido en tres apartados: la experiencia general de las clases, la valoración personal de

cada parte de la clase, y para el grupo experimental, un apartado para la valoración personal del cuaderno de clase, material creado específicamente para este grupo y para la presente investigación. Las respuestas se han diseñado en formato de Escala Likert 1-5 y en la selección de uno o varios ítems. También se han formulado preguntas con respuestas largas opcionales para recoger impresiones y sugerencias. El cuestionario se encuentra disponible para su visualización en el Anexo II. Dado que el cuestionario facilitado contiene preguntas relacionadas con un cuaderno de viola diseñado exclusivamente para su utilización en el grupo experimental, se ha optado por realizar otro cuestionario idéntico para el grupo control donde únicamente se omiten las preguntas correspondientes a este cuaderno, pertenecientes a la tercera sección del cuestionario. Ambos cuestionarios han sido elaborados a través de la herramienta Google Forms.

3.6. Diseño del estudio

Se ha realizado un estudio con diseño *ad hoc* para realizar una comparativa fundamentada en los resultados obtenidos y conforme a los objetivos propuestos.

Este estudio, como se ha mencionado, tiene como objetivo observar y analizar dos metodologías pedagógicas que se pueden aplicar a las clases de instrumento: la metodología denominada como tradicional, y la gamificada. Para ello se ha requerido elaborar una secuenciación de sesiones de clases de viola con el planteamiento de plasmar determinados objetivos específicos de la asignatura de viola que aparecen en el Anexo I del Decreto 159/2007. En base a cinco de ellos, se han descrito una serie de contenidos que se desarrollarán a lo largo de las sesiones propuestas. En la Tabla 6, que aparece a continuación, se puede observar la relación entre los objetivos y contenidos mencionados.

Objetivos del Decreto 159/2007	Contenidos de las sesiones
O2. Descubrir la necesidad de la posición adecuada que permita la correcta colocación del instrumento y que favorezca el manejo del arco y la actividad de la mano izquierda así como la coordinación entre ambas.	- Colocación correcta del cuerpo y del instrumento. - Colocación correcta de la mano derecha y del movimiento correspondiente en las dos primeras cuerdas. - Conocimiento de los siguientes golpes de arco: <i>staccato</i>, <i>detaché</i>. - Colocación correcta de la mano

	izquierda. - Colocación de los dedos en posición 0-1-2-3. - Coordinación entre ambas manos.
O3. Intentar el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora en el marco de exigencias del nivel, mediante el conocimiento de las características y posibilidades del instrumento, tanto en la interpretación individual como de conjunto.	- Desarrollo del sonido <i>cantabile</i> a través del peso adecuado del arco sobre las cuerdas La y Re.
O4. Desarrollar la precisión y los reflejos necesarios para corregir de forma automática la afinación de las notas y la calidad del sonido.	- Desarrollo del oído interno a través de canciones sencillas. Trabajo de intervalos de 2ªm, 2ª M, 3ª m, 3ªM y 5ªJ. - Corrección del peso del arco y del sonido correcto desde la mano derecha. - Corrección de la afinación desde los dedos de la mano izquierda.
O5. Interpretar obras de acuerdo con los objetivos y contenidos propios de cada nivel, de modo que el alumno forme su repertorio.	- Canciones 1-8 del libro Stradivari 1 (viola) en <i>pizzicato</i>. - Canción 1 del libro Suzuki Viola School, vol. 1: “<i>Estrellita dónde estás</i>”. Variaciones A, C y D. - Desarrollo progresivo de la memoria.
O6. Introducirle en la valoración de la música a lo largo de la historia, mediante la interpretación de obras representativas de las distintas épocas.	- Audición semanal de compositores menos reconocidos de diferentes épocas, desde el Barroco temprano hasta finales del s.XX.

Tabla 6. Relación de objetivos específicos de la asignatura de viola según el Decreto 159/2007 y contenidos de las sesiones planteados en la investigación. Fuente: elaboración propia.

Para poder realizar la comparativa entre el método tradicional y gamificado se ha dividido a los participantes en dos grupos de manera aleatoria: grupo control -metodología tradicional- y experimental -metodología gamificada-, de manera que cada grupo se ha compuesto de dos voluntarios. A cada participante se le pidió que no revelara el contenido de las sesiones durante el transcurso de las mismas hasta que concluyera la investigación, tratando de evitar de esta manera que la investigación fuera adulterada mediante el intercambio de información entre ambos grupos.

3.6.1. Características del diseño

Para el planteamiento de las sesiones del estudio se han tomado como referencia dos principales metodologías pedagógicas. El primer método en el que se ha fundamentado el diseño del estudio es el método Willems, ya que se han tomado algunas de las bases propuestas con el fin de acercar a los voluntarios a la música desde una perspectiva integral y afectiva, apartando la posible tendencia a reducir las sesiones de clase individual a un mero ejercicio técnico. En primer lugar, la propuesta pedagógica comienza en primer lugar cantando canciones infantiles donde se comienza trabajando el intervalo de segunda mayor, terceras mayor y menor y quinta justa, en este orden. El objetivo de esta actividad inicial es desarrollar el oído interno para trabajar después la precisión de la afinación en la viola. Por otro lado, las canciones propuestas tanto en el libro Suzuki Viola School, vol 1. y Stradivari 1 (viola) tienen estructuras sencillas de memorizar, como A-B o A-B-A, facilitando que el alumnado perciba de manera auditiva la estructura de pregunta-respuesta o la exposición de frases con final suspensivo y conclusivo. Por último, se han propuesto tres sesiones de improvisación guiada de cinco minutos de duración donde a lo largo de las mismas se comienzan proponiendo ejercicios de imitación hasta elaborar melodías sencillas en compases de 4/4 donde el profesor propone una frase musical de dos compases y el estudiante responde libremente con otra frase de dos compases. El objetivo de esta actividad es que el alumno exprese frases musicales libremente y tenga la opción de mostrar su creatividad con actividades concretas.

En relación con los aspectos principalmente técnicos y de desarrollo del instrumento, el estudio se ha basado principalmente en la metodología Suzuki: en primer lugar, porque la adquisición de automatismos técnicos viene de la repetición de ejercicios simples y de dificultad progresiva, de manera que cuando el estudiante ha dominado un aspecto técnico, el profesor puede enseñar otro ejercicio de mayor complejidad. Por ejemplo, para que el estudiante pueda tocar de manera coordinada con ambas manos -golpes de arco y colocación de los dedos de la mano izquierda-, es preciso que primero domine los movimientos de ambas manos por separado. Por otro lado, se emplean palabras para aprender los ritmos propuestos para su aprendizaje en la presente secuenciación, así como para enseñar otras figuras rítmicas y sus proporciones en base a frases cotidianas de la lengua materna propia. Además del uso de palabras para expresar el ritmo con el instrumento también se ha empleado la fonética y la pronunciación de esas mismas palabras para imitar diferentes articulaciones con el arco,

como por ejemplo, las palabras «tren rojo, tren verde» para la variación C de la primera lección del libro.

Se han realizado varias modificaciones para adaptar la investigación a participantes adultos. La primera causa de adaptación musical se debe a que el alumnado adulto ha recibido en las enseñanzas obligatorias -Educación Primaria y ESO- una formación musical mayor que la que han podido recibir niños de ocho años antes de empezar el conservatorio. Sin embargo, en el desarrollo de las sesiones, el alumnado inscrito en el conservatorio aprende el instrumento al mismo tiempo que atienden clases de lenguaje musical dos horas por semana, mientras que el alumnado adulto no cuenta con esta formación. Por ello, en cada sesión se han incluido actividades para desarrollar algunas nociones básicas como el desarrollo del oído interno para encontrar la afinación correcta en el instrumento a partir de canciones sencillas que trabajan intervalos o figuras rítmicas concretas. Concretamente, las tres canciones que se han seleccionado trabajan, en primer lugar, el desarrollo del intervalo de segunda mayor -basado en la metodología Willems-, las terceras mayor y menores y el intervalo de quinta justa, que al mismo tiempo es la canción que van a aprender a tocar con el instrumento al final de la sesión. Las canciones se han obtenido a través de internet mediante la utilización de la plataforma Genially.

Otra adaptación que se ha realizado para la muestra es la no utilización de partituras para enseñar las canciones a los participantes, por varias razones: en relación con lo expuesto en el punto anterior, la asignatura que dedica una parte de su currículo a la enseñanza de la teoría y lectura musical es el Lenguaje Musical, de manera que emplear tiempo de la clase de instrumento para aprender a leer partituras impide la realización de otras actividades que sí pueden ser útiles para el desarrollo integral del estudiante en la clase. Además, aunque los participantes se acordaran de la lectura de notas sobre un pentagrama por sus conocimientos de música aprendidos en las enseñanzas básicas, se ha de tener en cuenta la peculiaridad de que la viola se lee en clave de do en tercera, y por tanto, de cualquier manera habría que comenzar a leer partituras desde cero. Por otro lado, la no utilización de partituras trae consigo numerosas ventajas; como por ejemplo, el aprendizaje de las canciones de oído, facilitando el desarrollo progresivo de la memoria y la asimilación de la estructuración de frases musicales sencillas. Al no fijar la atención en la vista sobre la partitura también permite que el estudiante ponga toda su atención en la correcta postura del cuerpo, de la colocación de ambas manos y también en asegurar la afinación en las canciones y en la realización de los

ritmos. Esta medida no pretende rebatir la necesidad de enseñar la clave de do en tercera al alumnado de conservatorio, puesto que en la mayoría de los centros esta clave se comienza a enseñar a finales del segundo curso de Lenguaje Musical o principios del tercer curso y esta realidad hace necesaria la dedicación de un tiempo de la clase a ello; por tanto, la diferencia de ambas realidades no reside tanto dentro del aula de viola sino en la realidad de la enseñanza musical de la que cada tipo de alumnado está rodeado.

Por último, la falta de disponibilidad de un instrumento propio para cada participante ha supuesto asumir que el estudiante no va a tener la posibilidad de estudiar en casa. Eso ha significado que la secuenciación de las sesiones tuviera que ser estructurada de manera que se le diera una mayor importancia a recordar y realizar de nuevo las actividades realizadas en sesiones anteriores. Esta realidad, que al principio del diseño del estudio supuso una limitación con respecto al avance que pudieran tener los participantes a lo largo de las sesiones, después se consideró como una peculiar ventaja, ya que se podrían ver de manera más directa estos avances puesto que todos los participantes se han encontrado en las mismas condiciones. De esta manera se ha descartado automáticamente una posible variable extraña a la investigación, que sería el factor del tiempo de estudio dedicado en casa, el cual seguramente sería dispar entre los participantes. Para que las personas que participaron en la investigación tuvieran cierto compromiso entre una lección y otra, en su lugar se ha propuesto que la tarea a realizar durante la semana consistiera en la escucha de una serie de audiciones cortas -de entre tres y seis minutos de duración- de compositores no tan conocidos para quienes no están habituados a escuchar música clásica, pero relevantes a lo largo de la historia, desde principios del s.XVII hasta finales del s.XX: Claudio Monteverdi, Nicola Porpora, Marianne von Martínez, Louise Farrenc, Mel Bonis, Ferde Grofé y Frangiz Alizade. Se ha aprovechado para buscar una paridad entre música escrita por hombres y mujeres. Esta dinámica también se puede realizar en el alumnado de conservatorio sin ser sustituida por el estudio habitual del instrumento durante la semana. Estos recursos se han facilitado a los participantes a través de enlaces disponibles para su reproducción en la plataforma de vídeos Youtube.

3.6.2. Secuenciación y distribución de las sesiones

Se ha distribuido el desarrollo del estudio en ocho sesiones de carácter práctico. Cada sesión tiene una hora de duración con periodicidad semanal y se plantea para ser realizada de

manera individual. Dentro de cada sesión se persiguen unos objetivos concretos planteados con una dificultad progresiva y que tienen un objetivo final común: ser capaz de tocar la primera canción del libro Suzuki Viola School, vol. 1 con tres de sus variaciones. La secuenciación de actividades se ha fundamentado en cinco de los seis objetivos específicos de la asignatura de viola en el Decreto 159/2007 con los correspondientes contenidos propuestos que se puede apreciar en el apartado 4.6. del presente documento.

A continuación se describe la secuenciación de cada sesión en orden en que se darán los contenidos. Cada sección está numerada y se plantea un minutaje con el fin de optimizar los contenidos de manera efectiva.

Sesión 1:

1. Bienvenida y puesta a punto del instrumento (5')
2. Cantos. Canción: *Trenecito corre* (5')
3. Partes de la viola y del arco (10')
4. Postura corporal (5')
5. Postura mano derecha. Juegos (20')
6. *Pizzicato*: conocer las cuatro cuerdas (5')
7. Canción: *Mar de coral* (Stradivari 1) (5')
8. Limpieza y guardado del instrumento. Impresiones del estudiante. (5')

Deberes. Audición: *Lamento della Ninfa*. Claudio Monteverdi

Sesión 2:

1. Bienvenida y puesta a punto del instrumento (5')
2. Cantos. Canción: *Trenecito corre* (repaso) (5')
3. Repaso: postura corporal (2')
4. Repaso: postura de la mano derecha. (8')
5. Movimiento de la mano derecha. Juegos. (10')
6. Postura de la mano izquierda. Juegos. (15')
7. Repaso: *pizzicato* en las cuatro cuerdas. (5')
8. Canción: *El submarino* (Stradivari 1)
9. Improvisación. (5')
10. Limpieza y guardado del instrumento. Impresiones del estudiante. (5')

Deberes. Audición: *Come nave in mezzo all'onde*, de la ópera *Siface*. Nicola Porpora

Sesión 3:

1. Bienvenida y puesta a punto del instrumento (5')
2. Canto. Canción: *La pentaescala* (5')
3. Repaso: postura y movimiento de la mano derecha. Juegos (5')
4. Ritmo A. Movimiento de la mano derecha.
 - a. Solo con el arco (5')
 - b. Tocando en cuerdas La y Re, por separado. (10')
5. Repaso: postura de la mano izquierda. (5')
6. Dedos de la mano izquierda (disposición 0-1-2-3)
 - Posición (5')
 - Sonidos: el alumno coloca los dedos y el profesor hace el *pizzicato*. (10')
7. Canción: *Luz de luna* (Stradivari 1) (5')
8. Limpieza y guardado del instrumento. Impresiones del estudiante. (5')

Deberes. Audición: *Sonata in E Major. Allegro*. Marianne von Martínez

Sesión 4:

1. Bienvenida y puesta a punto del instrumento (5')
2. Canto. Canciones: *Trenecito corre*, *La pentaescala* (5')
3. Repaso: postura y movimiento de la mano derecha. Ritmo mano derecha. (5')
4. Cambios de cuerda: cuerda Re, cuerda La. Ritmo A. (10')
 - Página 6 del libro Suzuki 1
5. Repaso: postura y dedos de la mano izquierda. (5')
6. Mano izquierda: iniciación al cambio 0-3 (con cambio de cuerda). (15')
 - Página 6 del libro Suzuki 1. Ejercicio 3.
 - Página 7 del libro Suzuki 1. Ejercicios 4 y 5.
7. Canción: *milonga* (Stradivari 1) (5')
8. Improvisación (5')
9. Limpieza y guardado del instrumento. Impresiones del estudiante. (5')

Deberes. Audición: *Nocturne in E-Flat Major, op. 49*. Louise Farrenc

Sesión 5:

1. Bienvenida y puesta a punto del instrumento (5')
2. Canto. Canción: *Internet* (5')

3. Repaso: páginas 6 y 7 del libro Suzuki 1.
 - Cambios de cuerda. (5')
 - Cambio de dedos 0-3. (10')
4. Escala de Re M. Ritmo A. Ascendente y descendente. (15')
5. Ritmo D. Cuerdas al aire (10')
6. Canción: *Pasos de mamut* (Stradivari 1) (5')
7. Limpieza y guardado del instrumento. Impresiones del estudiante. (5')

Deberes. Audición: *Phoebé* (1909). Mel Bonis

Sesión 6:

1. Bienvenida y puesta a punto del instrumento (5')
2. Canto. Canción: *La pentaescala, Internet* (5')
3. Repaso. Páginas 6 y 7 de Suzuki 1. (5')
4. Repaso. Escala de Re M. Ritmo A. Ascendente y descendente (5')
5. Canción: *Estrellita*. Ritmo A. (15')
6. Escala de Re M. Ritmo D. (10')
7. Canción: *El pizzicato del pingüino* (Stradivari 1) (5')
8. Improvisación. (5')
9. Limpieza y guardado del instrumento. Impresiones del estudiante. (5')

Deberes. Audición: *Alice Blue* (1927). Ferde Grofé

Sesión 7:

1. Bienvenida y puesta a punto del instrumento (5')
2. Canto. Canción: *Trenecito corre, Internet* (5')
3. Repaso. Escala de Re M. Ritmos A y D. (10')
4. Canción: *Estrellita* (continuación). Ritmos A y D. (20')
5. Ritmo C. Cuerdas al aire (5')
6. Escala de Re M. Ritmo D. (5')
7. Canción: *Musette* (Stradivari 1) (5')
8. Limpieza y guardado del instrumento. Impresiones del estudiante. (5')

Deberes. Audición: *3 Watercolours: The Boatman (no.2)*. Frangiz Alizade

Sesión 8:

1. Bienvenida y puesta a punto del instrumento (5')

2. Canto. Canción: *Trenecito corre, la pentaescala, Internet* (5')
3. Canción: *Empieza el show* (Stradivari 1) (5')
4. Escala de Re M. Ritmos A, C y D (10')
5. Estrellita. Ritmo C. (10')
6. Repaso de canción: *Estrellita*. Ritmos A y D (12')
7. Audición grabada: *Estrellita*. Ritmos A, C y D. (8')
8. Limpieza y guardado del instrumento. Impresiones del estudiante. (5')

A continuación se muestran los ritmos trabajados de la canción *Estrellita* durante las sesiones. En la Ilustración 3 se puede ver la canción *Estrellita* completa con la propuesta de la variación A.



Ilustración 3. Variación A de la canción *Estrellita*. Fuente: Suzuki Viola School, vol. 1.

En la Ilustración 4, el inicio de la variación C de la misma pieza.



Ilustración 4. Inicio de la variación C de la canción *Estrellita*. Fuente: Suzuki Viola School, vol. 1.

En la Ilustración 5, el inicio de la variación D de la misma pieza.



Ilustración 5. Inicio de la variación D de la canción *Estrellita*. Fuente: Suzuki Viola School, vol. 1.

3.6.3. Diferencias entre el diseño tradicional y gamificado

La secuenciación de sesiones que se ha expuesto en el apartado anterior se ha aplicado tanto al grupo de control -metodología tradicional- como al experimental -metodología gamificada- para asegurar que los participantes de ambos grupos recibieran una enseñanza integral con la que se pudieran alcanzar los contenidos propuestos en el apartado 4.6. Por esta razón se han implementado las dinámicas de las metodologías Willems y Suzuki también en el grupo control. La distinción entre ambos grupos han consistido, por tanto, en la manera en que se enseñan estos conocimientos, y en analizar si la incorporación de estrategias gamificadas produce diferencias respecto a una metodología más tradicional.

Las sesiones del diseño tradicional se han impartido siguiendo un enfoque centrado principalmente en la enseñanza directa por parte del profesor y en la adquisición progresiva de los contenidos técnicos y musicales previstos para cada sesión. La elección de esta metodología responde a la realidad de que este modelo continúa siendo el más habitual dentro de la enseñanza instrumental en los conservatorios, donde el docente asume un papel principal en la explicación, demostración y corrección de los contenidos, mientras que el estudiante los asimila mediante la observación, la repetición y la práctica guiada. Esta metodología pretende favorecer la adquisición de los conocimientos y habilidades básicas de la viola a través de una secuenciación estructurada de actividades y contenidos.

Las dinámicas empleadas en el grupo de control se han basado en la explicación verbal de los conceptos, la demostración práctica por parte del profesor, la repetición de ejercicios técnicos y musicales, la imitación de modelos interpretativos y la corrección inmediata de errores durante la ejecución. Asimismo, se han mantenido los ejercicios de audición, canto, improvisación y práctica instrumental descritos en la planificación de las sesiones, pero sin incorporar elementos propios de la gamificación como narrativas, recompensas, insignias, niveles o colecciones. El seguimiento del progreso se ha realizado mediante las indicaciones del profesor y la observación de los avances conseguidos en cada sesión, manteniendo una

estructura de trabajo similar a la empleada habitualmente en las clases individuales de instrumento.

En el grupo experimental se ha trabajado una metodología gamificada, incorporando elementos propios de los juegos y videojuegos a la enseñanza de la viola. Para lograr este objetivo se han utilizado retos, objetivos progresivos y recompensas simbólicas con las que se pretende aumentar la participación activa de cada estudiante y hacer más atractivas las actividades trabajadas en clase. A través de esta propuesta se pretende favorecer la motivación intrínseca del alumnado, de manera que los juegos y las dinámicas propuestas sean un medio para generar un mayor interés en el estudio del instrumento. Mediante las dinámicas se persigue reforzar la percepción de progreso a medida que se alcanzan los diferentes objetivos planteados, y de esta manera, se espera que el alumnado tenga un mayor compromiso con la práctica de la viola y con el propio proceso de aprendizaje.

Las dinámicas del grupo experimental se han basado en elementos de la gamificación que se muestran en el apartado 3.5.2., descritos por los autores Kapp (2012), Zichermann y Cunningham (2011), y Werbach y Hunter (2012). Muchos de estos elementos se han tomado como referencia y se han plasmado en la elaboración de un cuaderno de clase que se ha dado en físico a los participantes de este grupo en la primera sesión con dos funciones principales: que el alumnado pueda anotar su progreso manualmente después de cada clase, como se podría hacer en cualquier cuaderno o libreta; y que pueda tener un seguimiento de su propio progreso a lo largo de las sesiones mediante estímulos visuales. El cuaderno completo y los materiales complementarios se pueden ver en el Anexo I. Este cuaderno ha sido elaborado mediante la utilización de herramientas visuales realizadas con Inteligencia Artificial (IA) y Canva.

La incorporación de dinámicas propias del juego -la base del juego- ha consistido en establecer una temática para el cuaderno que tuviera cierta relación con el interés por el aprendizaje y la adquisición de un rol apropiado para afrontar retos motivadores dentro de un sistema organizado. En este caso, se ha optado por establecer una temática de explorador de la viola, similar a las dinámicas scout, debido a la estrecha relación entre la exploración de un terreno natural desconocido y la iniciación a un instrumento nuevo con todos los conocimientos que se van a aprender. Esta temática también cuenta con la ventaja de que

suele ser asociada a menores de entre ocho y doce años. Por tanto, la estética del cuaderno se presenta de manera infantil para generar interés al estudiante.

La idea de juego, es decir, el objetivo que se pretende conseguir, es sencillo: conseguir todas las insignias de explorador para obtener el diploma de explorador de la viola. En principio, el diseño del cuaderno está pensado para que todo el alumnado, en condiciones normales y con sus facilidades y dificultades, pueda conseguir todas las insignias a lo largo de las ocho sesiones propuestas, y alcanzar el objetivo final, que en este caso es el diploma de explorador. Cada insignia se obtiene al haber dominado un aspecto concreto de la viola, y se han clasificado en tres tipos: insignias de rendimiento, que son aquellas que se consiguen al haber dominado un aspecto técnico del instrumento; insignias de actitud, que son las que se obtienen tras haber mostrado una actitud concreta hacia el instrumento; y las insignias ocultas, o también llamadas *easter eggs*, que no son necesarias para obtener el diploma de explorador pero cuentan con un elemento fuertemente motivador para que el estudiante tenga la curiosidad de explorar las posibilidades del instrumento para conseguirlas. Cuando el alumnado haya conseguido todas las insignias de rendimiento y actitud, obtendrá la insignia final. En la Ilustración 6, que se muestra a continuación, se puede ver la colección completa de insignias. El nombre de cada una y su explicación se encuentra en el Anexo I.



Ilustración 6. Colección de insignias del cuaderno de viola. Fuente: elaboración propia.

Conseguir algunas de las insignias de rendimiento requiere haber superado el resto de secciones del cuaderno. En cada sección se han establecido diferentes mecánicas de juego donde en cada una de ellas se persigue un objetivo concreto a través de una mecánica concreta. Mediante la utilización de este recurso se pretende crear un estímulo positivo para fomentar la superación personal y mantener el interés del participante. A continuación se mostrarán las mecánicas empleadas en cada sección y el objetivo que se persigue en cada una de ellas.

1. Creación de un avatar: se ha creado una página en el cuaderno que cada estudiante puede personalizar respondiendo a algunas preguntas que se proponen, desde gustos personales hasta sus gustos musicales y lo que el alumno espera. En esta página se ha imitado la sección de «customización» de los videojuegos que muchas veces aparece al inicio de la partida para crear una conexión juego-jugador buscando generar un compromiso activo con el participante y creando una experiencia motivadora. También se ha añadido una sección de reacciones o «emoticonos» personalizados para establecer también una conexión afectiva del participante con la viola. Es importante tener en cuenta que en la actualidad los menores implementan el metalenguaje de los emoticonos para expresar sus sentimientos o reacciones ante comentarios o realidades.
2. «Promesa de la viola»: esta página ha sido tomada directamente de la idea de que en los grupos scout los menores deben hacer una promesa delante del resto del grupo ante determinadas actitudes para lograr un ambiente de cooperación y superación en las actividades que realizarán a partir de ese momento. En el cuaderno, con esta página se pretende que a través de la adquisición de un rol determinado -el de querer ser un explorador de la viola- se refuerce la conexión juego-jugador, al mismo tiempo que el estudiante adquiere un compromiso basado en la motivación, el cuidado de los materiales de la clase y de fomentar la resiliencia a través de la tolerancia a la frustración.
3. El diario de clase: esta sección es la única del cuaderno que no se trata de una actividad gamificada. Sin embargo, se ha considerado necesario incluirla ya que el estudiante debe tener un lugar en el cuaderno para apuntar su trabajo en casa, y además, de esta manera los padres pueden tener un seguimiento de sus avances.
4. «El viaje del explorador»: se ha tomado como referencia la mecánica de la superación de niveles mediante la estética de la temática planteada donde la superación de cada

apartado implica el desbloqueo de una nueva zona de mayor dificultad. El objetivo de esta sección es que el estudiante pueda llevar un seguimiento visual de los avances como si estuviera haciendo un recorrido por diferentes etapas donde en cada una de ellas se le presentan nuevos retos, hasta alcanzar la meta. Este tipo de dinámicas son bastante típicas en videojuegos conocidos aptos para público infantil como la famosa saga *Super Mario Bros*, *Crash Bandicoot*, la saga *Kirby*, *Rayman Legends* y la saga *Donkey Kong*. El viaje del explorador está dividido en dos mapas o fases y el alcance de cada zona se consigue al haber alcanzado los siguientes objetivos:

- 1.1. Preparando el viaje: el punto de partida.
- 1.2. Prueba 1. Resistencia: se alcanza al dominar la postura y el movimiento de la mano derecha.
- 1.3. Prueba 2. Orientación: se alcanza al dominar la postura y los dedos de la mano izquierda.
- 1.4. Prueba 3. Alcanzando la cima: el estudiante domina la escala de Re M con el ritmo A de la canción *Estrellita* del libro Suzuki viola school, vol.1.
- 2.1. Prueba 4. El cocodrilo: dominio del ritmo A de la canción *Estrellita*. Este ritmo se ha enseñado con las palabras «cocodrilo ñam-ñam».
- 2.2. Prueba 5. Merienda dulce: dominio del ritmo D de la canción *Estrellita*. Este ritmo se ha enseñado con las palabras «chocolate caramelo».
- 2.3. Prueba 6. Trenes: dominio del ritmo C de la canción *Estrellita*. Este ritmo se ha enseñado con las palabras «tren rojo tren verde».
- 2.4. Fin del viaje.

Además, siguiendo el modelo de estos videojuegos, se han añadido metas secundarias llamadas «minijuegos». Esta sección atiende a la realización y superación de las actividades de improvisación planteadas a lo largo de las sesiones, y están colocadas a lo largo del camino en el orden en que se espera que avance el alumnado. Así, el minijuego 1 se realizará cuando el estudiante seguramente no haya alcanzado todavía la sección 1.2., por ejemplo. Los minijuegos incluyen las siguientes actividades de improvisación:

- Minijuego 1. Mímica: consiste en imitar una secuencia de notas en *pizzicato* y con cuerdas al aire y ritmos sencillos en un compás de 4/4, similar al juego de mesa *Simón Dice*. Después, se pedirá al estudiante que imite el ritmo del profesor cambiando las notas a su gusto.

- Minijuego 2. Carrera libre: se realiza la última actividad del minijuego anterior. Después, se pide al estudiante que se improvisen dos compases con el ritmo A de la canción *Estrellita* y con los tres dedos de la mano izquierda en la cuerda La y Re.
 - Minijuego 3: Exhibición: se realiza la última actividad del minijuego anterior. Después, se realiza una improvisación de dos compases alternada entre el profesor y el estudiante con *pizzicato* y utilizando dos cuerdas que indicará el profesor: La y Re, Re y Sol, Sol y Do. Esta norma atiende a que, colocando los dedos entre dos cuerdas contiguas, se establece un centro tonal para improvisar: Re Mayor, Sol Mayor y Do Mayor, respectivamente.
5. «Radiofrecuencias» y «Galería de arte»: ambos apartados, tematizados con la misma estética del resto del cuaderno, están enfocados para coleccionar diferentes elementos que se desbloquearán en función de la dinámica establecida. Esta dinámica, que ha sido muy común durante décadas por los álbumes de cromos, actualmente sigue siendo un elemento considerablemente motivador en los menores de entre ocho y doce años y que actualmente se puede ver, por ejemplo, en las colecciones de cromos de fútbol anuales y en la colección de cartas de la franquicia *Pokémon*. La sección de la galería de arte consiste en conseguir cromos de los diferentes compositores correspondientes a las audiciones propuestas para escuchar en casa. De esta manera, cuando el estudiante haya demostrado haber escuchado la pieza correspondiente a cada sesión, obtendrá el cromo correspondiente y lo podrá pegar en el cuaderno. En la Ilustración 7, que se muestra a continuación, se pueden ver algunos de los cromos creados para esta actividad. La colección completa de cromos con sus respectivas audiciones se encuentra en el Anexo I.



Ilustración 7. Exposición de algunos de los cromos del cuaderno de viola. Fuente: elaboración propia.

En la sección de «Radiofrecuencias» la colección consiste en haber dominado las canciones del libro Stradivari 1 (viola) y las canciones que se cantan al inicio de la clase. Se ha optado por crear una estética donde las canciones están plasmadas en discos de vinilo y se han diferenciado unas canciones de otras según su color del centro -vinilo azul para las canciones del libro y vinilo rojo para las canciones cantadas-. Esta colección se conseguirá automáticamente al terminar las sesiones, pero se ha incluido puesto que se ha considerado un elemento motivador más donde el alumno pueda ver de manera visual las canciones que ya ha completado. En la Ilustración 8, que se muestra a continuación, se puede ver la colección de discos de vinilo creados para esta actividad. El título de cada disco se encuentra también en el Anexo I.



Ilustración 8. Colección de discos del cuaderno de viola. Fuente: elaboración propia.

6. Insignias del explorador: de manera tematizada acorde con la estética del cuaderno, esta página está pensada para pegar las insignias conseguidas. Se trata de otra página de colección, que a diferencia del punto anterior, constituye el eje principal de la gamificación, dado que al conseguir todas las insignias se obtiene el diploma de explorador de viola, objetivo final del conjunto de actividades.
7. Diploma de explorador de la viola: es la recompensa final por haber completado los objetivos propuestos a lo largo de las sesiones. De esta manera, el estudiante obtiene una sensación de logro y una recompensa que sirve como medio para motivar al estudio del instrumento.

Las dinámicas presentadas reúnen dos de las características mencionadas por los autores Kapp (2012) y Zichenmann y Cunningham (2011): por un lado, se recogen estrategias que proceden del ámbito de la psicología educativa, como el uso de recompensas, sistemas de puntuación y elementos que refuerzan la participación y orientan el progreso del alumno promoviendo el aprendizaje significativo; y por otro lado, se trabaja la resolución de problemas a través de la superación de obstáculos, el alcance de metas y la resolución de determinadas situaciones para conseguir el último objetivo del juego.

Las dinámicas gamificadas no solamente se han realizado con la utilización del cuaderno de viola; sino que las explicaciones de cada actividad se han propuesto con elementos propios de

esta filosofía. Los elementos gamificados, que se han basado también en la clasificación de Alejandro Biel y García Jiménez (2015), han condicionado la manera en la que se han dado a conocer determinadas actividades:

- Dinámicas: emociones para describir las audiciones escuchadas en casa y narrativas para explicar la colocación de los dedos de ambas manos.
- Mecánicas: sistema de turnos para realizar los ejercicios de improvisación, desafíos que consisten en conseguir repetir un ejercicio un número determinado de veces, y retroalimentación por parte del profesor, también llamado *feedback*.
- Componentes: mostrados principalmente dentro del cuaderno de viola. Se incluyen el avatar, colecciones, desbloqueo de contenidos, *easter eggs*, insignias y niveles.

Para evitar desviar la motivación intrínseca en la viola y convertir los juegos en un fin y no en un medio, se han descartado otros elementos de gamificación que podrían haber sido de gran utilidad para crear otro tipo de dinámicas; sin embargo, se ha considerado que la sobrecarga de información podría entorpecer el aprendizaje y confundir al estudiante. Esta premisa se ha tenido en cuenta en todo momento y durante el diseño de las dinámicas gamificadas se ha buscado siempre un equilibrio entre la manera en la que se presentaban las diferentes actividades y la disciplina propia de la clase de instrumento.

3.7. Análisis de los datos

Una vez finalizada la intervención didáctica, se han analizado los datos obtenidos mediante los instrumentos de recogida de información con el propósito de comparar los resultados observados en el grupo de control y en el grupo experimental. Debido al carácter predominantemente cualitativo de la investigación, el análisis se ha centrado en la interpretación de las conductas, actitudes y respuestas manifestadas por los participantes a lo largo de las diferentes sesiones.

La información recopilada ha procedido principalmente de la observación sistemática realizada durante las clases. Posteriormente, todos los registros se han organizado en función de las variables establecidas en los objetivos de la investigación: motivación, atención, interés, percepción de progreso y compromiso con el instrumento. Esta clasificación ha permitido estructurar los datos de forma clara y facilitar la comparación entre ambos grupos.

En relación con la motivación, se han tenido en cuenta aspectos como la disposición de los participantes para participar en las actividades propuestas, su actitud ante nuevos retos, la perseverancia mostrada frente a las dificultades y el grado de implicación mantenido durante las tareas realizadas. Asimismo, se ha valorado la iniciativa para intervenir voluntariamente y la actitud general hacia el aprendizaje de la viola.

La atención se ha estudiado a partir de comportamientos observables durante las sesiones. Entre ellos se han considerado la capacidad para seguir las explicaciones del profesor, el nivel de concentración durante la práctica instrumental y la frecuencia con la que han aparecido distracciones. Del mismo modo, se ha observado la rapidez con la que los participantes han comprendido y aplicado las indicaciones recibidas.

Para analizar el interés hacia el instrumento se han observado manifestaciones de curiosidad, entusiasmo y satisfacción durante el desarrollo de las actividades. También se han tenido en consideración aquellas conductas que reflejaban una participación voluntaria y una actitud positiva hacia la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con la viola.

La percepción de progreso se ha valorado a través de la confianza que los participantes han mostrado al afrontar nuevas actividades. Junto a ello, se han analizado las opiniones expresadas por los propios participantes acerca de su evolución y los avances alcanzados durante el periodo de intervención.

Por otra parte, el compromiso con el instrumento se ha examinado teniendo en cuenta indicadores como la asistencia a las sesiones, la realización del trabajo propuesto para casa y la responsabilidad demostrada en el cuidado de los materiales empleados. Estos elementos han permitido obtener una visión más amplia del grado de implicación de cada participante con el aprendizaje de la viola.

Una vez organizados los datos, se ha llevado a cabo un análisis comparativo entre ambos grupos. Este procedimiento ha permitido identificar posibles semejanzas y diferencias en las variables estudiadas y valorar si la incorporación de elementos gamificados ha influido en la experiencia de aprendizaje de las personas que formaron parte del estudio.

4. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados de la observación

4.1.1. Introducción a los resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la intervención didáctica con los grupos de control y experimental. La información analizada ha procedido de las anotaciones realizadas en el cuaderno del profesor durante las sesiones y de las respuestas recogidas en el cuestionario final cumplimentado por las personas que participaron en la investigación. El cuestionario enviado a los participantes se puede ver en el Anexo II.

Para facilitar la exposición de los resultados, estos se han organizado según las variables establecidas en los objetivos de la investigación: motivación, atención, interés hacia la viola, percepción de progreso y compromiso con el instrumento. En cada una de ellas se han recogido tanto las observaciones realizadas a lo largo de las sesiones como las valoraciones expresadas por los propios participantes al finalizar la experiencia.

Los resultados se presentan de forma descriptiva y comparativa con el fin de identificar las principales semejanzas y diferencias observadas entre ambos grupos. De esta manera, ha sido posible analizar la influencia que han tenido las dos metodologías empleadas en diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de la viola durante las enseñanzas elementales de música.

4.1.2. Motivación

La motivación se ha evaluado a partir de tres indicadores observados durante el desarrollo de las sesiones: la participación voluntaria en las actividades propuestas, la perseverancia mostrada ante las dificultades y la actitud manifestada frente a los errores. Para ello, se ha utilizado una escala Likert de cinco niveles, donde 1 correspondía a una valoración muy baja y 5 a una valoración muy alta. Las puntuaciones presentadas han sido asignadas al finalizar la intervención a partir de la valoración global de las observaciones registradas en el cuaderno del profesor a lo largo de todas las sesiones. En la Tabla 7 que se muestra a continuación se pueden observar los resultados obtenidos con respecto a esta dimensión.

	Grupo control	Grupo experimental
Participación voluntaria	4	4,5
Perseverancia	5	4
Actitud ante errores	3,5	4,5

Tabla 7. Comparativa de ítems para evaluar la motivación en el grupo control y el grupo experimental.
Fuente: elaboración propia.

En relación con la participación voluntaria, ambos grupos han mostrado niveles elevados de implicación durante las actividades propuestas. El grupo de control ha obtenido una puntuación media de 4 puntos sobre 5, mientras que el grupo experimental ha alcanzado una puntuación media de 4,5 puntos. A lo largo de las sesiones se ha observado que los participantes de ambos grupos han colaborado activamente en las tareas planteadas, aunque los alumnos del grupo experimental han mostrado una tendencia ligeramente superior a intervenir de forma espontánea.

Respecto a la cualidad de mostrar perseverancia en los errores o repetición de ejercicios, si bien los resultados han mostrado valores altos en ambos grupos, los participantes del grupo de control han tenido una tendencia superior a insistir en la realización de las actividades hasta conseguir el resultado esperado.

La actitud ante los errores también ha sido un ítem que ha presentado una diferencia mayor entre ambos grupos con respecto al primer ítem. El grupo de control ha obtenido una puntuación media de 3,5 puntos, mientras que el grupo experimental ha alcanzado una valoración de 4,5 puntos. Durante las sesiones se ha observado que los participantes del grupo experimental han aceptado las correcciones con mayor naturalidad y han afrontado los errores como una parte habitual del aprendizaje. Por el contrario, los participantes del grupo de control han mostrado una mayor preocupación por la precisión en la ejecución de las tareas, haciendo que la aparición de errores fuera incluso mayor.

Los resultados obtenidos a través del cuestionario enviado a las personas colaboradoras del estudio han reforzado las observaciones realizadas durante las sesiones. Ante la pregunta «experiencia general de las clases», valorada también en escala 1-5, la respuesta de ambos grupos ha sido de 5 puntos. Este resultado indica que, en general, la motivación general de las

clases ha sido muy alta según la percepción de los colaboradores, mayor que los ítems específicos evaluados en el cuaderno del profesor.

Además, en el cuestionario se han incluido varias preguntas relacionadas con la motivación dirigidas únicamente a los participantes del grupo experimental con el objetivo de conocer la influencia que había tenido el cuaderno de viola en su experiencia de aprendizaje. En relación con la afirmación «el cuaderno me ha motivado a venir a la siguiente clase de viola», ambos participantes seleccionaron la máxima puntuación, de manera que la experiencia motivadora del cuaderno ha sido altamente positiva.

Por otra parte, cuando a los participantes se les preguntó qué aspectos del cuaderno habían resultado más motivadores, de manera individual respondieron que eran «ver mi progreso con la viola de manera gráfica» y «tener un espacio donde escribir las actividades que he hecho en clase», pero ambos voluntarios coincidieron en que el elemento motivador principal era el que consistía en «completar las colecciones e insignias».

En conjunto, las respuestas recogidas en el cuestionario sugieren que los elementos relacionados con la percepción del progreso y la consecución de objetivos tuvieron una especial relevancia dentro de la experiencia gamificada desarrollada durante la investigación.

4.1.3. Atención

La atención se ha evaluado a partir de las anotaciones registradas en el cuaderno del profesor durante el desarrollo de las sesiones. Para ello, se han considerado diferentes indicadores relacionados con el seguimiento de las actividades propuestas, la capacidad para mantener la concentración y la aplicación de los contenidos trabajados en sesiones anteriores. Los resultados que se han obtenido al analizar cada ítem según los grupos se muestran en la Tabla 8.

Atención	Grupo control	Grupo experimental
Seguimiento de instrucciones	5	5
Atención mantenida durante la actividad	4,5	4,5

Capacidad para recordar actividades realizadas en sesiones anteriores	5	4
Realización de autocorrecciones (postura, afinación, sonido...)	4,5	3
Tiempo de adaptación del paso de una actividad a otra.	5	4

Tabla 8. Comparativa de ítems para evaluar la atención en el grupo control y experimental. Fuente: elaboración propia.

Las diferencias más destacadas han aparecido en algunos indicadores concretos: para la capacidad para recordar actividades trabajadas en sesiones anteriores, así como el tiempo de adaptación del paso de una actividad a otra, el grupo de control ha obtenido una puntuación de 5 puntos frente a los 4 puntos alcanzados por el grupo experimental. Esta diferencia se acentúa más en el indicador de las autocorrecciones realizadas durante la interpretación -relacionadas con aspectos como la postura, la afinación o la calidad del sonido-, ya que han sido notoriamente más frecuentes en el grupo de control -4,5 puntos- que en el experimental -3 puntos-.

En conjunto, ambos grupos han mostrado niveles altos de atención durante toda la intervención. No obstante, el grupo control ha obtenido puntuaciones más altas en aspectos relacionados con la recuperación de aprendizajes previos, capacidad de autocorrección y la adaptación entre actividades.

4.1.4. Interés hacia la viola

Para analizar el interés mostrado hacia la viola se han considerado tres aspectos observables durante las sesiones: la curiosidad por los contenidos trabajados, las preguntas realizadas de forma espontánea y el interés por descubrir nuevas posibilidades del instrumento. Las valoraciones se han obtenido a partir de las anotaciones registradas en el cuaderno del profesor mediante una escala Likert de 1 a 5, y se muestran en la Tabla 9, que aparece a continuación:

	Grupo control	Grupo experimental
Curiosidad	4	5
Preguntas realizadas	4	5
Interés por explorar el instrumento	4,5	4

Tabla 9. Comparativa de ítems para evaluar el interés hacia la viola en el grupo control y experimental. Fuente: elaboración propia.

Los resultados reflejan un elevado interés en ambos grupos durante toda la intervención. En los indicadores de curiosidad y preguntas realizadas, el grupo experimental ha obtenido la puntuación máxima de 5 puntos, frente a los 4 puntos alcanzados por el grupo de control. Esto se ha traducido en una mayor tendencia a solicitar información adicional y a mostrar interés por los contenidos que se iban incorporando en cada sesión. Por el contrario, el interés por explorar las posibilidades de la viola ha sido ligeramente superior en el grupo de control, con una puntuación de 4,5 puntos frente a los 4 puntos obtenidos por el grupo experimental.

Los resultados obtenidos en el cuestionario que han rellenado los voluntarios muestran un elevado interés hacia las clases de viola en ambos grupos, con una puntuación media de 4,5 puntos sobre 5 en el grupo control, y una de 5 puntos por parte del grupo experimental. Esta tendencia también se ha observado en el interés mostrado hacia las audiciones propuestas durante la intervención con las mismas calificaciones que la pregunta anterior en ambos grupos. Las diferentes actividades desarrolladas en clase se han valorado de manera muy positiva, tal y como se puede ver en la Tabla 10.

Partes de la clase:	Grupo control	Grupo experimental
Canciones iniciales	3	4,5
Juegos y ejercicios para la postura de ambas manos	4,5	4,5
Estrellita. Canción y ritmos	5	5
Juegos de imitación e improvisación	5	5
Canciones con pizzicato y música de fondo	4,5	5

Tabla 10. Comparativa de respuestas a la percepción de las partes de la clase del grupo control y experimental. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el grupo experimental ha mostrado una mayor homogeneidad en sus respuestas. El grupo control también ha valorado muy favorablemente la mayoría de los contenidos, aunque las canciones iniciales han despertado un interés menor que el resto de actividades. En términos generales, los datos reflejan una valoración muy positiva de las sesiones en ambos grupos, con puntuaciones ligeramente superiores en el grupo experimental.

En conjunto, los resultados obtenidos tanto a través de las observaciones registradas en el cuaderno del profesor como mediante las respuestas del cuestionario final reflejan un elevado interés hacia la viola en ambos grupos. No obstante, el grupo experimental ha obtenido puntuaciones ligeramente superiores en la mayoría de los indicadores analizados, mostrando una valoración especialmente positiva de las clases, las audiciones y las diferentes actividades desarrolladas durante la intervención.

4.1.5. Percepción de progreso

La percepción de progreso se ha analizado a partir de las respuestas recogidas en el cuestionario final y de las observaciones registradas en el cuaderno del profesor durante el desarrollo de las sesiones. Para ello, se han considerado tanto las dificultades encontradas por los participantes como el grado de consecución de los objetivos planteados a lo largo de la intervención.

En relación con las dificultades percibidas, las respuestas del cuestionario han mostrado una distribución equilibrada. Tanto en el grupo control como en el experimental, el 50 % de los participantes ha señalado que la preparación y los ejercicios relacionados con la colocación de la mano izquierda y la mano derecha han sido la parte más compleja de las clases. El otro 50 % ha considerado que los ritmos y variaciones de la canción Estrellita han supuesto el mayor desafío durante el proceso de aprendizaje. Se pueden observar los datos de manera gráfica en la Ilustración 9.

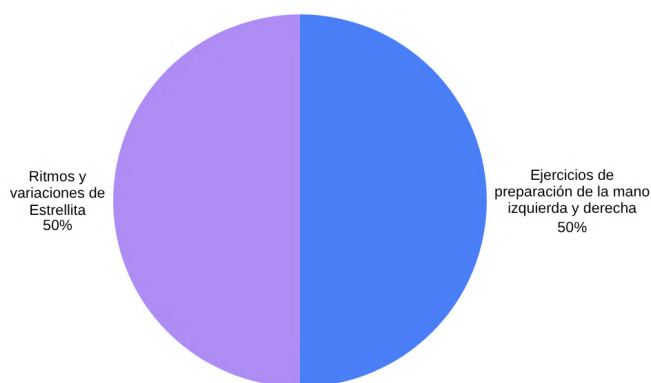


Ilustración 9. Gráfico de respuestas de los voluntarios de las partes de la clase que han considerado más complejas. Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, las actividades percibidas como más sencillas han estado relacionadas principalmente con las canciones interpretadas en *pizzicato* acompañadas de música de fondo, opción seleccionada por el 50 % de los participantes. El resto de respuestas se han repartido entre las canciones cantadas (25 %) y los juegos de imitación e improvisación (25 %). En la Ilustración 10 se pueden observar los resultados obtenidos.

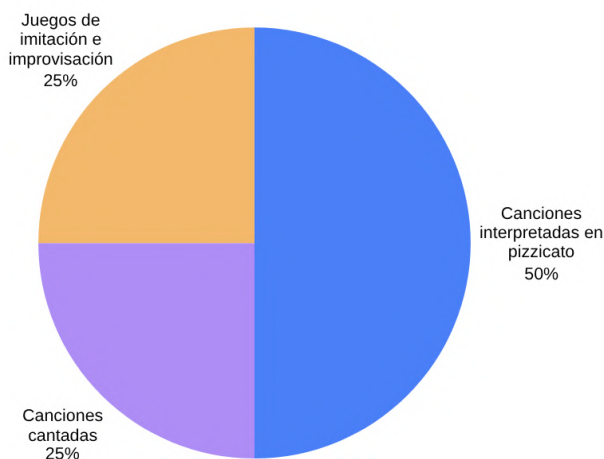


Ilustración 10. Gráfico de respuestas de los voluntarios de las partes de la clase que han considerado más sencillas. Fuente: elaboración propia.

Las anotaciones recogidas en el cuaderno del profesor muestran que todos los participantes, tanto del grupo de control como del grupo experimental, han alcanzado los objetivos previstos en cada una de las sesiones y han conseguido completar satisfactoriamente el objetivo final de la intervención. Este resultado pone de manifiesto que la secuenciación de contenidos y actividades ha sido adecuada para el nivel inicial de las personas que han

participado en la investigación. Asimismo, cuando algunos participantes han progresado con mayor rapidez en determinadas tareas, se han incorporado repeticiones adicionales con el fin de reforzar la consolidación de los aprendizajes y asegurar una ejecución más estable y consistente de los contenidos trabajados.

En conjunto, los resultados obtenidos sugieren que los participantes han percibido un progreso adecuado a lo largo de la intervención. A pesar de las dificultades identificadas en algunos contenidos concretos, en todos los casos se han logrado alcanzar los objetivos propuestos, mostrando una evolución positiva durante el proceso de aprendizaje de la viola.

4.1.6. Compromiso con el instrumento

El compromiso con el instrumento se ha valorado a partir de las anotaciones registradas en el cuaderno del profesor durante el desarrollo de la intervención. Para ello, se han considerado aspectos como la asistencia a las sesiones, el compromiso con la escucha de las audiciones propuestas para casa y el cuidado del material utilizado durante las clases. Dentro de este último aspecto se han incluido acciones como la correcta manipulación del instrumento, la aplicación de resina en el arco, la colocación correcta de la almohadilla y la limpieza de la viola y el guardado de la misma al finalizar cada sesión.

Los resultados obtenidos han sido muy positivos en ambos grupos. Tanto el grupo de control como el grupo experimental han alcanzado la puntuación máxima de 5 puntos sobre 5 en todos los indicadores evaluados. A lo largo de la intervención, todos los participantes han asistido a las sesiones programadas, han escuchado las audiciones propuestas -se trataba de una actividad corta que se proponía ya que no podían tener deberes como tal- y han mostrado una actitud responsable en el cuidado y mantenimiento del instrumento y de los materiales utilizados.

Por tanto, los resultados reflejan un elevado grado de compromiso con el aprendizaje de la viola independientemente de la metodología empleada. No obstante, es importante tener en cuenta que los participantes de la investigación eran voluntarios adultos, por lo que es posible que presentaran desde el inicio un nivel de responsabilidad y concienciación con respecto al cuidado del instrumento mayor que el que podría encontrarse habitualmente en alumnado de entre ocho y doce años. Por esta razón, se pone de manifiesto la importancia de trabajar este

tipo de hábitos desde las primeras etapas de aprendizaje, ya que contribuyen al desarrollo de una relación responsable con el instrumento y pueden consolidarse como rutinas útiles a lo largo de toda la formación musical.

4.1.7. Comparación del grupo control y grupo experimental

Una vez analizadas las diferentes variables de manera individual, los resultados obtenidos permiten realizar una comparación general entre el grupo de control, que siguió una metodología tradicional, y el grupo experimental, en el que se incorporaron estrategias de gamificación. En términos generales, ambos grupos han mostrado resultados positivos en todas las dimensiones evaluadas, indicando que ambas metodologías han permitido alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados en la intervención didáctica.

En relación con la motivación, los resultados muestran una ligera ventaja del grupo experimental. Aunque ambos grupos han presentado niveles elevados de implicación durante las sesiones, los participantes que trabajaron con la metodología gamificada han mostrado una mayor participación voluntaria y una actitud más positiva ante los errores. Además, las respuestas del cuestionario reflejan una valoración muy favorable del cuaderno de viola, especialmente de aquellos elementos que permitían visualizar el progreso y completar colecciones e insignias.

Respecto a la atención, ambos grupos han obtenido puntuaciones altas en la mayoría de los indicadores analizados. No obstante, el grupo de control ha mostrado una mayor capacidad para recordar actividades trabajadas en sesiones anteriores, realizar autocorrecciones durante los ejercicios y adaptarse con rapidez al cambio entre actividades. Por el contrario, no se han observado diferencias entre ambos grupos en aspectos como el seguimiento de instrucciones o la atención mantenida en el transcurso de las tareas propuestas.

Los resultados relacionados con el interés hacia la viola también han sido muy positivos en ambos grupos, aunque el grupo experimental ha obtenido puntuaciones ligeramente superiores en la mayoría de los indicadores observados, especialmente en ítems como la curiosidad mostrada por los contenidos y en la realización de preguntas durante las clases. Del mismo modo, las valoraciones recogidas en el cuestionario han reflejado una percepción muy favorable de las actividades desarrolladas y de las audiciones propuestas.

En cuanto a la percepción de progreso, no se han observado diferencias significativas entre ambos grupos. Todos los participantes han alcanzado los objetivos establecidos para cada sesión y han conseguido completar satisfactoriamente el objetivo final de la intervención. Asimismo, las dificultades identificadas por los participantes han sido similares independientemente de la metodología empleada, concentrándose principalmente en los ejercicios relacionados con la colocación de las manos y en los ritmos de la canción *Estrellita*.

El compromiso con el instrumento ha sido igualmente elevado en ambos grupos. Todos los participantes han asistido a las sesiones programadas, han realizado las audiciones propuestas y han mostrado una actitud responsable en el cuidado del instrumento y de los materiales utilizados. En resumen, no se han identificado diferencias entre las dos metodologías en esta dimensión concreta.

Considerando conjuntamente todas las variables analizadas, los resultados sugieren que la metodología gamificada ha favorecido especialmente aspectos relacionados con la motivación y el interés hacia el aprendizaje de la viola. Por su parte, la metodología tradicional ha mostrado resultados ligeramente superiores en algunos indicadores vinculados a la atención y a la capacidad de autocorrección durante la práctica instrumental. Sin embargo, ambas metodologías han permitido alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos y han generado una experiencia educativa positiva para los participantes.

En términos generales, las diferencias observadas entre ambos grupos han sido moderadas y se han concentrado principalmente en la manera en que los participantes han afrontado el proceso de aprendizaje, más que en la consecución de los contenidos trabajados. Estos resultados permiten disponer de una primera aproximación sobre las posibilidades que ofrece la incorporación de estrategias gamificadas en la enseñanza inicial de la viola y servirán de base para la discusión e interpretación de los hallazgos presentados en los siguientes apartados.

4.2. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos muestran que tanto la metodología tradicional como la gamificada han permitido alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos. Este resultado parece coherente

con el diseño de la intervención, ya que ambos grupos trabajaron a partir de los principios pedagógicos de Willems y Suzuki. La consecución de los objetivos por parte de todos los participantes sugiere que las actividades seleccionadas y la secuenciación de contenidos fueron adecuadas para la iniciación a la viola.

La ausencia de diferencias importantes en la percepción de progreso también puede relacionarse con los principios de la metodología Suzuki, basado en la repetición de ejercicios sencillos y en la adquisición gradual de automatismos técnicos, de manera que el alumno avanza paso a paso y consolida cada aprendizaje antes de afrontar uno nuevo. En ambos grupos se respetó esta progresión, lo que probablemente contribuyó a que todos los participantes alcanzaran los contenidos previstos independientemente del grupo al que pertenecieran.

Los resultados relacionados con el interés y la motivación parecen confirmar algunas de las ventajas atribuidas a la gamificación en la literatura especializada. Los autores mencionados que han investigado acerca de la gamificación defienden que la incorporación de elementos propios del juego favorece la implicación del alumnado y aumenta su predisposición hacia el aprendizaje. En esta investigación, los participantes del grupo experimental mostraron una valoración más positiva de las clases y un mayor interés por los contenidos trabajados, lo que parece respaldar estas afirmaciones. Es relevante mencionar el papel destacado que han tenido las insignias, colecciones y sistemas de seguimiento visual del progreso en el cuaderno de viola, puesto que según los autores mencionados, estos elementos funcionan como mecanismos que ayudan al alumno a identificar sus logros y a mantener el interés por alcanzar nuevos objetivos. Las respuestas del cuestionario han coincidido con esta idea, ya que los participantes han seleccionado estos recursos como algunos de los elementos más motivadores de entre todas las dinámicas de clase.

Tal y como se ha indicado en el diseño del estudio, la gamificación no ha actuado directamente sobre el aprendizaje técnico, sino sobre la forma en que los participantes han vivido dicho aprendizaje. De esta forma, la totalidad de las personas colaboradoras han aprendido los mismos contenidos, con la diferencia de que los participantes del grupo experimental mostraron una percepción más positiva de la experiencia y una mayor disposición hacia las actividades propuestas. Este aspecto coincide con la idea planteada por Hägglund (2012), quien señala que la gamificación no transforma necesariamente una

actividad en un juego, sino que utiliza elementos del diseño lúdico para hacerla más atractiva y motivadora.

Por otra parte, algunos indicadores relacionados con la atención obtuvieron resultados ligeramente más favorables en el grupo de control. Este hecho podría relacionarse con determinadas características de la enseñanza instrumental tradicional, donde la repetición, la observación constante y la corrección continua ocupan un papel fundamental. Estos procedimientos, presentes también en la filosofía Suzuki, parecen favorecer el desarrollo de hábitos de autocontrol y de atención sobre aspectos técnicos concretos de la interpretación.

Los principios de Willems también parecen haber tenido una influencia positiva en ambos grupos. El trabajo previo mediante canciones, audiciones, improvisación y desarrollo auditivo ha podido contribuir a que los participantes hayan experimentado un acercamiento a la música desde una perspectiva más global y expresiva, evitando que el aprendizaje se centrara exclusivamente en aspectos mecánicos del instrumento. La valoración positiva de las actividades musicales y de las audiciones parece respaldar esta idea.

En conjunto, los resultados sugieren que las metodologías Willems y Suzuki han proporcionado una base sólida para el aprendizaje de la viola, mientras que la incorporación de elementos gamificados ha contribuido principalmente a reforzar la motivación, el interés y la implicación de los participantes. Por tanto, los resultados obtenidos apoyan parcialmente la hipótesis alternativa planteada al inicio de la investigación: la gamificación parece aportar beneficios especialmente en el plano motivacional, aunque no ha producido diferencias relevantes en la consecución de los objetivos ni ha sustituido las ventajas que ofrecen determinadas estrategias propias de la enseñanza instrumental tradicional.

4.3. Limitaciones del estudio

La principal limitación de esta investigación ha sido el reducido tamaño de la muestra. La investigación se ha desarrollado con un total de cuatro participantes, distribuidos en dos grupos de dos voluntarios cada uno. Aunque esta situación ha permitido realizar un seguimiento detallado e individualizado de cada participante, también ha dificultado la posibilidad de generalizar los resultados a poblaciones más amplias.

Otra limitación se encuentra en el perfil de las personas que han colaborado en la investigación. Aunque la propuesta ha sido diseñada para alumnado de enseñanzas elementales, los participantes fueron adultos, por lo que variables como la motivación, la responsabilidad o el compromiso con el instrumento podrían comportarse de forma diferente en niños de entre ocho y doce años.

La duración de la intervención también ha resultado ser una limitación para el estudio: el trabajo se ha desarrollado a lo largo de ocho sesiones, un periodo suficiente para observar tendencias iniciales, pero reducido para valorar los efectos que ambas metodologías podrían producir a medio o largo plazo. Una intervención de mayor duración permitiría analizar en mayor profundidad la consolidación de los aprendizajes, la evolución de la motivación y la permanencia de los efectos observados.

Por otro lado, parte de la información utilizada para el análisis de resultados ha procedido de observaciones realizadas por el propio investigador a través del cuaderno del profesor. En consecuencia, si bien se ha podido analizar indicadores concretos para valorar las diferentes variables estudiadas, este procedimiento incorpora inevitablemente un componente subjetivo asociado a la interpretación de las conductas observadas.

Asimismo, algunas de las variables analizadas, especialmente aquellas relacionadas con la motivación, el interés o la percepción de progreso, poseen una importante dimensión personal que puede verse influida por características individuales de cada participante. Por lo tanto, algunos factores como la personalidad, las expectativas previas o la relación con el aprendizaje musical pueden haber condicionado determinadas respuestas obtenidas durante la investigación.

Finalmente, debe señalarse que la intervención se ha centrado exclusivamente en la iniciación a la viola, de manera que los resultados obtenidos no pueden extrapolarse automáticamente a otros niveles educativos, a estudiantes con experiencia previa ni a otras especialidades instrumentales sin realizar nuevas investigaciones que permitan comprobar si se mantienen tendencias similares.

A pesar de estas limitaciones, después de haber analizado y comparado los resultados, se puede afirmar que el estudio ha permitido obtener información relevante sobre la aplicación

de estrategias gamificadas en la enseñanza de iniciación a la viola y ofrece una primera aproximación que puede servir como punto de partida para futuras investigaciones en el ámbito de la pedagogía musical.

5. CONCLUSIONES

El presente Trabajo Fin de Grado ha tenido como finalidad realizar un estudio comparativo entre la enseñanza tradicional y la enseñanza gamificada de la viola en las enseñanzas elementales de música. Tal y como se ha mostrado a lo largo del desarrollo del mismo, para llevar a término este objetivo se ha llevado a cabo una revisión teórica de las principales aportaciones científicas enfocadas en la evolución de la pedagogía musical, las metodologías tradicionales y activas, el papel del juego en la educación y los fundamentos de la gamificación. Esta revisión ha permitido comprender cómo han evolucionado los procesos de enseñanza-aprendizaje y de qué manera las metodologías activas han adquirido una presencia cada vez mayor dentro del ámbito educativo.

Dentro del marco teórico se ha analizado la importancia que posee el juego dentro del desarrollo infantil y su estrecha relación con los procesos educativos. La literatura consultada ha puesto de manifiesto que el juego favorece aspectos fundamentales como la motivación, la creatividad, la atención, la socialización y la implicación personal del alumnado. Estas características han resultado ser especialmente relevantes dentro de la enseñanza musical, donde la constancia y el compromiso son elementos imprescindibles para progresar en el aprendizaje de un instrumento.

Profundizar en el concepto de gamificación como una disciplina independiente al Aprendizaje Basado en Juegos ha permitido comprender que esta propuesta se trata de una estrategia educativa donde se incorporan dinámicas motivadoras dentro de contextos de aprendizaje sin alterar necesariamente los contenidos que se pretenden enseñar. Su valor principal reside en transformar la experiencia educativa mediante la incorporación de retos, recompensas, sistemas de progreso y otros elementos que favorecen la implicación del alumnado.

Para la parte práctica del trabajo se ha diseñado y aplicado una propuesta de iniciación a la enseñanza de la viola basada en dos enfoques metodológicos diferentes: el tradicional y en el que se incluyen dinámicas gamificadas. Los participantes, divididos en un grupo control para recibir una enseñanza tradicional y un grupo experimental para recibir unas dinámicas gamificadas, trabajaron los mismos contenidos, objetivos y secuenciación didáctica, permitiendo así que las diferencias observadas pudieran atribuirse principalmente a la

metodología empleada. Los resultados obtenidos muestran que tanto la metodología tradicional como la metodología gamificada han permitido alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados para la iniciación a la viola. Todos los participantes consiguieron desarrollar las habilidades básicas previstas durante la intervención y completar satisfactoriamente las actividades propuestas. Este hecho demuestra que ambos enfoques se pueden considerar herramientas válidas para la enseñanza inicial del instrumento cuando se aplican de manera adecuada y con una planificación coherente.

No obstante, aunque los contenidos técnicos fueron adquiridos por todos los participantes, sí se observaron diferencias relevantes en la forma en que cada participante vivió el proceso de aprendizaje: los participantes a los que se le aplicó una metodología gamificada manifestaron niveles más elevados de motivación, interés e implicación durante las sesiones. Estas apreciaciones coinciden con las respuestas obtenidas en el cuestionario, donde las personas que han colaborado en la investigación puntuaron de manera más positiva la experiencia educativa.

Tras haber expuesto los resultados de la investigación, se puede afirmar que el objetivo principal del trabajo se ha alcanzado de manera satisfactoria. La investigación ha permitido comparar los efectos de una metodología tradicional y una metodología gamificada en la enseñanza inicial de la viola, identificando las principales características de ambos enfoques y analizando sus posibilidades de aplicación dentro de las enseñanzas elementales de música. Gracias a esta comparativa, se ha podido obtener una visión más completa sobre las aportaciones que cada metodología puede ofrecer al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primer objetivo específico del trabajo consistía en «analizar la evolución principal de la pedagogía musical y la evolución de sus principales corrientes pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la música». La respuesta a este objetivo ha sido la de establecer un marco teórico que ha permitido realizar un recorrido por las principales tendencias pedagógicas activas que han influido de manera significativa en la educación musical contemporánea.

Como respuesta al objetivo específico de «estudiar las características de las metodologías tradicionales y activas dentro del ámbito de la educación musical», se ha realizado una revisión bibliográfica que ha permitido identificar las características fundamentales de ambos

enfoques y comprender sus diferencias con respecto al papel del profesor, la participación del estudiante y la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tercer objetivo específico consistía en «estudiar la relación entre el juego y la educación musical en las enseñanzas elementales de música». A través de la información recogida tras la revisión teórica de este aspecto se ha podido comprobar que, efectivamente, el juego puede convertirse en una herramienta educativa de gran valor durante las primeras etapas formativas y que su incorporación en contextos musicales puede favorecer el aprendizaje de manera significativa.

El objetivo específico de «profundizar en el concepto de gamificación, sus elementos fundamentales y sus posibilidades de aplicación en contextos educativos» también se puede considerar como alcanzado. La investigación realizada para establecer el marco teórico del presente estudio ha permitido comprender los principios fundamentales de esta estrategia metodológica y valorar las diferentes formas en que puede integrarse dentro de la enseñanza instrumental.

Para alcanzar el objetivo de «diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza inicial de la viola basada en los principios de la gamificación», se ha elaborado una intervención didáctica donde el diseño para el grupo experimental ha incorporado elementos de esta disciplina como insignias, retos, recompensas, colecciones y sistemas visuales de progreso adaptados a las características de los participantes.

El sexto objetivo específico del trabajo consistía en «establecer una comparativa en relación con la aplicación de una metodología tradicional y una metodología gamificada en el aprendizaje inicial de la viola». La aplicación práctica de ambas propuestas ha permitido realizar esta comparación y obtener información relevante sobre las diferencias observadas en aspectos relacionados con la experiencia educativa de los participantes.

El último objetivo específico del trabajo consistía en «valorar las posibles aportaciones de la gamificación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la viola en las enseñanzas elementales de música». Mediante los resultados obtenidos se puede afirmar que la gamificación puede ser un recurso complementario muy valioso para incrementar la motivación, el interés y el

compromiso del alumnado, especialmente durante las primeras etapas del aprendizaje instrumental.

En términos generales, se puede afirmar que el estudio ha concluido de manera satisfactoria con los resultados deseados. Desde el inicio de la investigación se partía de la idea que la gamificación podía generar una experiencia educativa más atractiva para los participantes sin alterar necesariamente los contenidos que debían aprenderse. Los resultados obtenidos parecen confirmar esta expectativa, ya que las principales diferencias observadas se han producido en variables relacionadas con la motivación y la actitud hacia el aprendizaje más que en la adquisición de los contenidos técnicos.

En relación con las hipótesis planteadas, los resultados permiten aceptar parcialmente la hipótesis alternativa y rechazar parcialmente la hipótesis nula. La investigación no ha mostrado diferencias significativas en la adquisición de contenidos y en el progreso para alcanzarlos. Sin embargo, sí se han observado diferencias favorables hacia la metodología gamificada en aspectos relacionados con la motivación, el interés y la implicación de los participantes. Por tanto, la aplicación de estrategias gamificadas no deben entenderse como una sustitución de las metodologías tradicionales, sino como una estrategia complementaria capaz de enriquecerlas. Los resultados obtenidos muestran que los principios técnicos y pedagógicos propios de la enseñanza instrumental continúan siendo necesarios, mientras que los elementos gamificados pueden contribuir a mejorar la experiencia educativa y favorecer una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

Como se ha podido observar, este trabajo ha otorgado un papel importante al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), defendiendo su incorporación dentro del aula de viola. Durante el desarrollo de la propuesta se han utilizado diversos recursos digitales para elaborar materiales visuales, diseñar elementos gamificados y organizar el seguimiento de progreso de los participantes, como Youtube, Genially y Canva. Gracias a estas herramientas el profesor puede crear recursos más atractivos y aumentar las posibilidades de personalización de la enseñanza.

Actualmente existen numerosas herramientas TIC de libre acceso que podrían incorporarse al aula de viola: aplicaciones de entrenamiento auditivo como la aplicación Oído Perfecto o ToneSavy, programas de edición de partituras como MuseScore, plataformas de aprendizaje

musical como Chrome Music Lab o Musicca, grabaciones en vídeo para hacer evaluaciones o autoevaluaciones y aplicaciones de seguimiento del estudio individual como Modacity, Practice Journal o incluso Google Calendar, todas ellas de libre acceso, como ejemplos de recursos que pueden ser utilizados para complementar el trabajo realizado en clase y favorecer la autonomía del alumnado.

Además de las herramientas TIC, cabe destacar la utilización de herramientas IA para la elaboración de recursos visuales para el presente trabajo. Este recurso, novedoso por haber comenzado a utilizarse de manera universal en los últimos años y revolucionando la manera de obtener información, ha demostrado poder convertirse en una potente aliada para el profesorado: entre otras ventajas, reduce considerablemente el tiempo dedicado a la preparación de materiales, de manera que el docente puede dedicar ese tiempo a preparar otras partes de la clase que esta herramienta no puede hacer. También tiene la capacidad para generar materiales personalizados, crear recursos visuales adaptados a diferentes niveles y diseñar actividades interactivas, contribuyendo al enriquecimiento de la propuesta didáctica. Del mismo modo, los propios estudiantes podrían beneficiarse de aplicaciones basadas en inteligencia artificial para reforzar el estudio autónomo de su instrumento, siempre bajo una supervisión adecuada por parte del profesorado. Utilizada de manera responsable, la IA puede convertirse en un recurso complementario de gran valor para favorecer el aprendizaje musical y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los conservatorios del futuro.

5.1. Futuras vías de investigación

Los resultados obtenidos en este trabajo permiten plantear diversas líneas de investigación que pueden contribuir a ampliar el conocimiento sobre la aplicación de la gamificación en la enseñanza instrumental, y específicamente de la viola, ya que si bien por medio de esta investigación se ha obtenido una primera aproximación con respecto a esta temática, existen diferentes aspectos que requieren un análisis más profundo para comprender mejor el alcance real de este tipo de metodologías dentro de los conservatorios.

En primer lugar, sería interesante replicar el estudio utilizando el mismo perfil de participantes, pero acogiendo una muestra más amplia de colaboradores, ya que de esta manera se podrían obtener resultados más significativos y se facilitaría la identificación de tendencias que, debido al reducido tamaño de la muestra utilizada en esta investigación,

deben interpretarse con cierta prudencia. Por otro lado, el aumento del número de participantes permitiría realizar comparaciones entre diferentes perfiles del alumnado y analizar con mayor precisión la influencia de variables individuales sobre los resultados obtenidos.

La principal modificación que se debería realizar para continuar esta línea de investigación debería ser la utilización de un perfil del alumnado con edades comprendidas de entre ocho y doce años, ya que la propuesta didáctica diseñada en este trabajo ha sido concebida específicamente para estudiantes de este rango de edad. Aunque la utilización de población adulta ha permitido llevar a cabo la investigación en condiciones controladas, es posible que algunas de las variables expuestas como la motivación, el compromiso con el instrumento o la respuesta ante las dinámicas gamificadas puedan manifestarse de manera diferente en el alumnado para el que realmente fue diseñada la investigación.

Otra línea de investigación podría consistir en ampliar la duración de la intervención, ya que el periodo de ocho sesiones ha permitido observar tendencias generales relacionadas con la motivación, el interés o la atención, pero se cree que una aplicación desarrollada a lo largo de un trimestre o incluso de un curso completo podría ofrecer información más precisa sobre la evolución de estas variables a medio y largo plazo. Además, una duración mayor de la investigación permitiría analizar si los efectos motivadores observados durante las primeras sesiones se mantienen estables con el paso del tiempo o si experimentan modificaciones a medida que el alumnado se familiariza con las dinámicas propuestas.

Las futuras investigaciones podrían incorporar instrumentos de recogida de datos más variados: la utilización de entrevistas, diarios de aprendizaje, grupos de discusión o cuestionarios dirigidos a familias o profesores podrían complementar la información obtenida mediante la observación directa y obtener una comprensión más completa de la experiencia educativa de los participantes.

Este trabajo, que se ha enfocado en la aplicación teórica al aula de viola, puede ser interesante estudiar su aplicación en otras especialidades instrumentales, ya que cada especialidad presenta unas características pedagógicas propias que podrían influir en los datos obtenidos. En este caso, resultaría enriquecedor analizar cómo responde el alumnado de otros instrumentos de cuerda, viento o percusión ante propuestas metodológicas similares.

Del mismo modo, podrían desarrollarse investigaciones centradas en elementos concretos de la gamificación. En este trabajo se ha utilizado una combinación de insignias, colecciones, niveles, recompensas y narrativas; sin embargo, futuras investigaciones podrían analizar de manera aislada la influencia de cada uno de estos componentes para determinar cuáles tienen una mayor repercusión sobre la motivación y el aprendizaje musical. También sería interesante estudiar la relación entre la gamificación y otras metodologías activas presentes en la educación musical. La combinación de estrategias gamificadas con enfoques como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos o la improvisación musical podría dar lugar a propuestas educativas especialmente enriquecedoras y adaptadas a las necesidades del alumnado actual.

La creciente incorporación de las tecnologías digitales al ámbito educativo abre nuevas posibilidades de investigación a, por ejemplo, el desarrollo de aplicaciones móviles, plataformas de seguimiento del estudio, recursos interactivos o sistemas digitales de recompensas podría facilitar la implementación de experiencias gamificadas más complejas y personalizadas. Analizar el impacto de estas herramientas dentro de la enseñanza instrumental podría convertirse en una línea de trabajo con un gran potencial para los próximos años.

Por último, las futuras investigaciones podrían ampliar el enfoque adoptado en este estudio y analizar no solamente los efectos de la gamificación sobre variables como la motivación o el interés, sino también su posible influencia sobre aspectos relacionados con el rendimiento musical, la calidad interpretativa, la creatividad, la autonomía del alumnado o la continuidad de los estudios musicales. De este modo se podría obtener una visión más amplia sobre el papel que la gamificación puede desempeñar dentro de la formación musical reglada.

BIBLIOGRAFÍA

- Alejandre Biel, L. García Jiménez, A. M. (2015). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de Español*. En Actas del I Congreso Internacional de la AEPE: La cultura hispánica: de sus orígenes al s. XXI (pp.73-84). Universidad Isabel I de Castilla.
- Alfaràs, J. (2017). *Stradivari I: viola*. Editorial de música Boileau.
- Berger, K. S. (2015). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (9.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Bozzini, F., Rosenfeld, M y Velázquez, M. I., (2002). *El juego y la música: juegos musicales en la escuela*. Novedades educativas.
- Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., y Pérez Martín, J. (2011). *Gamificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos*. VIII Jornadas de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón.
- Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. *Diari oficial de la Generalitat Valenciana*, 5606, de 25 de septiembre de 2007, 1-26.
- Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. En III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ginsburg, K. R. (2007). *The importance of play in prompting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Hägglund, P. (2012). *Taking gamification to the next level* (Tesis Doctoral) Umeå Universitet, Umeå.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical*. Editorial Distribuidora Lumen SRL
- Jiménez Falcón, C. (2019). *El uso de la gamificación como herramienta de intervención en la enseñanza de la historia de la música*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla.
- Jorquera J., M. C. (2014). *Métodos históricos o activos en educación musical*. Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación), (14), 1-55. <https://doi.org/10.7203/LEEME.14.9751>

- Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kenneth R. Ginsburg (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. *Pediatrics*, 119(1), 182–191
- Láscaris Comneno, C. (1954). Definición de “pedagogía”. *Revista Española de Pedagogía*, 12(45), 71-85.
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19–37.
- Meneses, M. y Monge, M. D. L. Á. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124. doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585
- Montañés Rodríguez, J., Parra Casado, M., Sánchez Sánchez, M. T., López Honrubia, R., Latore Postigo, J. M., Blanc Portas, P., Sánchez García, M. J., Serrano, J. P., y Turégano Moratalla, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-260.
- Oliva, H.A. (2016). *La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario*. Realidad y Reflexión. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Peiteado Rodríguez, M. (1995). Los métodos activos en la pedagogía musical. *Magister*, 33, 205-217. <https://doi.org/10.17811/msg.33.2021.205-217>
- Pont B., E. (s/f). *Models d'acció didàctica*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Solís García, P. (2018). *La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Suzuki, S. (2007). *Suzuki viola school* (Vol. 1, Rev. ed.). Alfred Music.
- Rodríguez, J.A. (2016). *Aprendizaje basado en juegos*. En V.M. Lacambra, P.J. Lavado, Juegos y juguetes en la vida social. Albarracín, Teruel: Comarca de la Sierra de Albarracín
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zamacois, J. (1995). *Temas de pedagogía musical*. Quiroga.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

FONOGRAFÍA

Alizade, F. (Compositora). (1991). *3 Watercolours: The Boatman (No. 2)* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/6Q958N--K94>

Bonis, M. (Compositora). (1909). *Phoebé (1909)* [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/2wIjn7qt_04

Farrenc, L. (Compositora). (ca. 1860). *Nocturne in E-flat Major, Op. 49* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/moAErOeN83o>

Laura Prada. (2021). *Trenecito corre*. <https://view.genially.com/5f1957a2a07dc10d6f7ff132>

Laura Prada. (2021). *La pentaescala*. <https://view.genially.com/5f2d0bb93a76650db858b310>

Laura Prada. (2021). *Internet*. <https://view.genially.com/5f417614891cc20d3a9fadcf>

Grofé, F. (Compositor). (1927). *Alice Blue (1927)* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/YfZqXmMCoZg>

Joan Alfaràs (Compositor). (2017). *Mar de coral (Stradivari 1): Acompañamiento* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=VvLGfuKlnWQ>

Joan Alfaràs. (Compositor). (2017). *El submarino (Stradivari 1): Acompañamiento* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=H0-EiA_h5r0

Joan Alfaràs (Compositor). (2017). *Luz de luna (Stradivari 1): Acompañamiento* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=0v_Nixg71iw

Joan Alfaràs (Compositor). (2010). *Milonga (Stradivari 1): Acompañamiento* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=sESLgUNTWHM>

Joan Alfaràs (Compositor). (2017). *Pasos de mamut (Stradivari 1): Acompañamiento* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=z4f2MSgCIzA>

Joan Alfaràs (Compositor). (2017). *El pizzicato del pingüino (Stradivari 1): Acompañamiento* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=erDZeP-RM30>

Joan Alfaràs (Compositor). (2017). *Musette (Stradivari 1): Acompañamiento* [Vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=SUCuCgq9uSk>

Joan Alfaràs (Compositor). (2017). *Empieza el show (Stradivari 1): Acompañamiento*
[Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=ATdhf4JDLZQ>

Martínez, M. von (Compositora). (1765-1770). *Sonata in E Major: Allegro* [Vídeo].
YouTube. <https://youtu.be/ZfSbeLFNIYw>

Monteverdi, C. (Compositor). (1638). *Lamento della Ninfa* [Vídeo]. YouTube.
<https://youtu.be/oYdnUHCpomQ>

Porpora, N. (Compositor). (1725). *Come nave in mezzo all'onde*, de la ópera *Siface* [Vídeo].
YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2iVaQQp7lsc>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dinámicas de la gamificación en el aula. Ítems y ejemplos.....	20
Tabla 2. Mecánicas de la gamificación en el aula. Ítems y ejemplos.....	21
Tabla 3. Componentes de la gamificación en el aula. Ítems y ejemplos.....	21
Tabla 4. Gamificación versus el Aprendizaje Basado en Juegos.....	23
Tabla 5. Justificación relacional entre la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	23
Tabla 6. Relación de objetivos específicos de la asignatura de viola según el Decreto 159/2007 y contenidos de las sesiones planteadas en la investigación.....	29
Tabla 7. Comparativa de ítems para evaluar la motivación en el grupo control y el grupo experimental.....	48
Tabla 8. Comparativa de ítems para evaluar la atención en el grupo control y experimental..	50
Tabla 9. Comparativa de ítems para evaluar el interés hacia la viola en el grupo control y experimental	51
Tabla 10. Comparativa de respuestas a la percepción de las partes de la clase del grupo control y experimental.....	51

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Comparación entre la escuela tradicional-pasiva y la escuela nueva.....	10
Ilustración 2. Pirámide de los elementos de la gamificación.....	19
Ilustración 3. Variación A de la canción Estrellita.....	36
Ilustración 4. Inicio de la variación C de la canción Estrellita.....	36
Ilustración 5. Inicio de la variación D de la canción Estrellita.....	37
Ilustración 6. Colección de insignias del cuaderno de viola.....	39
Ilustración 7. Exposición de algunos de los cromos del cuaderno de viola.....	43
Ilustración 8. Colección de discos del cuaderno de viola.....	44
Ilustración 9. Gráfico de respuestas de los voluntarios de las partes de la clase que han considerado más complejas.....	53
Ilustración 10. Gráfico de respuestas de los voluntarios de las partes de la clase que han considerado más sencillas.....	53

ANEXO I. CUADERNO DE VIOLA





SOBRE MÍ

Este cuaderno pertenece a: _____

ASÍ SOY YO:



MI EQUIPO DE EXPLORACIÓN:

Mi color favorito: _____

Mi animal favorito: _____

Un objeto que siempre llevaría a una exploración sería... _____



MIS GUSTOS MUSICALES:

Mi canción/pieza favorita es... _____

Mi artista/grupo/compositor favorito es... _____

Si pudiera tocar cualquier canción con la viola sería... _____



MI AVENTURA CON LA VIOLA:

¿Qué espero aprender estas clases? _____



¿CÓMO ME SIENTO CUANDO TOCO LA VIOLA EN CLASE?

Pinta el emoticono que más se parezca.



FELIZ EMOCIONADO/A TRANQUILO/A NERVIOSO/A VALIENTE DIVERTIDO/A







SESIÓN _____

¿Qué cosas he aprendido en la clase de hoy?

Audición de hoy:



SESIÓN _____

¿Qué cosas he aprendido en la clase de hoy?

Audición de hoy:



SESIÓN _____

¿Qué cosas he aprendido en la clase de hoy?

Audición de hoy:

SESIÓN _____

¿Qué cosas he aprendido en la clase de hoy?

Audición de hoy:



SESIÓN _____

¿Qué cosas he aprendido en la clase de hoy?

Audición de hoy:



SESIÓN _____

¿Qué cosas he aprendido en la clase de hoy?

Audición de hoy:



















Materiales complementarios

Guía de insignias

Insignias de progreso



Insignia 1. Merecido descanso: completa el viaje del explorador.



Insignia 2. Buena cobertura: consigue todas las radiofrecuencias.



Insignia 3. Pintor: completa la galería de arte.



Insignia 4. Alcanza la cima: completa la fase 1 del viaje del explorador.



Insignia 5. Improvisador: supera los minijuegos.



Insignia 6. 3 en 1: realiza con seguridad los cambios de 0 a 3 dedos.



Insignia 7. Guardián del *pizzicato*: domina las cuatro cuerdas con pizzicato.

Insignias de actitud



Insignia 8. Escucha atenta: permanece atento durante toda la clase.



Insignia 9. Resiliente: continúa practicando una actividad que no sale a la primera.



Insignia 10. Devorador de aprendizaje: muestra interés en otras cosas musicales que no damos en clase.



Insignia 11. Buenas impresiones: comparte al final de la clase cómo te has sentido y lo que has aprendido.

Insignia final



Insignia 12. Leyenda del campamento: consigue todas las insignias.

Insignias ocultas (*easter eggs*). No son necesarias para obtener el diploma de violista.



Insignia 13. *Skincare*: limpia el instrumento sin que el profesor te lo recuerde.



Insignia 14. Ojo de halcón: detecta un error que cometa el profesor.



Insignia 15. Detector de tesoros: encuéntrate a ti mismo en el cuaderno del explorador.

Guía de discos



Canción 1. Mar de coral (Stradivari 1)



Canción 2. El submarino (Stradivari 1)



Canción 3. Mar de luna (Stradivari 1)



Canción 4. Milonga (Stradivari 1)



Canción 5. Pasos de mamut (Stradivari 1)



Canción 6. El pizzicato del pingüino (Stradivari 1)



Canción 7. Musette (Stradivari 1)



Canción 8. Empieza el show (Stradivari 1)



Canción 1. Trenecito corre (Laura Prada)



Canción 2. La pentaescala (Laura Prada)



Canción 3. Internet

Guía de cromos



Claudio Monteverdi

Compositor: Claudio Monteverdi

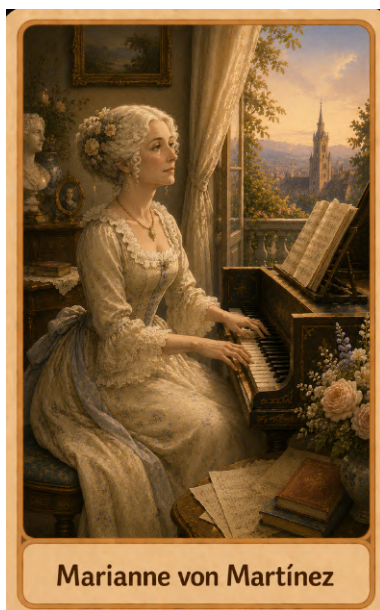
Audición: *Lamento della Ninfa*



Nicola Porpora

Compositor: Nicola Porpora

Audición: *Come nave in mezzo all'onde*, de la ópera *Siface*



Compositora: Marianne von Martínez

Audición: *Sonata in E Major. Allegro*



Compositora: Louise Farrenc

Audición: *Nocturne in E-Flat Major, op. 49*



Compositora: Mel Bonis
Audición: *Phoebé* (1909)



Compositor: Ferde Grofé
Audición: *Alice Blue* (1927)



Compositora: Frangiz Alizade

Audición: *3 Watercolours: The Boatman* (no.2)

ANEXO II. CUESTIONARIO

Partes 1 y 2 del cuestionario. General y partes de la clase



Clases de viola. Impresiones

¡Gracias por participar en el seguimiento de estas sesiones para empezar a aprender viola!
A continuación se te presentan algunas preguntas e ítems para que las respondas según tu percepción y las sensaciones que has tenido. No te llevará más de 5 minutos.

Las respuestas serán anónimas.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Experiencia general de las clases *

1 2 3 4 5

No me han gustado ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Me han gustado mucho

Interés que me han generado las clases *

1 2 3 4 5

Poco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mucho

Partes de la clase

En esta sección, puntúa qué te han parecido cada parte de las clases, siendo:

1 - Menos interesantes
5 - Más interesantes

Canciones iniciales *

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Juegos y ejercicios para la postura de ambas manos *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Estrellita. Canción y ritmos *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Juegos de imitación e improvisación *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Canciones con pizzicato y música de fondo *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Audiciones. ¿Te ha gustado la música propuesta? *

	1	2	3	4	5	
Poco	☐	☐	☐	☐	☐	Mucho

¿Te habría gustado haber escuchado algún otro tipo de música? Escribe tus propuestas

Tu respuesta

¿Qué parte de la clase te ha parecido más difícil? *

- ☐ Canciones cantadas
- ☐ Ejercicios de preparación de mano izquierda y derecha
- ☐ Ritmos y variaciones de Estrellita
- ☐ Juegos de imitación e improvisación
- ☐ Canciones con pizzicato y música de fondo

¿Qué parte de la clase te ha parecido más sencilla? *

- ☐ Canciones cantadas
- ☐ Ejercicios de preparación de mano izquierda y derecha
- ☐ Ritmos y variaciones de Estrellita
- ☐ Juegos de imitación e improvisación
- ☐ Canciones con pizzicato y música de fondo

Impresiones generales

Tu respuesta

Opiniones y sugerencias

Tu respuesta

Parte 3 del cuestionario. Valoración del cuaderno

Cuaderno de viola

En esta sección se te harán preguntas para saber tu opinión sobre el cuaderno de clase que hemos utilizado. Responde según te han parecido.

¿He conseguido acabar el cuaderno? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Lo que me ha gustado más (puedes seleccionar hasta 3) *

- ☐ La página "sobre mí"
- ☐ La promesa del violista
- ☐ El seguimiento de las sesiones
- ☐ El viaje del explorador
- ☐ La colección de discos (página de radiofrecuencias)
- ☐ La colección de cromos de compositores (galería de arte)
- ☐ Las insignias de explorador
- ☐ El diploma de explorador de viola
- ☐ Otro: _____

El cuaderno me ha motivado a venir a la siguiente clase de viola *

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | Mucho |

Mi motivación principal del cuaderno (puedes seleccionar hasta 2) *

☐ Ver mi progreso con la viola de una manera gráfica

☐ Completar las colecciones e insignias

☐ Los gráficos

☐ Tener un espacio donde escribir las actividades que he hecho en clase

☐ Otro: _____

¿Qué me habría gustado que hubiera habido en el cuaderno?

Tu respuesta _____

¿Ha habido algún elemento que creo que no ha servido de mucho?

Tu respuesta _____

Opiniones y sugerencias con respecto al cuaderno de clase

Tu respuesta _____

Enviar

Borrar formulario